



Estetiska –filosofiska fakulteten
(svenska)

Bjarne Bäcker

En skola för alla

Är denna skola integrerande eller segregeringande
för barn i behov av särskilt stöd?

A school for all

Is this school integrated for or segregated to children in need of
special supporting?

Examensarbete 10 poäng
Läraryrket

Datum: 07-01-19

Handledare: Roland Andersson

Abstract

In this paper integration, segregation and inclusion were analysed in both theory and practice to see what they mean for pupils who require special support or pupils who have Swedish as a second language in compulsory school. The purpose of this work was to investigate whether inclusion is the best way of reaching the goal of a school for all children. A literary study, which was also supplemented by qualitative research among selected teaching specialists, was conducted to test this hypothesis. The literature used for this purpose includes non-fiction books, handbooks, newspaper articles, declarations, conventions, and learning and course plans. Qualitative interviews were held with a remedial teacher, a Swedish-as-a-second-language teacher, and a class teacher who contributed greatly to this work through their experiences and vast knowledge. The result showed that there is not only one solution to the problem; several ways of going about reaching the goal of a school for all children exist. To get even closer to the presupposed goal, a school for all children, teachers must remove obstacles in their approach so that all children feel that they are in meaningful situations.

Keywords: integration – segregation – inclusion – special-needs education – second-language learning

Sammandrag

En analys gjordes för att ta reda på vad de tre begreppen; integrering, segregering och inkludering i teorin och i praktiken kan innebära för enskilda elever i behov av särskilt stöd och/eller elever som har svenska som andraspråk i grundskolan. Syftet med arbetet var att undersöka om inkludering är den bästa vägen att gå för att nå målet, en skola för alla barn? Hypotesen prövades genom att en litteraturstudie gjordes som dessutom kompletterades med en kvalitativ undersökning bland utvalda pedagogiska specialister. Litteraturen som användes för ändamålet var, faktaböcker, handböcker, tidningsartiklar, deklARATION, konvention, samt läro – och kursplaner. Kvalitativa intervjuer genomfördes med en speciallärare/specialpedagog, en svenska som andraspråkslärare och en klasslärare som genom sina erfarenheter och sitt stora kunnande bidrog stort till detta arbete. Resultatet visade att det inte finns en enda väg att gå, det finns flera vägar att gå, för att nå målet, en skola för alla barn. För att komma närmare det förutsatta målet, en skola för alla barn, måste lärare själva röja hindren i sitt förhållningssätt så att alla barn känner att de befinner sig i meningsfulla sammanhang.

Sökord: integrering – segregering – inkludering - specialpedagogik - andraspråks lärande

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Inledning och bakgrund	1
1.2 Syfte, målsättning och frågeställningar.....	4
1.3 Metod och avgränsningar	4
1.4 Definition	5
1.5 Litteratur.....	7
1.6 Frågeställningar i intervjuer	8
2 Resultat.....	9
2.1 Olika perspektiv.....	9
2.1.1 Relationellt perspektiv	10
2.1.2 Kategoriskt perspektiv	12
2.1.3 Specialpedagogiskt tillämpningsperspektiv	14
2.1.4 Perspektiv på svenskan som ett andraspråk	16
2.2 Segregerande integrering	18
2.2.1 Skolan skall vara en spegel av samhället.....	19
2.2.2 En skola för alla.....	20
2.3 Inkluderande integrering.....	20
2.3.1 Forskares teorier kring inkluderingsbegreppet.....	21
2.4 Likriktad eller individanpassad skola	22
2.4.1 Pedagogiskt samarbete kan göra skillnad	22
2.5 Hypotetisk Problemlösning.....	24
3 Diskussion.....	25
3.1 Klasslärarens kompetens bör vara god.....	25
3.2 Segregering, integrering eller inkludering.....	26
4 Avslutande kommentarer och nya frågeställningar	27
Referenslista	29
Bilagor.....	31
Bilaga 1.....	31
Bilaga 2.....	32

1 Inledning

1.1 Inledning och bakgrund

Dagens samhälle är annorlunda än gårdagens. Detta är närmast ett självklart påstående. Att påstå att dagens skola är annorlunda än gårdagens är inte lika självklart. I själva verket är det så att dagens skola har kvar mycket av den struktur som byggdes upp för flera hundra år sedan. Denna struktur har visat sig vara väldigt motståndskraftig mot förändringar. Till skillnad mot tidigare har vi idag en skola som omfattar praktiskt taget alla barn och ungdomar från 6 års ålder upp till 19 år. Den är någonting annat än gårdagens skola, där flertalet elever inte gick vidare till högre studier efter folkskolan och där de som gick vidare utgjorde en slags elit, inte begåvningsmässigt, men väl i socioekonomiskt avseende. Det är dessutom frivilligt att läsa vidare. Idag finns i praktiken inte denna frivillighet. De tre sista åren på gymnasiet är på pappret frivilliga, men i praktiken tvingas alla att söka in på gymnasiet, eftersom det enda alternativ som återstår är arbetslöshet.

Dessa förändrade förutsättningar ställer naturligtvis andra krav på dagens skola än gårdagens. Vi har nu fått en skola för alla, eller rättare sagt, vi borde ha fått en skola för alla. Inom beteendevetenskaplig forskning (t ex pedagogik och psykologi), liksom inom skolans värld, har man oftast ägnat sig åt att identifiera isolerande faktorer som orsak till mänskliga beteenden, enligt B-E Andersson (1986). I skolans värld uppfattas t ex passivitet och aggressivitet i skolmiljön som om det hade grundlagts i elevernas hem. En djupare förståelse av elever kräver dock en analys av det sammanhang som mötet mellan elev och skolmiljö utgör. Detta är en förutsättning för att kunna utveckla elevers lärande likväl som det utvecklar lärarens roll som jag ser det. Därför redogör jag lite kortfattat vad mötet med skolmiljön kan innebära för många barn och ungdomar och vilka konsekvenserna kan bli för den enskilde eleven för att läsaren ska kunna följa med i mina tankegångar kring forskningsperspektiven på området. Vad säger oss styrdokumentet om skolans skyldigheter i detta avseende och vad säger oss dokumenten, om hur man som lärare bör förhålla sig till?

I Lpo 94 står att läsa; *Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på.* (Lpo 94, 1 kap.)

Kunskap i sig tjänar som motivation till lärandet genom att man föds in i en reglerad och normerad socialisation. Detta är förmågor som man ärver och lär in i interagerandet med miljön och andra individer:

Det kollektiva kunskapsarvet är instrument eller redskap som används i och tillförs det kunskapande arbete som utförs i skolan. Det är inte överförandet av kunskaper i sig som är i fokus. Överföringen av kunskaper är istället för elevernas eget kunskapande arbete. (Ingrid Carlgren & Ference Marton, 2002. s 212)

Enligt ovan barns lärande och utveckling utgörs både av en kognitiv och av en social – emotionell aspekt. Av tradition har man inom skolan ofta sett dessa aspekter som två av varandra oberoende fenomen; i allmänhet i utbildningen och i fostran. Många lärare har framför allt sett sig som experter på utbildning, men känt osäkerhet inför begreppet fostran. Ett ensidigt fokuserande på den kognitiva aspekten av barns utveckling, d v s på ett traditionellt kunskapsinnehåll, innebär att barn i alltför begränsad utsträckning möter och upplever förhållanden som är viktiga förutsättningar för helheten i deras lärande och utveckling till goda samhällsmedborgare.

Gunnarsson (1999) har analyserat elevers, deras lärares och föräldrars upplevelser av skolmiljön. Han har som underlag använt sig av forskningsmaterial som insamlats under ett mångårigt forskningsprojekt. Han har därav kunnat dra vissa slutsatser om skolan som utvecklingsmiljö. Gunnarsson säger, att Lev Vygotskij har hävdats att lärande föregår utveckling, d v s lärande påverkar barns utveckling. Utifrån ett utvecklingsekologiskt perspektiv ses en tilltagande förmåga att omskapa verkligheten, d v s individers bild av verkligheten, i enlighet med mänskliga krav och strävanden som den högsta graden av utveckling. Denna ståndpunkt innebär att det eftersträvansvärda målet när det gäller barns utveckling är att de i sitt tänkande, lärande och handlande med tiden i allt större utsträckning utgår från värden och mål som är sprungna ur omsorgen om människors väl och fortlevnad.

