

# Finns en specialpedagogisk agenda? – Om utbildningspolitik och elever i behov av särskilt stöd

AV BENGT PERSSON

Pedagogik och specialpedagogik är i hög grad normativa vetenskaper. Det innebär att forskningen har att hantera frågor som är intimt förknippade med en framtid som vi vet litet om.

Specialpedagogik som verksamhetsfält i den svenska skolan har sina rötter i beslutet om en allmän grundskola 1960. I förarbetena till 1962 års läroplan hade man poängterat vikten av att barn och unga lärde sig att arbeta tillsammans som en förberedelse för att kunna delta på lika villkor i ett demokratiskt samhälle. Fostrans- eller socialisationsmålet var överordnat kvalificeringsmålet. Det femton år långa utredningsarbetet hade resulterat i, om inte politisk enighet, så i alla fall en gemensam vilja att reformera den svenska skolan i linje med de nya krav ett högindustrialiserat välfärdsamhälle rimligen kunde ställa på ett modernt utbildningssystem.

Den stora frågan var hur den lärarkår som var dåligt rustad för att undervisa elever i heterogent sammansatta grupper nu skulle kunna klara av en sådan utmanande uppgift. Realskolans lärare var öppet kritiska till grundskolereformen och fick stöd av gymnasielärarna. Att elever som bedömdes sakna ”läshuvud” skulle gå nio år i skolan sågs som ett experiment dömt att misslyckas. Att dessutom elever som fått sin skolgång i olika slag av specialskolor skulle integreras i grundskolans verksamhet, gav ytterligare näring åt kritiken. Problemets lösning fann man i den nya specialundervisningsorganisationen. Specialundervisningen blev ett led i differentieringen av elever med olika slag av svårigheter att klara av skolarbetet medan motsvarande differentiering för andra elever inte tilläts.

Man skulle kunna uttrycka detta som att specialundervisningen därmed kom att bli mer av ett redskap för skolan att klara av elevers olikheter än för elever att få en utbildning utifrån sina specifika behov.

Utan att gå djupare in i specialpedagogikens historia kan det konstateras att den tidigare hjälplärfunktionens övergång i en vidare speciallärarfunktion som en del i grundskolans verksamhet blev problematisk. Specialpedagogikens dubbla uppgifter – att dels ge stöd åt barn och unga med olika slag av skolrelaterade svårigheter, dels underlätta den vanlige lärarens arbete – har sannolikt bidragit till vad som av många betraktas som en misskreditering av fältet. För specialpedagogikens företrädare framstod kritiken som särskilt orättvis och obehaglig mot bakgrund av att verksamheten tillkommit för att stödja elever i deras strävan att klara av skolans krav. I det följande kommer denna dubbelhet vad avser specialpedagogikens plats i den svenska skolan att analyseras och diskuteras. Den innehållsliga omdefiniering som området för närvarande tycks genomgå kommer därvid att ägnas särskilt intresse.

Just specialpedagogikens nära koppling till frågor som rör integrering och i synnerhet inkludering kommer att utgöra en genomgående tematik i den här framställningen. Ett skäl till detta är den ovan nämnda historiska samhörigheten mellan specialpedagogisk verksamhet och en sammanhållen grundskola. Ett annat, och kanske väl så intressant skäl, är specialpedagogikens beredvillighet att ta sig an frågor som rör just inkludering, trots att ambitionen att skapa inkluderande pedagogiska verksamheter borde vara en allmänpedagogisk angelägenhet. Detta är ett fenomen som uppträder inte bara i Sverige och som har lett till en innehållsförskjutning av begreppet inkludering. Idag är det vanligt att detta ges en snäv definition som handlar om att individer med olika slag av skolrelaterade svårigheter skall inkluderas i den vanliga pedagogiska verksamheten. Konsekvensen blir att inkluderingsfrågan begränsas till att handla om elever i behov av särskilt stöd. När jag fortsättningsvis använder mig av begreppet inkludering är det i den vidare betydelse som bland annat UNESCO förordar, nämligen att skapa förutsättningar för allas rätt och möjligheter till full och jämbördig delaktighet i olika samhällsliga aktiviteter – i det här fallet skolan.

## Lärarkompetens och specialpedagogisk kompetens

Under 1980-talet börjar man i vårt land tala om specialpedagogisk verksamhet i stället för specialundervisning. Eller för att vara mer korrekt; specialundervisningen sågs som en av flera specialpedagogiska organisationsformer. Detta hade sin grund i den ovan beskrivna kritiken och en därmed följande förändring av specialpedagogikens praxis. I Skolöverstyrelsens rapport *Elever med svårigheter* framgick att skolan hade svårt att komma till rätta med elevers skolmisslyckanden med hjälp av specialundervisning. Enligt utredarna sattes specialundervisning ofta in tämligen planlöst och utan att dess syfte preciserats:

*Många /.../ hade inte funderat på syftet med specialundervisningen och skillnaden mellan specialundervisning och vanlig undervisning. I skolan diskuteras sällan vilka fördjupade kunskaper som speciallärare och elevvårdspersonal kan bidra med och hur dessa skall användas för att förändra arbetssättet. Framför allt gäller detta den vanliga undervisningen så att man kan motverka att elever får svårigheter. (Skolöverstyrelsen, 1984, s. 5)*

Den hårda kritik som riktades mot hur verksamheten bland elever med svårigheter bedrevs i landets skolor blev också indirekt en svidande kritik mot specialundervisningen och speciallärarutbildningarna. Av det skälet fattade riksdagen 1989 beslut om att införa en ny specialpedagogisk påbyggnadsutbildning. Benämningen "speciallärare" ersattes av "specialpedagog" för att markera att det handlade om en annorlunda befattning med vidare arbetsuppgifter än enbart undervisande. Specialpedagogen skulle förutom att undervisa de elever som hade stora svårigheter också handleda kollegor och bedriva utvärderings- och utvecklingsarbete. Den utbildning som således infördes 1990 lever i stort sett oförändrad kvar med den skillnaden att den undervisande uppgiften har strukits i 2007 års examansordning.

Till skillnad från de övriga nordiska länderna har vi i Sverige en statligt styrd och reglerad specialpedagogisk yrkesutbildning med en nationellt fastställd examen. I Norge och Danmark kan specialpedagogik studeras på grundnivå och avancerad nivå men leder inte fram till en nationellt reglerad yrkesexamen, vilket alltså är fallet i Sverige men också i Finland.

Det bör påpekas att det även i vårt land numera är möjligt att studera specialpedagogik på master- och forskarutbildningsnivå men att dessa utbildningar inte regleras i en särskild examensordning.

### **Specialpedagogik i den svenska lärarutbildningen**

Alltsedan slutet av 1980-talet har blivande lärare under sin grundutbildning fått en grundläggande specialpedagogisk skolning. De specialpedagogiska inslagen förstärktes ytterligare i och med införandet av 2001 års lärarutbildning vilket innebar att den blivande läraren skulle fås att anta utmaningen att vidga ett vedertaget normalitetssystem för att därvid kunna hantera vanligt förekommande problem i klassrummet utan att specialpedagogisk expertis alltid skulle behöva tillkallas. Bakgrunden till detta var att man menade att alla lärare borde ha kompetens att organisera arbetet så att hänsyn togs till elevers olika behov av tid, stimulans och stöd. Därför skulle den blivande läraren redan i sin grundutbildning utveckla kunskaper för att möta de utmaningar det innebär att elever i svårigheter (till exempel på grund av funktionshinder eller utvecklingshinder) skall kunna ingå i den vanliga skolans gemenskap. För detta ändamål menade man att specialpedagogisk kunskap behövdes, vilket emellertid inte innebar att alla lärare skulle kunna allt om alla slags hinder utan att alla lärare skulle ha förståelse för att funktionshinder av olika slag rymms inom den naturliga variationen av olikheter. Med den utgångspunkten var det naturligt att läraren, i de fall den egna kompetensen inte räckte till, sökte stöd från specialpedagoger och andra specialister utan att därmed avhända sig ansvaret för eleven.

Vi kan alltså konstatera att specialpedagogiken från 1980-talets slut och framåt, kommit att bli en verksamhet tätt knuten till främst grundskolans differentieringsproblematik. Målet var primärt ett förebyggande arbete, dvs att via analyser av undervisningen och elevernas lärandemiljöer optimera alla elevers möjligheter att få utbyte av skolans verksamhet. Denna målsättning harmonierade med bland annat skrivningarna i den så kallade Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet 1996) där inkludering som grundläggande princip slogs fast. Det är i det perspektivet intressant att notera att lärarutbildningsbetänkandet 1999 (SOU 1999:63) inte använder sig av vare sig begreppet inkludering eller integrering för att beskriva skolans verksamhet. Detta särskilt som man hänvisar till just Salamancadeklarationen

som grund för den utbildningspolitik som har *En skola för alla* som ideal. Samtidigt påpekar man behovet av att alla lärare besitter en grundläggande specialpedagogisk kompetens för att kunna möta alla elever. Redan här blir prefixet ”special” besvärligt. Är det egentligen specialpedagogisk kompetens man avser eller en grundläggande pedagogisk kompetens som möjliggör tillvaratagandet av elevers olikheter som en resurs?

Ett sådant resonemang innebär utmaningar för det specialpedagogiska kunskapsområdet. Hur förhåller sig specialpedagogiken och dess företrädare och utövare till idén om den inkluderande skolan? Hur mycket finns kvar av det synsätt som utgår från att särskild träning, speciella åtgärder och kategorisering av svårigheter är nödvändiga inslag i den specialpedagogiska verksamheten? Det paradoxala i det här sammanhanget är att specialpedagogiken kan motverka idén om en sammanhållen skola för alla. Man brukar ibland säga att detta är specialpedagogikens tradition – en tradition som byggde på specialundervisning som arbetsform. Undervisningen skulle – lite tillspetsat uttryckt – vara speciell, riktas till elever med speciella behov och bedrivs av speciella lärare i speciella rum. Det är lätt att föreställa sig svårigheterna med att förena denna tradition med en skola som i princip skulle vara till för alla.