Författaren menar, att skolmiljön är en miljö som barn i allra högsta grad utsätts för och måste interagera med. Vad de uppfattar, önskar, tänker och lär i skolmiljön är beroende av hur de upplever den. Barns möjligheter att förvärva en tilltagande förmåga och viljan att uppleva, uppfatta och förstå verkligheten i enlighet med mänskliga krav och strävanden är bl. a beroende av skolans förmåga och vilja till att synliggöra och förverkliga dessa krav och

strävanden i sin verksamhet. Barnens utveckling till goda och nyttiga människor och samhällsmedborgare är beroende av vad de möter i sina närmiljöer, inte minst skolmiljön, och hur de upplever dessa. Detta är en beskrivning till vad varje barn behöver för att må gott av och för att utvecklas. När barn inte har fått tillräckligt av omsorg och stimulans eller förstår språkets betydelse, så blir det någon form av reaktion på detta. Till de mer vanliga reaktionerna hör att barnen får svårt att hålla koncentration och fokus på det som pågår i det lärande rummet.

Det är vanligt att man som pedagog säger att en elev har svårt att koncentrera sig. Egentligen är det ju ett vardagligt uttryck som man använder för att benämna olika beteenden. Jag har slagit upp några ”grundläggande” definitioner av *att koncentrera sig/ha koncentrationssvårigheter* i några uppslagsverk. Enligt *Bonniers compact lexikon* (1995), betyder att koncentrera sig, *att samla sin uppmärksamhet*. Nationalencyklopediens definition av koncentration lyder som följer, *inriktande och kvarhållande av uppmärksamheten på en bestämd typ av information eller på en viss aktivitet*. Enligt *Pedagogisk uppslagsbok* (1996), är koncentration *inriktande av uppmärksamheten, under kortare eller längre tid, på en viss upplevelse, uppgift eller annan företeelse*. Koncentration förutsätter förmåga att avskärma eller utestänga distraherande intryck. Svårigheter i koncentrationsförmågan kan bero på emotionella, psykiska problem, ibland också neurologiska orsaker då ofta i samband med hyperaktivitet. Enligt *Nordstedts* (1997), är betydelsen av koncentration *stark själslig inriktning på viss uppgift så att (nästan) ingen medveten tankekraft eller uppmärksamhet blir över för annat*.

Jag har både under min utbildning och i mitt yrkesliv både nu och tidigare, har jag mött och jag möter fortfarande individer som av skilda anledningar har koncentrationssvårigheter. Jag säger inte att alla barn som har svårt att koncentrera sig behöver någon form av specialundervisning eller att de skulle vara dömda på förhand att misslyckas med sin skolgång, men det kan vara en förklaring till att många elever inte når målen efter årskurs 9 i grundskolan, men det finns säkert fler förklaringar till fenomenet.

Jag har själv både kommit i kontakt med barn i behov av särskilt stöd och barn med svenska som andraspråk som ofta har haft svårt att koncentrera sig i lärsituationen. Jag har även märkt att det är många lärare som upplever det som svårt att arbeta med dessa elever. Dessutom har jag även mött kollegor som inte har förstått skillnaden mellan individer som kan men inte vill och individer som vill men inte kan. Hur kan man då som pedagog bemöta dessa individer,

som anses som stökiga, bråkiga, tysta och blyga som vill men inte kan? Detta sammantaget har gjort att jag har velat läsa mera och lära mig mera om hur man kan jobba med dessa barn. Därför har jag genomfört och författat min uppsats utifrån dessa barns förhållanden i skolan som har mycket tid i enskildhet utanför klassrummets fyra väggar.

1.2 Syfte, målsättning och frågeställningar

Syftet med uppsatsen har varit att göra en litteraturstudie och en kvalitativ undersökning, där jag förklarar vad de tre begrepp som jag har valt att undersöka innebär, segregering – integrering – inkludering, vad de står för och om dessa kan kombineras. Jag har i min studie försökt att bena ut vad begreppen får för betydelse i praktiken för gemene man. Jag upplever att man inom skolan har börjat diskutera om hur man ska bemöta och hantera barn utifrån sina individuella förutsättningar. Därför har jag utifrån mitt syfte sedan ställt mig frågorna:

- Är inkludering det bästa alternativet för alla elever?
- Hur kan man som klasslärare arbeta med alla elever och vad är det bästa att göra?
- Hur kan man arbeta med barn i behov av särskilt stöd och/eller barn som har svenska som andraspråk i skolan?
- Hur kan vi skapa en skola för alla barn?

En skola för alla talade man om redan på 1940- talet då man förordade en individualiserad undervisning inom klassens ram.

1.3 Metod och avgränsningar

Uppslaget och initiativet till detta arbete har uppkommit i samband med mitt undersökande av den specialpedagogiska verksamheten i relation till de specialpedagogiska kunskaps- och forskningsområdena. Jag har avgränsat mig till att använda mig av gällande grundskoleförhållanden i min undersökning och har därför undantagit specialskolor och särskolor som utgör knappa två procent av elevunderlaget i Sverige. Jag har valt att göra en litteraturstudie utifrån mitt intresse av vilka förhållningssätt till barn i behov av särskilt stöd och barn som har svenska som andraspråk som tillämpas i skolan och vad det innebär för den enskilde eleven. Jag har valt litteraturen utifrån detta och har lagt in etiken som ram för

människosynen, men jag har också beaktat barnens rättigheter på internationell basis, genom stöd av FN:s barnkonvention och Salamancadeklarationen. Jag har valt att definiera integrering, segregering och inkludering, huvudsakligen för att göra det lättare för läsaren att hålla isär begreppen. Jag har även genomfört en kvalitativ intervjustudie där några pedagoger med bred erfarenhet av arbete med elever i särskilda undervisningsgrupper ingår. Jag har strukturerat upp arbetet på så sätt, att jag först presenterar två olika perspektiv som jag kommer att använda i resultatdelen och i diskussionen. Detta har jag gjort för att underlätta för läsaren när jag fortsättningsvis använder mig av dessa begrepp. Avslutningsvis har jag tagit med några hypotetiska problemlösningar och jag analyserar där de konsekvenser och de komplikationer som kan komma att uppstå vid användandet av dessa synsätt.

1.4 Definition

Jag vill här formulera det som jag har undersökt och analyserat i mitt arbete, hur det förhåller sig på våra svenska skolor i dag. Från slutet av 1980- talet tycks den praktiska utvecklingen på många håll gå i motsatt riktning. De segregeringar lösningarna tilltar i takt med besparingarna. Skolans problem kan sägas ligga i att den inte förmår att ta tillvara den naturliga variationen av olikheter hos eleverna i undervisningen. Varje individ är unik i sitt slag. Detta faktum får vi se som en konstant företeelse som vi får acceptera och respektera utifrån etiken. Skolan har alltid haft en förmåga att hitta avvikare som inte passar in i den traditionella undervisningen, även om detta förhållningssätt börjar förändras så att fler olikheter kan inkluderas till gruppen/klassen. Det kan vara dags att tänka i nya banor om människors olikheter, så att dessa människor inte behöver få den negativa stämpeln som avvikare på sig:

Foucault hävdade att varje samhälle och varje historisk epok har definierat sina speciella avvikare. Dessa har varit av olika schatteringar men det verkar som om ”de normala” har ett behov av att utse, och jämföra sig med från normerna avvikande personer (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001. s. 118).