En lösning skulle alltså kunna vara att skapa förutsättningar för den vanliga klassläraren att tillsammans med sitt arbetslag i huvudsak själv klara av den naturliga variationen i olikheter. Detta kräver dock att *En skola för alla* får genomslag inte bara i retoriken utan även i den praktiska verksamheten. Haug (1996) hävdar att denna målsättning aldrig fått egentligt fotfäste i de nordiska länderna och menar dessutom att uppdelningen i pedagogik och specialpedagogik bidrar till segregerande lösningar i skolan. Lärarutbildningarna skulle då kunna bli centrala institutioner för en förändring och ett motstånd mot krafter som vill bidra till exkludering av ”avvikare” från den vanliga skolan. De blivande lärarna måste lära sig att hantera de stundom massiva angreppen mot idén om en skola för alla och besitta tillräckliga insikter och kunskaper för att argumentera och verka mot segregerande lösningar på skolans problem. Haug skriver vidare:

*Det [...] feltet lærarutdanninga må vere sterk på for å realisere skulen for alle, er ei generell skolering i pedagogisk arbeid med alle barn, teore-*

*tisk og praktisk. Det er ei utfordring til eit utvida pedagogikkfag, sterkt supplert med bidrag frå dagens spesialpedagogikk. Det har ingen mening lenger å skilje mellom pedagogikk og spesialpedagogikk på dette nivået. (s. 10)*

Med stöd i Haugs argumentation vore det således rimligt att specialpedagogisk kunskap bidrar till den allmänna lärarkompetensen så att fler barn omfattas av en högre grad av acceptans och att olikheter därmed ses som en tillgång och inte som ett bekymmer. Att en sådan ambition inte är problemfri behandlas i nästa avsnitt.

### **Den akademiska och institutionella kritiken**

Det specialpedagogiska fältet kan lite brutalt uttryckt sägas ha sitt ursprung och sin legitimitet i den pedagogiska verksamhetens tillkortakommanden. Speciallärare och specialpedagoger har haft till uppgift att bistå barn och unga som bedömts ha skolrelaterade problem. En sådan funktion är i grunden behjärtansvärd och därmed svår att kritisera. Specialpedagogik har betraktats i första hand just som en praktisk aktivitet som haft att svara mot problem som varit exceptionella i den meningen att den vanliga pedagogiken inte räckt till. Den norske professorn i specialpedagogik, Gunnar Stangvik skrev i mitten av 1990-talet att specialpedagogikens dilemma är att den av tradition är ”inlåst i ett undervisningsparadigm” (Stangvik, 1994, s. 24) vilket medfört att nödvändig kunskapsutveckling inte ägt rum eller åtminstone hämmats. De åtgärder som satts in som svar på elevers behov av särskilt stöd har inte sällan utgjorts av basal träning där nedbrytning av kunskapsmål till färdighetsmål setts som lösningen. Problemet har varit att en sådan transformation inte haft särskilt mycket vetenskapligt stöd. Åtgärderna har i hög grad byggt på en intuitiv känsla hos specialläraren av vad som varit möjligt för eleven att ta till sig.

Stangviks kritik skall förstås som ett uttryck för det tidiga 1990-talets oro över specialpedagogikens bristande vetenskapliga grund. I Sverige fanns vid den tiden endast en professor i ämnet (Ingemar Emanuelsson vid Göteborgs Universitet). Sedermera har specialpedagogikens vetenskapliga bas kraftigt förstärkts vilket inte minst visas av att det idag finns ett tiotal professorer i specialpedagogik och att den specialpedagogiska forskningen är relativt väletablerad och flitigt brukad. Att så är fallet visar sig bland

annat i Skolverkets nyligen publicerade kunskapsöversikt över resultaten i grundskolan (Skolverket, 2009) där ett antal specialpedagogiska forskningsprojekt refereras.

En intressant utveckling under senare år är att forskning som tar upp specialpedagogiska frågeställningar inte sällan bedrivs inom ramen för andra vetenskapliga områden än specialpedagogik (och pedagogik). Sådan forskning, inte sällan finansierad av Vetenskapsrådet och Forskningsrådet för arbetsliv och socialvetenskap, har producerats bland annat i statsvetenskap (Löfqvist, 1999), sociologi (Liljegren, 2001), handikappvetenskap (Molin, 2004) och socialt arbete (Tideman, 2000, Isaksson, 2009). En sådan perspektivbreddning kan utan tvekan ge värdefulla bidrag till det specialpedagogiska området samtidigt som det kan konstateras att forskare i just specialpedagogik ofta haft svårt att hävda sig i konkurrensen om externa forskningsmedel.

Samtidigt med denna kvantitativa expansion förefaller det som om det specialpedagogiska kunskapsområdet idag befinner sig i en slags identitetskris; forskningsfältet spänner över vitt skilda områden med svag inbördes koppling och den specialpedagogiska yrkesfunktionen har ofta kritiserats för att i låg grad handla om hjälp till behövande elever. Detta uppmärksammades för några år sedan av Riksrevisionen som i projektet Statens ansvar för elever med funktionshinder granskade just statliga myndigheters och departements ansvar för stöd till denna elevgrupp (Riksrevisionen, 2005). I sin förstudie pekar man på en rad oklarheter vad gäller identifikationen av gruppen elever med funktionshinder men också skillnaden mellan särskilt stöd, specialpedagogiska åtgärder och stödåtgärder. I en riksomfattande enkät till landets kommuner visar sig begreppsförvirringen vara omfattande och Riksrevisionen uttrycker bekymmer för den osäkerhet som man tycker sig se inom området.

Till liknande slutsatser kom Högskoleverket i sin utvärdering av det specialpedagogiska programmet vid landets universitet och högskolor (Högskoleverket, 2006). I sina reflektioner över bedömargruppens rapport skriver kanslern att "...ämnets ursprung är en teoretisk reflektion över den speciallärarverksamhet som länge bedrivits." (s. 9). Man hävdar vidare att ämnet har svag teoretisk grund liksom en så bristfällig empirisk bas att det knappast ens låter sig definieras. Man skriver att det är tveksamt att anpassa utbildningen av såväl specialpedagoger som lärare efter

ett ämne som ”...har oklar identitet, svag forskningsbas och ideologiskt innehåll.”

Högskoleverkets synnerligen hårda kritik borde ha föranlett en febril diskussion bland företrädare för det specialpedagogiska kunskapsområdet vid landets universitet och högskolor. Så blev dock inte fallet. Det förefaller snarare som att man vid de lärosäten som godkändes vid HSV:s granskning var nöjda och därför tysta och att man vid de lärosäten där examensrätten ifrågasattes, var oroliga för att stöta sig med övermakten och därför tysta. Men det märkligaste är att specialpedagogiken under sin femtioåriga historia i vårt land inte förmått skapa en auktoritativ vetenskaplig position, välgrundad som en sådan vore i dess forskning och praxis. Kanske har det specialpedagogiska fältet haft svårt att hantera den kritik som emanerat ur bristen på evidens om positiva effekter.

Kritiken har kommit från såväl specialpedagogikens egna företrädare som utifrån. På svensk botten beskrev Ingemar Emanuelsson redan i början av 1970-talet specialundervisningens effekter och hävdade att verksamheten till och med kunde förstärka vad han kallade individuella utbildningshandikapp. Han hävdade att specialundervisningen snarast kunde förstås som en funktion av skolans bedömnings- och kontrollsystem och att den i låg grad bidrog till att lindra den enskilde elevens utbildningshandikapp (Emanuelsson, 1974, s. 15). Emanuelssons undersökningar genomfördes ungefär samtidigt som den norske psykologiprofessorn Hans-Jørgen Gjessing irriterade specialpedagogikens företrädare genom att hävda att det var tveksamt om specialundervisningen hade något värde över huvud taget. Gjessing (1972) menade att den för några elever kunde vara till nytta, för några gjorde den varken till eller ifrån medan den för ytterligare andra elever kunde vara direkt skadlig. Både Emanuelssons och Gjessings slutsatser grundades i storskaliga kvantitativa studier.

Intressant nog var den tidiga kritiken mot den specialpedagogiska verksamheten riktad mot just specialundervisning som arbetsform. I Norden har, som vi behandlat tidigare, under de senaste femton åren en ny funktion kommit att etableras – en funktion som viktliggör handledning, konsultation, utvecklingsarbete och utvärdering. I Sverige ingår dessa specialpedagogiska uppdrag i examensbeskrivningen för utexaminerade specialpedagoger. Man skulle kunna säga att specialpedagogikens vetenskapliga företrädare tagit till sig kritiken och medverkat till att förändra utbildningspolitiken i riktning

mot en allt mer förebyggande specialpedagogisk funktion. Men detta är inte den enda förändring som skett under senare år – den vetenskapliga basen har stärkts väsentligt. Forskarutbildningar i specialpedagogik finns idag både i Sverige och Norge och även på bachelor- och masternivå är utbildningsutbudet omfattande i de nordiska länderna. Dessutom har ett stort antal doktorsavhandlingar lagts fram under senare år vilket måste förstås som att specialpedagogikens vetenskapliga bas har stärkts betydligt. I ljuset av detta är det intressant att notera att kritiken inte avtagit. Idag är det emellertid främst den externa kritiken som hörs starkast.