Foucault menar i sina analyser av relationen avvikelse – normalitet är i hög grad relevanta för förståelsen av specialpedagogikens problematik, enligt författarna. Det finns barn som anses ha behov av specialpedagogiska åtgärder och det finns barn som inte anses ha det. Var gränsen dem emellan går kan i huvudsak förstås som en social konstruktion vars konsekvenser vi har svårt att överblicka, menar författarna. Förståelsen av

avvikarproblematiken är också knuten till för tillfället dominerande vetenskapsparadigm, politiska normsystem och enda möjligheten att förstå mänskligt handlande är att göra detta i historiska, politiska och institutionella sammanhang, menar Emanuelsson et al. (2001. s.119). Det är normen som skiljer, bra och dåligt, starkt och svagt och rätt och fel beteenden åt. Om man accepterar det faktum att barn är olika när de kommer till skolan och att det inte är skolans uppgift att reducera denna olikhet får detta konsekvenser för skolans hela verksamhet enligt Persson (2003). Människors olikheter behöver inte per automatik ses som negativa brister hos individen. Denna olikhet kan rent av vara en överraskande tillgång för alla, om man i stället bemöter den och ser den som en sådan oskattad resurs i skolvärlden. Jag har valt att analysera begreppen, integrering, segregering och inkludering i några olika konstellationer och kopplar dessa till vetenskapliga forskningsteorier. Jag har utgått från två vetenskapliga perspektiv, det kategoriska och det relationella perspektiven för att placera begreppen i en kontext.

När jag har genomfört denna studie har jag självklart tagit hänsyn till etiska aspekter när det har handlat om synen på människor. Etiken bör vara enligt: ”rättvisprincipen”, enligt vilken man bör vara rättvis. Alla människor ska behandlas lika utifrån sina behov. Diskriminering, dvs. negativ särbehandling är orätt. (Bakk & Grünewald 2000. s.15)

Människors lika värde och rättigheter gäller på parlamentarisk grund i vårt samhälle i övrigt och därför bör det vara på lika sätt inom vår grundskola som ju dessutom är lagstadgad. Skolplikten är till för att alla svenska barn ska få utbildning oavsett individens bakgrunder. Jag har för tydlighetens skull tillfört mitt arbete följande citat:

En demokratisk grund betyder att alla grupper av befolkningen går i samma skola och förhandlar om det som ska ske där. Det innebär att man blir accepterad och att man själv kan acceptera andra och bidra till det gemensamma men efter förmåga. Detta är processer som kräver ömsesidig anpassning och som förutsätter att alla är tillsammans i ständig konfrontation och samverkan. Det krävs inkludering och att alla som senare ska vara tillsammans i samhället också är det i skolan (Haug, 1999. s.45).

Barn ingår till stor del i en maktrelation till vuxna. De vuxna har en maktposition gentemot barn, genom sin ålder, kunskap och ekonomi etc. och de vuxna beslutar ofta kategoriskt vad som är bäst för barnen. Det bör finnas en motvikt till bestämmandet som ser till barnens perspektiv och hävdar deras rättigheter i socialisationen för att bevara demokratin. Denna syn har lyfts på internationell nivå och utifrån det har det uppkommit både deklaration och konvention för att skydda och värna om barnen, utöver FN:s konvention om mänskliga

rättigheter. Jag redogör lite kortfattat för innehållet som är specifikt för barnens bästa i dessa överenskommelser nedan.

Salamancadeklarationen tillkom vid en konferens i Spanien 1994. Spanska regeringen och UNESCO sammanförde 92 regeringar och 25 internationella organisationer. Utgångspunkten var utbildning för alla och diskussioner fördes om en integrerad skolgång. Begreppet skolor för alla växte fram som ett mål, där olikheter respekteras och elevers olika behov tillgodoses. Salamancadeklarationen säger att alla barn och ungdomar skall tas emot i skolan oavsett fysiska, intellektuella, sociala, emotionella, språkliga eller andra brister. Salamancadeklarationen ser integrering som en rättighet: ingen grupp eller individ kan förnekas rätten till skolgång i det ordinarie skolsystemet.

Barnkonventionen säger att vid alla åtgärder som rör barn skall barnets bästa komma i första hand. Den säger även att alla barn har rätt till undervisning. En viktig aspekt med konventionen är att den ger en universell definition av vilka rättigheter som bör gälla för barn över hela världen. Dess definition av barnens rättigheter skall gälla i alla samhällen oavsett kultur, religion eller andra särdrag. Konventionen är inriktad på individen, det enskilda barnet. Den täcker rätten att få sina basbehov tillgodosedda. Den inkluderar alla typer av mänskliga rättigheter.

1.5 Litteratur

En skola för alla ställer stora krav på lärarna att anpassa innehåll och undervisningsmetoder till elevernas olikheter. Vad finns att tillgå i upplysnings syfte på området?

Jag har gått igenom en del av den litteratur som finns i ämnet specialpedagogik, det finns en hel del litteratur skrivet inom detta ämne. Jag har valt den litteratur som jag anser är relevant för mitt arbete. Ytterligare litteratur som jag valt att använda i mitt arbete har jag valt, dels för att kunna studera hur barnens socioekonomiska och sociala struktur påverkar elevernas motivation och lärande, och dels för att kunna mäta den mänskliga utvecklingsprocessen. Jag anser, att man bör ha med emotionella, psykiska och filosofiska faktorer att stödja mitt resonemang på, eftersom jag inte har med det direkta elevperspektivet i min empiriska undersökning. Jag har med andra ord inte kunnat fråga eleverna själva eller deras föräldrar personligen eller via enkäter. Fler titlar hade kunnat innefattas, men på grund av tidsbrist har

jag valt bort att använda ytterligare litteratur. För att hitta litteratur som kan svara på mina frågeställningar, så har jag använt litteratur som hittats vid sökningar på bibliotek, samt kurslitteratur från tidigare av mig genomgångna universitetskurser inom pedagogik och didaktik. Litteraturen blir som en teoretisk ram för att tolka och förstå min empiriska undersökning som i denna studie består av kvalitativa intervjuer.

1.6 Frågeställningar i intervjuer

Jag har valt för mitt arbete att intervjua några skilda pedagoger i en mellansvensk F – 6 skola. Dessa har lång erfarenhet från pedagogiskt arbete med elever som har svenska som andra språk och/eller elever i behov av särskilt stöd. Jag har även fått kommentarer kring resultatet av mina intervjuer med pedagogerna, vid samtal med skolkuratorn på nämnda skola. En av intervjuerna som jag gjorde, var med skolans svenska 2 lärare. Hon har arbetat som lärare i 40 år och var en av pionjärerna när man 1980 började arbeta med elever som inte hade svenska som modersmål. Hon berättade att den allra första gruppen hon undervisade då, bestod av vietnamesiska båtflyktingar som då var mellan 15 och 20 år gamla. Hon har utbildat sig till svenska som andraspråklärare i ett tidigare skede. Idag arbetar hon med elever från årkurs 1 till 6 som har svenska som andraspråk. Jag har valt att fortsättningsvis förkorta svenska 2 lärare till, Sv2L, när jag använder mig av hennes information i mitt arbete.

Min andra intervju har gjorts med skolans speciallärare, och hon är tillika specialpedagog, hon har en halvtid av båda tjänsterna numera. Hon har varit lågstadielärare i tio till tolv år, varav några år på skoldaghem, därefter utbildade hon sig till speciallärare och sedan har hon arbetat som sådan också det i tio till tolv år. Från och med höstterminen 2006 har hon en kombinerad tjänst som specialpedagog och speciallärare på den aktuella skolan. Även hon har enskild undervisning med få elever i taget, men hon finns även med som stöd till enskilda elever i deras ordinarie klassrum. Jag har valt att fortsättningsvis benämna henne som SP, i stället för Speciallärare/specialpedagog i mitt arbete.

Den tredje intervjun som jag har genomfört kan jag säga pågick under hela min sista praktiktid, i varje fall, till och från. Den som jag frågat ut är klassläraren som tjänstgjort som lågstadielärare i mer än 30 år. Hon har även varit min handledare under alla mina praktikveckor under min utbildningstid. Jag har valt att förkorta hennes tjänstebenenämning till

KL, i stället för att skriva ut klasslärare var gång jag redogör för dennas information i mitt arbete. Informanterna gav svar på det som jag i och med intervjuerna ville ta reda på, utifrån dessa nämnda pedagogers perspektiv och deras personliga erfarenheter från sina yrkesutövanden.