Betydelsefulla externa röster i det här sammanhanget utgör Skolverkets kvalitetsgranskningar och Högskoleverkets utvärderingar. Jag har tidigare behandlat HSV:s utvärdering av det specialpedagogiska programmet. I det följande kommer jag att behandla ytterligare en utvärdering som belyser det specialpedagogiska området. Det kan noteras att utvärderingen av den nya lärarutbildningen 2005 (Högskoleverket 2005 a, b) märkligt nog knappast alls behandlar det specialpedagogiska området trots att detta skrevs fram som ett viktigt satsningsområde i lärarutbildningskommitténs betänkande (SOU 1999:63). Huruvida detta kan hänga samman med att ingen av de 20 bedömare hade någon specifik specialpedagogisk hemvist skall lämnas osagt.

Skolverkets nationella kvalitetsgranskning (Skolverket, 1999) behandlar den specialpedagogiska verksamheten i grundskolan och bygger på drygt 350 intervjuer i 15 kommuner. Utvärderingen som kan ses som ”praktiknära” var den första nationella utvärderingen i landet inom detta område och utgjordes av ett regeringsuppdrag till Statens Skolverk 1998. De slutsatser som inspektörsgruppen drar av sina besök i kommuner och skolor kan i mångt och mycket ses som en svidande kritik av verksamheten för elever i behov av särskilt stöd. Bland de mest anmärkningsvärda slutsatserna var det uppenbara ointresse som den reguljära undervisningen visade den specialpedagogiska verksamheten särskilt under grundskolans senare år. I många fall var okunskapen total bland klass- och ämneslärare när det gällde vad eleverna ägnade sig åt under den tid som benämndes specialundervisning. Dessutom noterades att den specialpedagogiska verksamhetens bristande kvalitet inte i första hand var en resursfråga utan hängde samman med ”...kompetens kring strategier för lärande, ledning, utvärdering, arbets-sätt och organisation.” (s. 100) Specialpedagogikens kvalitetsproblem var

således mer en pedagogisk och organisatorisk fråga – inte en fråga om specialpedagogers och speciallärares kompetens. I likhet med resultat från forskning drar Skolverket slutsatsen att specialpedagogisk verksamhet inte enbart är ägnad åt att stötta elever utan också fungerar som ett ”kitt” i det pedagogiska maskineriet:

*Det är anmärkningsvärt att fördelningen av specialpedagogiska resurser mellan skolorna inte är mer differentierad efter skolornas behov. Detta fynd överensstämmer väl med andra studier och tyder på att specialläraresursen inte bara finns till för elever i behov av särskilt stöd utan också fungerar som en avlastning för lärare. (a.a. s. 102)*

Det kanske mest anmärkningsvärda i sammanhanget är att den så kallade SIA-utredningen redan 20 år tidigare hade kommit fram till samma resultat och att någon positiv utveckling inte kunde avläsas (SOU 1974:53).

Vad vi således sammanfattningsvis kan konstatera är att det specialpedagogiska området fått utstå skarp kritik både vad det gäller dess praxisformer och dess vetenskaplighet. Frågan är hur ett kunskapsområde som av granskningsmyndigheten karakteriseras som präglad av ett ideologiskt innehåll och med svag forskningsbas kan upprätthålla sitt anseende och försvara sin plats inom utbildningsvetenskapen. Så är uppenbarligen fallet och för att förstå orsakerna bakom detta tillstånd får vi åter betrakta den sammanhållna skolans behov av specialpedagogisk kunskap.

### **Hotet mot den sammanhållna skolan**

Den nordiska grundskolemodellen, så som den utvecklats från början av 1960-talet, har utgjort norm för utbildningsreformer i ett flertal länder. I Norden utgjorde den en logisk fortsättning på den så kallade sociala ingenjörskonsten och etablerandet av välfärdsstaten under 1940- och -50-talet. I till exempel USA och Storbritannien var det emellertid snarare medborgarrättsrörelser och olika handikappgrupper som med hjälp av akademiker vid universiteten låg bakom ”the inclusion movement” och inrättande av ”mainstream systems”.

I England innebar den så kallade Warnockrapporten (Warnock Committee, 1978) att specialskolesystemet utsattes för skarp kritik och att begreppet ”special educational needs” omdefinierades. Utredningens ordförande

Mary Warnock var före detta rektor, universitetslärare och tidigare ledare av flera statliga utredningar. Under 1980-talet påskyndade sociologer och pedagoger som Sally Tomlinson, Len Barton, Mike Oliver och Colin Barnes utvecklingen mot en inkluderande skola. Samtidigt började denna inriktning ifrågasättas alltmer inte minst ur kostnadseffektivitetssynpunkt. Men den kanske intressantaste händelsen var Mary Warnocks återinträde i debatten. I en artikel (Warnock, 2005) går hon till häftigt angrepp mot det resursslöseri som hon menar att den inkluderande skolan med dess integrerade specialpedagogiska verksamhet utgör. "There is increasing evidence that the ideal of inclusion ... is not working" (s. 35) och att "inclusion can be carried too far and involves a simplistic ideal" (s. 14). Warnock hävdar att elever med diagnoser inte skall ges specialpedagogiskt stöd i den vanliga skolan utan bör hänvisas till specialskolor – det vill säga tvärtemot vad hennes egen utredning kom fram till knappt 30 år tidigare. Kritiken mot denna "Second Warnock report" har varit hård, inte minst från organisationer för funktionshindrade som the Independent Panel for Special Education Advice och UK Council on Deafness.

Debatten i England är intressant mot bakgrund av den pågående utvecklingen i vårt eget land. Från såväl forskningshåll som i den politiska debatten har specialundervisningens roll i den sammanhållna skolan ifrågasatts. En rad utvärderingar och forskningsrapporter har, som vi tidigare konstaterat, visat att specialundervisningen i huvudsak bedrivits skild från den vanliga undervisningen utan att man varit klar över vilka konsekvenser en sådan segregering kunnat medföra. Under senare år har emellertid svenska elevers förment mediokra resultat i internationella kunskapsmätningar som PISA, TIMMS och PIRLS föranlett nya krav på specialundervisning för de elever som presterar sämst. Inte minst har de finska toppplaceringarna riktat intresset mot specialundervisningen. I Finland får drygt var fjärde lågstadielev specialpedagogiskt stöd vilket ofta nämns som ett av skälen till att andelen finska skolbarn med läs- och skrivsvårigheter är låg.

Skolminister Björklund var tidigt klar över var roten till de svenska problemen var att söka och pekade ut två områden – lärarutbildningen och specialpedagogutbildningen. Det ställdes nu nya krav på införandet av specialundervisning för de elever som presterade sämst och den undervisningen skulle bedrivas av speciallärare. Alltså föreslogs en speciallärarutbildning som startade vid nio lärosäten läsåret 2008/2009.

## **En ny läroplan – en för varje skolform**

I ett decentraliserat utbildningssystem som det svenska blir de kvarvarande statliga styrmedlen synnerligen väsentliga för upprätthållande av nationell likvärdighet. Läroplanerna med tillhörande kursplaner intar här en särställning. Nuvarande läroplan för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94) utgör en tydlig markering av 90-talets ambition att reducera skillnaderna mellan de fyra skolformerna (grundskolan, särskolan, specialskolan och sameskolan). Läroplanen tillkom under en borgerlig regeringsperiod och implementerades av en socialdemokratisk minoritetsregering. Huvudlinjen, att alla landets barn och ungdomar skulle omfattas av samma nationella läroplansmål oavsett skolformstillhörighet, ställdes aldrig ifråga.

I det perspektivet är det intressant att notera att riksdagsbeslutet i mars 2009 om nya läroplaner har andra utgångspunkter. De kommande förändringarna är betydande. Till exempel ersätts nuvarande målsystem i grundskolan med ett system där kunskapskrav formuleras för eleverna från 10 års ålder. Men det mest intressanta är att man nu lämnar de principiella utgångspunkterna för Lpo 94 till förmån för separata läroplaner för var och en av de fyra skolformerna. Om konsensus i frågan rådde 1994 så gäller det även 2009 fastän på omvända grunder. Oppositionen hade intressant nog enbart marginella invändningar i utskottsbehandlingen och oavsett vad skälen kan ha varit till detta är det rimligt att påstå att de kommande läroplanerna utgör ett steg bort från den sammanhållna skolan som vi berömt oss för i decennier.

Det kan också konstateras att man i den ovanligt korta propositionen (38 sidor) över huvud taget inte tar upp frågor som rör specialpedagogik, inkludering eller begrepp som ”en skola för alla”. I stället separeras åter läroplanen för grundskolan, specialskolan och särskolan. Elever med utvecklingsstörning, dövhet/hörselskada och elever med talstörningar kan alltså inte längre ha samma läroplan som övriga elever. Eftersom propositionstexten kommer att vara vägledande för de kommande läroplanernas innehåll är detta djupt oroande.

## **En ny lärarutbildning – igen**

Den väg svensk utbildningspolitik slagit in på efter regeringsskiftet 2006 torde alltså utan överdrift kunna beskrivas som en väg bort från den sammanhållna skolan där elever med olika slag av funktionshinder i möjligaste

mån skulle undervisas tillsammans med andra elever. Den nya lärarutbildningen som planeras starta 2011 är det förmodligen tydligaste exemplet på detta idag. Senare decenniernas pedagogiska och specialpedagogiska forskning negligeras helt i lärarutbildningsutredningens betänkande En hållbar lärarutbildning (SOU 2008:109). När det gäller synen på specialpedagogik som kunskapsområde skriver man:

*En /.../ förskjutning av uppmärksamheten från individen mot skolan som system och pedagogisk miljö har på många sätt varit tankeväckande. Ett stort problem har emellertid varit att systemperspektivet gett så få praktiska resultat. Skolan är ett starkt institutionaliserat system, där snabba och radikala förändringar är mycket svåra att genomföra. Elever med svårigheter måste få kvalificerad hjälp här och nu och kan inte vänta på reformer som kan ta decennier att genomföra. Det finns således fortfarande stort utrymme för ett individperspektiv. Regeringen har också nyligen återinfört påbyggnadsutbildningen till speciallärare, vilka, till skillnad från specialpedagogerna, ska arbeta direkt med de elever som har behov av särskilt stöd. (a.a. s. 208)*