Jag ville ta reda på hur de ser på integrering av elever med invandrarbakgrund och elever i behov av särskilt stöd. Hur de tolkar att eleverna själva anser om integrering/segregering till klassen. Hur många lektionstimmar per vecka en elev med svenska som andra språk får undervisning enskilt, ej med klassen. Hur många timmar per vecka som en elev med svenska som andra språk, får hemspråksundervisning. Huruvida, de anser att de har kompensatoriskt perspektiv på lärandet av elever med svenska som andra språk. Med dessa frågor som utgångspunkt inför intervjuerna och vetskapen om att de skulle generera flertalet följdfrågor och för att jag själv inte skulle bli upptagen och ouppmärksam på vad informatorn svarade, så använde jag mig av en kassetbandspelare för att spela in intervjuerna på band.

2 Resultat

Under denna rubrik finns resultaten av mina undersökningar sammanställda, utifrån mina frågeställningar som jag tidigare har formulerat i syfteframställningen. För att underlätta för läsaren så repeterar jag dessa frågor här och nu; Är inkludering det bästa alternativet för alla elever? Hur kan man som klasslärare arbeta med alla elever och vad är det bästa att göra? Hur kan man arbeta med barn i behov av särskilt stöd och/eller barn som har svenska som andraspråk i skolan? Hur kan vi skapa en skola för alla? Eftersom svaren inte är raka och självklara i dessa fall, så har jag valt att sätta in dem i ett lite större och ett lite mera förklarande sammanhang som läsaren här ges möjligheten till att själv ta del av.

2.1 Olika perspektiv

Problematiken kring barn som märks, barn i behov av särskilt stöd och jag inkluderar även barn som har svenska som andraspråk för att de har även de, särskilda behov eller rättare sagt, de har rättigheter som det bör tas en särskild hänsyn till och detta sammantaget kan beskrivas utifrån olika synsätt. Jag har valt att här presentera ett kategoriskt och ett relationellt

forskningssynsätt, men jag tar även med det specialpedagogiska perspektivet som komplement i min presentation, eftersom det så bra visar på hur orsaks och verkans påföljder kan te sig vid tillämpning av detta synsätt. Undervisningen av elever med svenska som andraspråk ligger nära det specialpedagogiska synsättet, eftersom det i mångt och mycket kan ses som en kompensatorisk åtgärd för berörda elever. Numera har svenska som andraspråk blivit ett eget ämne och separerats från specialpedagogiken som det underförstått ingick i tidigare. Även om denna undervisning är direkt nödvändig för fortsatt lärande på svenska, ses det ofta som en åtgärd av kompensatoriskt slag i skolan och kan därför inte ingå under det specialpedagogiska perspektivet i detta arbete. Svenska som andraspråk presenteras under egen rubrik för enkelhetens skull. Detta för att läsaren ska få en så heltäckande bild som möjligt av de elever som av olika skäl får undervisning i särskilda undervisningsgrupper och hur man inom skolan ser på dessa individer som ingår i dessa grupperingar.

2.1.1 Relationellt perspektiv

I det relationella perspektivet utgår man från människans upplevelser och samspelet mellan individer och dess/deras omgivning. Här finner vi nyckeltermerna som samtal, mening, relation, tolkning och dialog enligt Assarsson (2001). Inom detta perspektiv läggs en helhetsbild på människan och hennes samspel med omgivningen och miljön. Orsaken till elevens svårigheter i skolan förklaras av brister i det ömsesidiga samspelet mellan individen och omgivningen, menar Björklid och Fischbein (1996). Det finns i varje klass elever som märks. Det är elever som på ett eller annat sätt syns och märks och att de påverkar oss. Problematiken kring dessa barn kan med andra ord beskrivas olika beroende på vilket synsätt man antar. Ett relationellt perspektiv innebär att elevens förutsättningar i olika avseenden också ses relationellt. Med avseende på forskningens fokusering inom detta relationella perspektiv kan det förenklat uttryckas som "elever i svårigheter" snarare än elever med svårigheter. Det relationella synsättet som innebär långsiktiga lösningar och mängden lärare och deras olikheter som måste passas in, vilket gör det svårare att hantera problemet akut och här och nu. I skolan blir det svårt att endast fokusera på ett synsätt. Persson (1998) drar slutsatsen att det relationella perspektivet och det kategoriska perspektivet, i en övergångsperiod mot det relationella bör verka parallellt.

Detta synsätt det relationella, har anammats på min undersökningsskola, där man försöker arbeta utifrån det relationella synsättet i största möjligaste mån, i sitt förhållningssätt till

elever i behov av särskilt av särskilt stöd. SP hävdade bestämt att man utgår från den enskilde elevens situation, när skäl för någon form av åtgärd föreligger denne/denna elev. I första hand går man in i klassrummet för att observera och kartlägga, vad det är som gör att det inte fungerar för eleven i fråga i lärsituationen. Samtal med elev, klasslärare och föräldrar är mycket viktiga när det gäller att hitta bakomliggande orsaker till varför det inte fungerar för eleven i klassrumssituationen, menar SP. Målet är alltid att en elev så snart som möjligt ska tillbaka till sin vanliga klass. Det är där som eleven hör hemma, det är där eleven mår bäst av att vara och då kan man inte ha något annat en helhetssyn på den enskilde individens välmående i skolan, fortsätter hon vidare. Då kan man inte göra annorlunda eller agera på något annat sätt för elevens skull, uttalar hon resolut. I första hand, så försöker man ge stödåtgärder i klassrummet som inte bör överstiga tre veckor i taget och den tidsaspekten gäller även för åtgärder som sätts in utanför klassrummet enskilt eller i mindre grupp. I och med att man gör en grundlig utredning och samverkar, så räcker det väldigt långt med korta stödåtgärder för de flesta eleverna, anser SP. Det är klart att det blir återfall för en del av eleverna, men då gör vi om hela proceduren på samma sätt återigen. Hon poängterar viktigheten av att stödåtgärder i möjligaste mån, enbart ska sättas in i korta perioder med tid utan stöd emellan och att de i stället är tillsammans med sin ordinarie klass.

Detta är skolans generella förhållningssätt, att i största möjliga mån använda detta förhållningssätt för elever i behov av särskilt stöd. Förvisso, så försöker vi att komma bort från den kompensatoriska synen på våra pedagogiska insatser, men de flesta kan nog ses som kompensation för berörda elever, menar SP. Det är dock viktigt att inte berörda barn och deras klasskamrater inte känner att den utsatte eleven känner eller upplever att denne/denna inte kan prestera målenligt och att eleven själv är den som har brister som gör att den behöver extra stöttning. SP säger att det är viktigt att som pedagog ha detta i åtanke när man arbetar med barnen i skolan. Det finns förvisso elever på skolan som behöver viss stöttning varje vecka och då enbart i något eller några ämnen, men tanken är alla elever ska vara så stor del som möjligt i den klass som man har sin tillhörighet till och att man har en helhetssyn på eleverna på skolan, anser SP. Informantens skola har viljan att se elevernas lärmiljö ur ett relationellt perspektiv och de hyser en stor tilltro till detta synsätt som jag tolkar det. Sedan beror det på hur resurserna, de ekonomiska, de personalmässiga ser ut och hur stort behovet är, varierar från vecka till vecka, så viss prioritering kan det ibland vara frågan om. Tanken och

strävansmålen är ändå att räcka till för alla elever som behöver någon form av stöd, menar SP.