Det systemiska eller relationella perspektivet har alltså varit ”tankeväckande” men inte mer. Att ett individperspektiv grundat i en psykologisk vetenskapstradition föreslås bli helt grundläggande i den kommande svenska lärarutbildningen visar följande utdrag ur betänkandet:

*En ny lärarutbildning måste få en fast grund av vetenskapligt baserade kunskaper om människan som biologisk, social och kulturell varelse. Ett sådant fundament inrymmer bidrag från modern hjärnforskning, utvecklingspsykologi, kognitiv psykologi, differentialpsykologi, socialpsykologi, sociologi och framför allt pedagogisk psykologi som integrerar mycket av kunskaperna från de olika specialområdena och i grunden handlar om människans lärande. (a.a. s. 203)*

Att pedagogik, och varför inte specialpedagogik, som vetenskapsområden skulle kunna ge bidrag till den nya lärarutbildningen föresvävar således inte utredarna.

Riktigt tankeväckande blir det emellertid i det avsnitt i utredningen

som handlar om specialpedagogik. Tre områden identifieras som särskilt viktiga när det gäller de blivande lärarnas kompetens, nämligen läs- och skrivsvårigheter/dyslexi, matematiksvårigheter/dyskalkyli samt ADHD. Avsnittet har författats av professor emeritus Ingvar Lundberg som har utvecklingspsykologi och läsinlärning som specialitet. De tre ”dysfunktionerna” ses som besläktade och sannolikt genetiskt betingade.

När det gäller läs- och skrivsvårigheter skriver man:

*Med moderna metoder för avbildning av hjärnans aktivitet har man dock visat att den dyslektiska hjärnan bearbetar fonologisk information på ett något annat sätt än den normala hjärnan. ... Senare års studier har visat att den dyslektiska hjärnan har en karakteristisk signatur i sitt funktions-sätt. Särskilt tydligt är att främre regioner uppvisar ökad aktivitetsnivå medan regioner i gränsområdet mellan hjäss- och tinningloben har en minskad aktivitet vid fonologiska uppgifter. (s. 210)*

Och matematiksvårigheter beskrivs enligt följande:

*En del forskning tyder här på att avgränsade områden i hjärnans hjässlob kan ha en nedsatt funktion. Annars är förmågan att bedöma kvantiteter, till exempel att uppfatta skillnaden mellan tre och fyra, eller att med ett enda ögonkast avgöra hur många prickar det är (upp till sju) utan att behöva räkna, en förmåga som man kan se redan hos spädbarn samt hos många däggdjur. Det är därför ganska uppseendeväckande när en sådan basal funktion är tydligt nedsatt hos en del människor. (s. 213)*

Orsakerna till ADHD är inte lika lätta att lokalisera till hjärnan även om genetiska faktorer även här sägs vara avgörande. En kombination av störningar anges som troliga orsaker:

*Det är långt ifrån klarlagt vad detta tillstånd beror på, men tvillingstudier och släktstudier visar att det ärftliga inslaget är betydande. Tidiga hjärnskador och dålig fostrermiljö till följd av moderns missbruk misstänks också spela en viss roll. ... Vår rastlösa kultur med snabba förändringar, krav på underhållning och häftiga upplevelser bidrar naturligtvis också till att fler barn än tidigare uppvisar symtombilden. (s. 214)*

Med stöd av resultat från en icke angiven studie förutspås barn med ADHD-symptom gå en dystert framtid till mötes:

*Den dåliga psykosociala anpassningen innebär till exempel tung kriminalitet, kroniskt missbruk, allvarlig psykisk sjukdom eller personlighetsstörning. Om barn med tidiga adhd-symtom inte får kvalificerad hjälp är således prognosen för deras framtida utveckling och anpassning särdeles dystert. (s. 214)*

Den hjälp som rekommenderas är en-till-en undervisning av speciallärare, en specialpedagogisk variant som är starkt ifrågasatt. I Skolverkets kunskapsöversikt Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? sammanfattas senare års forskning om specialundervisning enligt följande:

*Behov och omfattning av specialpedagogiskt stöd har ökat successivt sedan mitten på 1990-talet. Enligt forskningen kan på generell nivå inga starka positiva samband mellan särskilt stöd och skolresultat iakttagas, men på individnivå kan det ha både positiva och negativa effekter på resultat och självuppfattning. I forskningen uppmärksammas betydelsen av att elever i behov av särskilt stöd inkluderas i en stimulerande klassundervisning/läromiljö (t.ex. i fråga om läs- och skrivutveckling) snarare än att de enbart ägnar sig åt färdighetsträning. (Skolverket, 2009, s. 232)*

Det kan invändas att denna rapport inte var känd för lärarutbildningsutredningens författare men inte desto mindre hade man kunnat förvänta sig en genomgång av genomförd forskning inom området. Skolverkets kunskapsöversikt är just en sammanfattning av senare års forskning med relevans för resultaten i grundskolan.