2.1.2 Kategoriskt perspektiv

Mot det relationella perspektivet ställs ett kategoriskt perspektiv varvid svårigheter reduceras till effekter av t ex låg begåvning eller svåra hemförhållanden dvs. elever med svårigheter. Förstår man specialpedagogiken ur ett relationellt perspektiv blir tidsaspekten viktig. Då det handlar om lösningar som innebär att hela utbildningsmiljön behöver genomlysas och att förekomsten av specialpedagogiska behov problematiseras samt att långsiktiga arbetsstrategier läggs upp, anser Emanuelsson et. al. (2001. s.132). Författarna talar om elever med svårigheter. Haug (1998. s.23) menar att specialpedagogiken vilar på en grundläggande ide om kompensation. Svårigheter ses som att barnet har en medicinsk eller psykologisk skada eller visar på en bristfällig utveckling, enligt Haug. Nilholm (2003. s.12) beskriver det kompensatoriska perspektivet som ett tillskrivande av problemen till individen, skapandet av distinkta problemgrupper och ett sökande efter psykologiska och neurologiska förklaringar menar Nilholm:

Det kategoriska perspektivet tar sin utgångspunkt i en medicinsk/psykologisk förståelsemodell medan det relationella utgår från en pedagogiskt formulerad tankemodell. Det kategoriska perspektivet fick stark dominans under efterkrigstiden medan det under de senaste decennierna fått konkurrens från det relationella (Emanuelsson et. al. 2001. s.119).

Författarna menar, att över tid har olika professioners relativa plats inom statushierarkin varierat. De menar att yrkesföreträdare inom medicin och psykologi haft större inflytande över kategorisering, placering och behandling av elever i skolan än lärarna själva. Detta kan vara en av förklaringarna till det kategoriska perspektivets dominans i skolan.

En stark kritik av det kategoriska perspektivet ger Kärffe (2000) i sin bok *Hjärnspöken*. Hon menar att det inte finns några standardlösningar och att det absolut inte finns något som talar för att en segregering skulle vara en vinst för barnet. Hon undantar då de som farit så illa, att de är en fara för sig själv och andra.

Dessa två perspektiv som jag har beskrivit lite kortfattat här ovan, är inte varandra uteslutande, tvärtom, är det så att åtskilliga forskningsprojekt har inslag av båda. I vissa fall uttrycks detta som att innan denna vanliga verksamhet har förändrats så är det inte möjligt att integrera elever med särskilda behov i de vanliga grupperna fullt ut. Detta kan även i hög grad också, vara gällande för elever som har svenska som andraspråk.

I kursplanen i svenska som andraspråk finns inga uppnåendemål för det femte skolåret. I stället görs en avstämning efter "en första del i undervisningen". Det finns ändå ett stort antal andraspråkselever som skulle vara betjänta av speciella andraspråksmål. Det är elever, ofta födda i Sverige som redan vid starten eller de tidigaste skolåren har passerat nybörjarnivå, men ändå inte har uppnått avancerad nivå i slutet på det femte skolåret. Frågor som vi som pedagoger bör ställa oss vid bedömningen av dessa elever, säger Sv2L är bl.a. Hur mycket av basen har eleverna tillägnat sig? Vilken tillgång till inflöde på svenska har de utanför skolan? Vilken stimulus för sin språkutveckling har de fått på modersmålet? Har de kommit till Sverige efter skolstarten och hunnit påbörja utbyggnaden av modersmålet? Vi har idag en stor skara andraspråkselever som är födda i Sverige, men som ändå inte har basen i svenska, som är förutsättningen för undervisning i modersmålssvenska, menar Sv2L. Många kommer till skolan med inga eller mycket begränsade kunskaper i svenska. Deras förutsättningar att klara år 5- målen kan användas som någon sorts riktmärke när man diskuterar vad som är rimligt eller orimligt för andraspråkselever. Om man utgår ifrån målen i svenska blir bedömningen missvisande och det kan styra undervisningen åt fel håll. Vägarna att nå målen blir olika beroende på vem som tolkar dem. För den som inte är insatt i hur andraspråksutvecklingen går till blir normen enspråkiga elevers modermålsfärdighet. Sammanfattningsvis kan sägas att det är många faktorer som verkar tillsammans i olika tidsperioder mellan det kategoriska och det relationella synsätten för att nå den optimala lärmiljön och dessutom vilka risker och vilka brister som kan uppstå inom de båda synsätten. Det kan lite kortfattat formuleras som jag har valt att göra i detta arbete och lyder som följer här nedan.

Ett sätt att förstå skillnaderna mellan dessa två perspektiven är att utgå från den hierarkiska modell över verksamheten i skolan i relation till samhällets intentioner som Robitaille och Garden (1989) utvecklat. På formuleringsplanet återfinns då, *the intended curriculum* (läroplans och kursplaneinnehåll formulerade på nationell nivå) på realiseringsplanet *the implemental curriculum* (det som sker på den lokala skolan) och *the achieved curriculum*

(resultatet av det eleverna tillägnat sig i skolan). Det relationella perspektivet harmoniserar då med *the intended curriculum* medan det sannolikt är så att det kategoriska perspektivet dominerar i *the implemented curriculum*. Den ökande andelen elever som idag lämnar den svenska skolan utan godkända betyg bör vara en kraftig varningssignal. Det relationella perspektivet har motsvarande begränsningar när det gäller möjligheten att förstå t ex de medicinska aspekterna på funktionshindret menar Emanuelsson et. al. (2001). Framför allt visar resultat från forskning inom det relationella perspektivet att det i avgörande grad är de etablerade verksamheterna i skolan såväl som i andra sammanhang som alltid skapar sina egna behov av differentiering och önskemål om särbehandling (s.122 - 123).

2.1.3 Specialpedagogiskt tillämpningsperspektiv

Inom specialpedagogik har man haft ett kompensatoriskt perspektiv och detta har fortfarande till stora delar en dominerande position. Det kompensatoriska perspektivet kan beskrivas som ett tillskrivande av problemen till individen skapandet av distinkta problemgrupper och ett sökande efter främst neurologiska och psykologiska förklaringar menar Nilholm (2003. s.14 - 15). I det kritiska perspektivet så läggs fokus på vad samhället gör med barns olikheter. Det kritiska perspektivet är relaterat till en syn på kunskap som brukar kallas socialkonstruktivism anser Nilholm.

Foucault koncentrerade sig i sitt vetenskapliga arbete på disciplinerna filosofi och psykiatri menar Nilholm (2003. s. 45). Båda dessa har med att göra med språkets, kunskapens och förnuftets gränser. Filosofin handlar om hur förnuftet förvaltar förnuftet och psykiatri om hur förnuftet förvaltar oförnuftet. Därmed är de bådas objekt nära sammankopplade i det att de inte bara är varandras motpoler utan även komplementära och varandra definierade. Kunskap är ofta definierad som filosofiska och psykiska förmågor som vi har/eller skaffar oss under livets gång, mycket eller lite av. Det beror på hur man skattar och mäter dessa, vetenskapligt eller socialt eller både och, anser Nilholm. Foucaults filosofiska grundtes är att såväl förnuftet som oförnuftet är produkter av bestämda historiska och samhällsliga konstellationer. Härmed bryter han mot den traditionella uppfattningen om det eviga förnuftet och menar att det finns en relativitet i de båda begreppen och att de dessutom är produkter av varandra. Nilholm menar, att ytterst är förnuftet en fråga om makt, vilket för Foucault innebär att kunskap och

vetenskap formas och får sitt innehåll i intressen, befallningar, förbud och påbud i vissa bestämda maktförhållanden.

Normalitetsbegreppet är centralt för ett kompensatoriskt perspektiv och byggs förstås på att man kan skilja det normala från det abnormala. Inom det kritiska perspektivet hävdar man att det inte är barns egenskaper i sig som ger upphov till ett behov av specialpedagogik utan specialpedagogen har sin förklaring i sociala processer menar Nilholm. Det första som tillgrips för att förbättra i enlighet med principen om lika formell rätt är den kompensatoriska lösningen. Den bygger på tanken att man ska ge den enskilda individen möjligheter att fungera genom tillsätta extra resurser till en särskilt tillrättalagd utbildning för att förstärka individens svaga sidor, anser Nilholm. Det är individen det är något fel på när eleven har svårt att fungera i förskola eller grundskola. Barnet måste anpassa sig till institutionen och klarar inte barnet det målet, är det barnet som ska behandlas menar Haug (1998. s. 28 - 29).

Perspektiven som hittills har presenterats är pedagogiska och huvudsakligen inriktade på grundskolan, men principiellt gäller frågeställningen i lika hög grad för förskolan och för gymnasieskolan. Den rutin och erfarenhet som jag själv besitter genom mitt mångåriga praktiska arbete som fritidsledare och resurs i skolan och på fritiden med ”alla” barn, har varit till stor nytta när jag har sammanfogat min uppsats på området.

Det finns många forskare som menar att det är mera utpekande för eleverna att få stöd inne i klassrummet än utanför. Som vi kunnat se ovan angående barn i behov av särskilt stöd och den intervention som förordas dvs. liten undervisningsgrupp och beteendemodifikation. Knyts detta till inte till en diskussion om skolans demokratiska uppgifter och därmed till möjligheten att det är skolans miljö som ska anpassas, anser Nilholm (2003. s. 38 - 42). Enligt förespråkarna för inkludering ska undervisning ske inom ramen för den ordinarie klassen, den sociala gemenskapen och samvaron prioriteras högt. Skillnaden mellan barn accepteras och respekteras. I detta perspektiv blir skillnaderna mellan specialundervisning och vanlig undervisning liten och i princip krävs att all personal har tillräckliga kunskaper för att undervisa alla barn. Medaljens baksida med särskilda undervisningsgrupper kan vara att de förstärker klasskillnaderna i samhället. Särskilda undervisningsgrupper är mycket vanligt förekommande medan utvärderingar av dessa gruppers effekter på barns lärande är ovanliga. Det finns såväl professionella som ekonomiska drivkrafter till att särskilja elever samtidigt som myndighetsrollen av att vara en grindvakt innebär att bara de berättigade bör tas ut till de

speciella arrangemangen, enligt Börjesson (1998. s.15). Detta kan alltså ge segregande konsekvenser som man inte räknat med när man utarbetat metoden, men som nu börjar avspegla sig ordentligt i skolan. Det såg ju lite annorlunda ut på min undersökta skola, där fanns inte en konstant särskild undervisningsgrupp, åtminstone inte på pappret. De ekonomiska resurserna finns inte för att bedriva en liten undervisningsgrupp och det saknas även lokaler och pedagoger för att täcka behoven så att alla barn på skolan skulle kunna ges hjälp i skolarbetet fullt ut. SP menar dock att alla elever ska tillhöra sin ordinarie klass i största möjligaste mån och att det är just detta argument som måste vara ledstjärna och slutmål för pedagoger och elever på alla skolor.

2.1.4 Perspektiv på svenskan som ett andraspråk

Numera ses inte längre svenska som andraspråk som stödundervisning, utan som ett eget ämne har även bedömningens syfte och funktion förändrats. Sedan 1995 är svenska som andra språk emellertid ett eget ämne i samtliga skolformer med egna kursplaner och betygskriterier. Det behövs inga test för att avgöra elevens behov av svenska som andraspråk. Alla elever som ett annat språk än svenska som modersmål har rätt till att få undervisning i svenska som andraspråk. Både politiker och utbildningsansvariga har den uppfattningen att alla elever ska uppnå en så god nivå i svenska som möjligt är de ofta dåligt insatta i vilka konsekvenser detta har för utbildningens innehåll och organisation menar Hyltenstam (1997. s. 8 – 11). Det är självklart, menar författaren, att en elev som undervisas av en lärare som fått 2 – 3 terminers högskoleutbildning i svenska som andra språk, är i en mycket bättre position än den elev som undervisas av en utbildad lärare. Ett annat problem som uppmärksammas vid felbedömning av enskilda elevers språkbehärskning är att dessa elever kan hamna i en karusell av felaktiga åtgärder. Om man inte uppmärksammar att en elevs svårigheter med att lära sig läsa har sin bakgrund i det språk som läsinläringen försiggår på, svenska inte är tillräckligt utvecklat hos barnet i fråga, för läsinläringen ska försiggå på ett förväntat sätt, kanske eleven blir föremål för åtgärder som gäller för barn med specifika lässvårigheter i stället för åtgärder som har med språkutveckling att göra, menar Hyltenstam. Det är viktigt att elever får tid i mindre grupp som kan erbjuda mycket stöd från svenska 2 läraren. Många gånger behöver dessa barn få begrepp förklarade för sig som de inte förstår och som klassläraren hinner med eller inte uppmärksammar att eleven inte förstår innebörden av det sägs, läses eller skrivs i klassrummet. Det är inte segregande för elever som får svenska 2 undervisning, anser Sv2L.

Det ska ses som ett pedagogiskt verktyg bland många andra för att nå målet, att bli integrerad i sin ordinarie klass i så stor utsträckning som det bara är möjligt att bli, anser Sv2L. Att undervisa andraspråkselever i svenska som andraspråk är en krävande uppgift som ställer lärarens inlevelseförmåga, observans och kreativitet på prov. Läraren måste vara medveten om hur inläringen går till och hur man kan bedöma vilken nivå eleverna befinner sig på för att ge eleven adekvat hjälp att utveckla sitt språk, sitt tänkande och lärande vidare mot målet, nämligen en aktiv tvåspråkighet. Att det förhåller sig så är hon noga med att poängtera för mig. Sv2L anser, att språkliga problem ska behandlas som språkproblem, andra problem ska åtgärdas utifrån och i enlighet med sin karaktär. Läraren måste också ha kunskap om hur undervisningen ska läggas upp rent konkret. Bl. a måste lärare kunna urskilja alla språkets komponenter, t ex uttal, grammatik, ordförråd, samtalsmönster, språkliga funktioner osv., och sedan interagera dem på ett välavvägt sätt i undervisningen. Det är t ex klarlagt att en framgångsrik språkinläring bygger på att eleverna i klassrummet får tillfälle att träna det nya språket kommunikativt i varierande funktioner. Men de måste också få tillfälle att koncentrera sig på den språkliga formen. När det gäller språklig form, t ex utveckling av grammatik och korrekthet, har det också framkommit i forskning att det är meningslöst att formellt undervisa och språkliga aspekter som inläraren i sin egen utvecklingsgång ännu inte är mogen för. Att kunna avgöra vad eleven är mogen för, t ex i grammatisk utveckling, kräver gedigna kunskaper om hur inläring av svenska som andraspråk normalt fortlöper. Om läraren inte kan göra en riktig bedömning eller inte vet hur man stöder språkinläringen på ett lämpligt sätt kan hela undervisningsföretaget bli fullständigt meningslöst och elevens vidare motivation för fortsatt inläring få sig en allvarlig törn. Hon ger sina egna andraspråks elever två lektionstimmar per vecka och per elev. Det handlar mest om hur långt pengarna räcker för dessa barns svenska 2 undervisning och på denna skola räcker det till två veckotimmar. Självklart hade det varit önskvärt med fler undervisningstimmar, men att hon på de befintliga lektionerna hinner med att ge eleverna en god begreppslig grund för eleverna att bygga vidare på i sin vanliga klass. På frågan om Sv2L anser att elever som får svenska 2 undervisning, upplever att de blir segregerade och missar undervisningen som bedrivs i klassen där de har sin tillhörighet, upplever hon inte att de missar något, utan tvärtom, de lär sig mera av detta. Klassläraren är viktig vid varje överlämnande och mottagande och ger positiva signaler till berörda elever var gång. Oftast arbetar eleverna som går till svenska som andra språkundervisningen med precis samma övningar där som övriga elever arbetar med i klassrummet. När det gäller hemspråksundervisningen för elever med svenska som andraspråk, så har eleverna på den aktuella skolan en lektionstimme per vecka, detta trots att

eleverna har rätt att få två undervisningstimmar per vecka, säger Sv2L. Det finns inte så många hemspråklärare att tillgå och inte i alla språk. Många hemspråklärare pratar enbart språket och saknar ofta pedagogisk utbildning för yrkesutövningen, men eftersom att efterfrågan på hemspråklärare är stor, ändå kan erhålla lärartjänster på grund av att de talar det efterfrågade språket är detta skäl till denne/denna erhåller tjänsten. Det som framkommit här sammantaget, är att svenska som andraspråk är ett spännande och komplext undervisningsområde. Därutöver är det ett kunskapsfält som är av avgörande vikt, ja rent av livsviktigt för de elever som behöver det. Hela deras utbildningsmässiga och yrkesmässiga framtid kan avgöras av om de får en kvalificerad undervisning i detta ämne eller inte. Till klassläraren är det väldigt viktigt att ha ett gott samarbete med, så att svenska 2 undervisningen kompletteras och integreras i den ordinarie undervisningen i största möjligaste mån, anser både KL och Sv2L. KL menar, att det går lättare om man har vetskap om att elever som har svenska som andraspråk inte alltid hänger med i det begreppsliga resonemanget och kan anpassa sitt eget pedagogiska tänkande utifrån dessa elevers förståelsegrund för att nå fram med kunskapen. Hon ger ett exempel på hur något kan misstolkas på grund av man inte förstår det begreppsliga för att man inte har svenska som modersmål. KL säger till en elev som har svenska som andra språk att denne ska gå och sätta sig i bänken. Varpå eleven öppnade bänkklocket och såg väldigt undrande ut, sedan frågar han ska jag sätta mig i bänken? Sådana missförstånd är vanliga för KL som tycker att hon har varit tydlig när hon givit instruktionerna på svenska och tagit för givet att barnen har förstått. Så behöver det alltså inte vara om man inte förstår vad begreppen står för och vad de har för reell innebörd.