### **Vad väntar?**

Pedagogik och specialpedagogik är i hög grad normativa vetenskaper. Det innebär att forskningen har att hantera frågor som är intimt förknippade med en framtid som vi vet litet om. Det är också så att när det gäller den specialpedagogiska forskningen så blir dess resultat mer eller mindre betydelsefulla beroende på det för tillfället rådande utbildningspolitiska klimatet. Under 2000-talets första decennium har vi kunnat se en tydlig

förändring av målsättningarna för den obligatoriska skolan i riktning mot konkurrens, valfrihet, mätning och rangordning. Indikatorer på en sådan värdeförskjutning kan ses inom flera områden, inte minst förändringen av de statliga skolmyndigheterna. Myndigheten för skolutveckling har lagts ned och dess uppgifter övertagits av Skolverket samtidigt som Statens skolinspektion fått ansvar för kvalitetskontrollen. Specialpedagogiska skolmyndigheten har statens samlade ansvar för frågor som rör elever i behov av särskilt stöd.

Det vore felaktigt att säga att specialpedagogiken som kunskapsområde skulle vara hotat i vårt land. Snarare finns tecken som tyder på att dess roll förstärks. Lärarutbildningsutredningen är ett tecken på detta. Vad som emellertid är oroväckande är den lomhördhet som präglar dagens utbildningspolitik när det gäller benägenheten att ta till sig resultat från den specialpedagogiska forskningen. Men en sådan lomhördhet förefaller inte handla om oförmåga utan snarare om ovilja att grunda politiska beslut i resultat från forskning (som staten själv finansierat).

Detta är djupt oroväckande och samtidigt utmanande för specialpedagogikens utövare på alla nivåer. Ytterst handlar det om inte bara vilken skola vi vill ha, utan om vilket samhälle vi vill ha. Det finns idag allt för många tecken på att vi är på väg bort från den femtioåriga epok där ambitionen var en sammanhållen skola för alla barn och ungdomar och där specialpedagogiken hade en given uppgift i att underlätta nödvändiga processer i arbetet med att förverkliga den ambitionen.

*Bengt Persson är professor i specialpedagogik vid högskolan i Borås.*

#### REFERENSER

- Emanuelsson, I. (1974). *Utbildningshandikapp i långtidsperspektiv*. Stockholm: Lärarhögskolan. Pedagogiska institutionen.
- Gjessing, H. J. (1972). *Norsk spesialundervisning gjennom tre decennier 1950 – 1980*. Spesialpedagogikk, 3.
- Haug, P. (1996). *Lærarutdanning til ein skule for alle*. Spesialpedagogikk, 9(96), 3–12.
- Högskoleverket (2005a). *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor*. Del 1 Reformuppföljning och kvalitetsbedömning. 2005:17R
- Högskoleverket (2005b). *Utvärdering av grund- och forskarutbildning inom ämnesområdena pedagogik, didaktik och pedagogiskt arbete vid svenska universitet och högskolor*. Del 1 allmänna avsnitt. 2005:19R

- Högskoleverket (2006) *Utvärdering av specialpedagogprogrammet vid svenska universitet och högskolor*. 2006:10R.
- Isaksson, J. (2009). *Spänningen mellan normalitet och avvikelse: om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd*. Umeå universitet: Institutionen för socialt arbete.
- Liljegren, Britta (2001). *Samspel för förändring. En konsultationsmodell för arbete med elever i svårigheter*. Lunds universitet, Sociologiska institutionen.
- Löfqvist, S. (1999). *Den bångstyriga verkligheten: Har det svenska systemskiftet haft någon betydelse för arbetet med elever i behov av stöd*. Umeå universitet: Statsvetenskapliga institutionen.
- Molin, Martin (2004). *Att vara i särklass – om delaktighet och utanförskap i gymnasie-ärskolan*. Linköpings universitet och Örebro universitet, Institutet för handikappvetenskap.
- Riksrevisionen (2005). *Statens ansvar för elever med funktionshinder*. Projektplan. Stockholm: RRV
- Skolverket (1999). *Nationella Kvalitetsgranskningar*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?* Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer. Stockholm: Skolverket.
- Skolöverstyrelsen (1984). *Elever med svårigheter*. Stockholm: Skolöverstyrelsen
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö*. Betänkande avgivet av utredningen om skolans inre arbete – SIA. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda - En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning*. Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning (HUT 07). Stockholm: Fritzes.
- Stangvik, G. (1994). *Specialpedagogikk. Begrepsgrunnlag og Utviklingslinjer*. Alta Lærerhøgskole/Universitetet i Trondheim.
- Svenska Uneskorådet (1996). *Salamanca-deklarationen*. Svenska Uneskorådets skriftserie nr 4.
- Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering: om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Göteborgs universitet: Institutionen för socialt arbete.
- Warnock Committee (1978) *Special Educational Needs: the Warnock Report*. London: D.E.S.
- Warnock, M. (2005) *Special Educational needs: a new look*. London: Philosophy of Education Society of Great Britain.