2.2 Segregerande integrering

Det centrala är att man hittar den optimala miljön för den enskilda eleven. Vad som bör bli lösningen för det enskilda barnet bestäms av de sakkunnigas diagnostisering av barnets behov och av de sakkunnigas värderingar av vilken slags organisation som passar bäst för detta barn anser Haug (1998). Avskiljning och exkludering ges uttryck i människors språk som i sin tur kommer att utgöra diskurser inom vilka handlingar rättfärdigas anser Emanuelsson et. al. (2001. s. 114). Sådana handlingar kan innebära att t ex individer med olika slag av funktionsnedsättningar i altruismens namn särbehandlas med motiveringen att de vidtagna åtgärderna ska få positiva konsekvenser för individen i fråga. Författarna menar att det genom ett sådant förfarande kan skapas risker för kränkning av individen genom att legitimera segregering, när individen ska kompenseras för sina funktionsnedsättningar.

Tolkningen av begreppet behov av särskilt stöd är individorienterad, anser anförda författare. Utmaningen är att ge individuell kompensatorisk behandling så att det enskilda barnet i största möjliga mån kan anpassa sig till skolan och samhället. I det ena fallet handlar det om att prioritera gemenskapens intresse och i det andra fallet handlar det om individuell vinst och nytta. Dagens krav på individualisering är segregering och en del av det restaurerande utbildningspolitiska projektet. Den segregering individualiseringen återspeglar en stark samtida tendens att identifiera orsakerna till problemen som biologiska snarare än som sociologiska, mer sammanhängande med naturen än med samhället, anser Emanuelsson et al. (2001. s. 124 – 140) Till viss del kan man hitta likheter här som kan överensstämma med elever som har ett annat modersmål än svenska. Det är svårt att skilja de sociologiska och de biologiska aspekterna åt om man innefattar andraspråkseleverna i det kompensatoriska tänkandet kring deras språkliga brister i svenska språket. Skolan har enligt kursplanen för svenska som andra språk en kompensatorisk idé i sina riktlinjer till ämnet. För att andraspråkseleverna ska kunna uppnå likvärdiga kunskaper i svenska måste deras undervisning anpassas i följande avseenden. För det första måste undervisningen stödja den speciella inlärningsprocessen som andraspråksinläringen innebär. För det andra måste innehållet och arbetsätten anpassas därefter, anser Sv2L.

2.2.1 Skolan skall vara en spegel av samhället

Specialundervisning blir då inte bara en form av differentiering. Den blir konsekvensen av den sociala produktion och reproduktion som är skolans uppgift och handlar då om konsekvensen av de värderingar, det innehåll och de arbetsformer som samhället vill att skolan ska vila på och föra vidare. Detta utslag av skolans dolda läroplan säkerställer samtidigt den fortsatta hegernomin för de starka samhällsklasser som har dominerat skolan i alla tider. Det är raka motsatsen till vad den etiska rättvisepincipen före språkar; ”Alla människor ska behandlas lika utifrån sina behov” (Bakk och Grünwald, 2000. s.15). Sammantaget kan man därför dra slutsatsen att segregation är minst lika avhängig mänskliga värderingar, motiv och prioriteringar som resurser.

2.2.2 En skola för alla

Det kan vara så att man istället måste arbeta för att förbättra den vanliga undervisningen så att den lämpar sig för alla som lär sig sent. Hela den svenska specialpedagogiska kunskapen och traditionen bygger på segregation och på föreställningen om kompensatorisk specialundervisning som ett medel att nå social rättvisa. De flesta speciallärare och klasslärare anser att modellen att ge stöd utanför klassrummet är ett arbetssätt som alla tjänar på. Om särskiljandet av eleverna är en lösning med några fördelar framför den vanliga undervisningen att plocka ut en elev till särskild undervisningsgrupp ger en signal till eleven att den inte fyller måttet skriver man i nationella kvalitetsgranskningen (1998).

2.3 Inkluderande integrering

Nu har det börjat uppmärksammas att barn som hamnar i en liten undervisningsgrupp känner sig utsatta för en kränkande särbehandling när de ”lyfts ut” ur klassrummet. Således har man börjat söka efter andra lösningar som inte skall vara av kränkande art. Det är inte fel att bedriva undervisning i en liten grupp utanför klassrummet. Man måste ha ett bredare perspektiv till barn som är i behov av särskilt stöd eller/och har svenska som andra språk. En annan pedagogisk lösning kan vara att använda sig av inkluderande integrering.

Inkluderande integrering betyder att undervisningen ska ske inom ramen för den klass där barnet är inskriven som elev. Det betyder konkret att alla barn ska gå i samma skola, de ska ha möjligheter till medbestämmande och, i så stor utsträckning som möjligt ska få undervisning inom ramen för en och samma gemensamma klass anser Haug (1999. s.44 - 55). Undervisning definieras sedan gradvis om till att bli en individorienterad verksamhet men inom kollektivet. Där möts föreställningarna om undervisning och specialundervisning i ett samförstånd om att alla elever på individuell basis ska få sådana villkor att de kan prestera mesta möjliga och nå så långt deras förmåga tillåter men inom gemenskapen.

2.3.1 Forskares teorier kring inkluderingsbegreppet

Många forskare pekar på att det krävs mycket mer än en organisatorisk inkludering av elever för att skolan ska närma sig idealet om en skola för alla, som vi kunnat utläsa av flertalet ovan nämnda författares åsikter. Man bedömer att det mest rättvisa och det bästa för den enskilda eleven och för samhället är att alla oberoende av förutsättningar, intresse och prestationsförmåga deltar i samma samhällsgemenskap och har fått gemensam undervisning

från unga år. Sverige var tidigt och har länge varit internationellt tongivande som pådrivare av ett integreringstänkande om skolan. Stödundervisning kan också ges som särskilt stöd till elever med behov av specialpedagogiska insatser och skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör men får också ges i en särskild undervisningsgrupp om det finns särskilda skäl för det anser Haug (1998. s. 33 – 35). I ett tillåtande klimat där alla barn blir sedda, räknas och får komma till tals kan även barn i behov av särskilt stöd bidra till det gemensamma skapandet av kunskap och därmed växa. Där har pedagogen möjligheten, men hur är det med skyldigheten att förmedla detta klimat till barnen i skolan. En del menar att skolan har den skyldigheten. Jag anser det därför relevant att tillföra mitt arbete följande rader:

Min bedömning är att ska intentionen om en skola för alla realiseras är det ett obetingat krav att det som utgör grundstommen i en sådan skola måste vara kompetent nog att fungera. Och grundstommen är den enskilda läraren (Haug, 1998. s.34)

Individualisering blir en förutsättning för inkluderad integrering. Hur kan skolan och undervisningen anta denna utmaning så att också dessa elever kan inkluderas i och bli delaktiga i den demokratiska och sociala gemenskap och arbetsgemenskap som skolan ska vara? Detta är den stora frågan för skolan, menar Emanuelsson et al. (2001. s. 137). Den retorik som har utvecklats inom ramen för den inkluderande versionen av integrering omfattar formuleringar som att man intresserar sig för det som barn har gemensamt inte det som skiljer dem åt. En förutsättning för att råd angående insatser och åtgärder ska kunna tillämpas på en gång är emellertid att råden träffar mitt i-prick när det gäller en viss elevs nivå, beteende, dagsform och mycket annat. Därför är det viktigt att inte bara leta efter ”tips och tricks” utan också skaffa sig kunskaper och verktyg med vars hjälp man kan ”snickra ihop” sina egna strategier och lösningar menar Iglum (1997. s. 107). Undervisningen ska ske inom ramen för den klass där barnet är inskrivet som elev att social träning och utveckling av gemenskapen är viktiga att eleven inte får stigmatiseras eller stötas ut och att skillnader mellan pedagogik och specialpedagogik till väsentliga delar bör lösas anser Nilholm (2003. s. 27).

2.4 Likriktad eller individanpassad skola

Ett fundamentalt dilemma i ett modernt utbildningssystem är också att man å ena sidan ska ge alla elever liknande erfarenheter och kunskaper medan å andra sidan ska anpassas sig till var

och ens individuella förutsättningar anser Nilholm (2003. s. 38 - 39). Således är specialpedagogiken del av ett socialt system som leder till att funktionshindrade som grupp förtrycks socioekonomiskt och strukturellt i form av sämre möjligheter att hävda sig på arbetsmarknaden och i form av marginalisering och nedvärdering av funktionshinder. Det finns inget principiellt hinder att denna argumentation kan gälla alla specialpedagogens målgrupper och inte endast barn med funktionshinder:

Orsaken till skolmisslyckande bör sökas utanför eleven eftersom skolans uppgift utifrån demokratiska värderingar är att vara en god miljö för den mångfald av olikheter som barn representerar. Skrtic framhåller alltså att ur ett demokratiskt perspektiv är integrerade former av undervisning att föredra (Nilholm, 2003. s. 39).

Stor vikt läggs vid social träning och på att utveckla gemenskapen vilket uttrycks genom att skolan ska vara en plats att vara på. Man accepterar att det finns skillnader mellan barnen. I princip ska alla lärare ha tillräckliga kunskaper för att kunna undervisa alla barn anser Haug (1998. s.34).

2.4.1 Pedagogiskt samarbete kan göra skillnad

I en konstruktiv kommunikationsprocess mellan specialist och vanlig pedagog skapas förutsättningar för en god parallellprocess där den ansvarige läraren i bästa fall får chans att överföra både en god form och ett vettigt innehåll från specialistkontakten till sina egna relationer med barnen och föräldrarna. Det är förstås lika viktigt att läraren överför samma signaler till specialistkontakten, menar både KL, Sv2L och SP. Specialundervisningens funktion är inte att utestänga enskilda ”svåra” barn och ungdomar från resten av eleverna och på så sätt göra tillvaron enklare för dem som är kvar som ofta elaka rykten gör gällande. Sv2L menar, att klassläraren har ett stort ansvar för att åtgärder eller svenska som andra språk tas emot på ett bra sätt av den enskilde eleven, när denna/denna lämnar klassrummet. Förmedlar klassläraren med rätt inställning till att det bara är ett arbetssätt såväl som något annat och att det är något som de ska känna är positivt för dem själva. KL menar att det är viktigt att som lärare våga ta hjälp av andra pedagoger för att hitta lösningar till de elever som behöver stöttning eller att få kunskaperna på annat sätt eller vis för att ta till sig kunskapen på. Man behöver inte som lärare känna sig misslyckad för att man ber andra pedagoger eller andra

kompetenser om råd och hjälp. Tvärtom, så ska läraren se det som en resurstillgång och styrka att kunna samarbeta med andra pedagoger, för att det ger så mycket mer, än det man kan prestera själv, anser KL. Det är så att ofta så finns ett större behov av specialister än vad som finns att tillgå på skolan och när det ofta blir sjukskrivningar i den personalkategorien blir många elever hämmade i sitt lärande indirekt av dessa konsekvenser. Det blir elever som hamnar på efterkälken i läsning, i skrivning och i matematik och alla elever kan inte få optimal hjälp och stöttning i klassen och det får man försöka att acceptera att det är så, enligt KL.

Med större grupper följer en ökad svårighet att upprätthålla skolarbetets ideala takt och kvalitet. Samtidigt kan man tänka sig att det i vår tid av ekonomiska besparingar på skolans vardagsnivå finns ett intresse av att få elever klassificerade som särskilt behövande. Hur ska vi gå till väga med att finna en lösning till problemet? Det finns ingen universell patentrösning till buds som vi kan tillämpa, för att lägga fram som en enhetlig lösning för omtalade individers komplicerade lärandesituationer och sociala ofärdigheter.

Med en skola för alla menas en skola där alla barn går i en vanlig klass eller grupp där undervisningen är anpassad efter individen och inom gemenskapen.

En förutsättning för en skola för alla är en individuellt tillrättalagd undervisning. I dag är det den kompensatoriska formen för undervisning som gäller.

Nilholm (2003) visar med detta citat nedan, skillnaden mellan inkludering och integrering och att det är en svår fråga att lösa angående vad som är bäst för barnet:

Det främsta skälet mot att använda integrering är att man vill säga något nytt med begreppet inkludering. Integration associeras med att man ska sammanföra något som redan är uppdelat medan inkludering sägs ta sin utgångspunkt i en ide om mångfald där mångfalden utgör en naturlig utgångspunkt för skolans organisering. Medan integrationstanken handlade om hur avvikande barn skulle kunna bli en del av befintlig skolmiljö så handlar inkludering om en förändring av hela skolmiljön för att anpassa denna till mångfalden av elevers olikheter (s.52).

Vi ser här att det finns meningsskiljaktigheter även på organisationsnivå. Organisationen eftersträvar ofta enhetliga lösningar och önskar att alla anpassar sig efter deras direktiv som de lägger som norm för skolan. Osäkerheten inom skolan leder till att man ibland vidtar åtgärder som inte grundar sig på kunskaper. De blir därmed lätt tekniska lösningar som inte tar hänsyn till kvalitén på arbetet eller till det långsiktiga perspektivet, andra problem uppstår som en följd av ett ytligt integreringstänkande där man välkomnar alla elever men utan att

styrts i viss mån av ekonomiska resurser om man ser till omfattningen, enligt svenska 2 informantens beskrivning. Hon menade att svenska 2 undervisningen ligger så nära specialundervisningens förhållningssätt och på sätt och vis blir behovsprövad utifrån hur mycket pengar och pedagoger som finns att tillgå i verksamheten. Stora krav ställs därmed på det som vi benämner som en vidgad kompetens hos såväl den enskilde pedagogen som hos arbetslaget. Då kan man dra slutsatsen att variationerna på svenska 2 undervisningen är omfattande i landet som helhet och att de är beroende på hur de ekonomiska resurserna fördelas på skolorna och vilken kunskap om och erfarenheter från ämnet som de enskilda pedagogerna ska undervisa svenska som andraspråk som jag ser det.

3.1 Klasslärarens kompetens bör vara god

Frågan man ställer sig då är vad som är bäst för eleven och vilka förutsättningar skolan har för att leva upp till att vara en skola för alla. Har man inte kompetensen eller att man upplever att man inte har kompetensen att ta hand om elever i behov av särskilt stöd. Haug (1998, s. 34) menade att ”grundstommen” till att skapa en skola för alla, är ytterst den enskilde lärarens uppgift. Viktigheten av att ha kompetenta lärare kan inte uttryckas nog ofta. Detta påstående gäller i högsta grad även för dem som ska ta hand om elever som har svenska som andra språk som kunnat utläsas i detta arbete. Hjälper det att man tar ut dessa elever ur klassrummet? Eller är det som Foucault säger, att vi har ett behov av att utse och jämföra oss med normerna från avvikande personer? En slutsats man kan dra av att hitta personer som avviker kan vara ett sätt för skolan att få mer ekonomiska resurser om dessa lyfts ut klassrummet. Jag säger inte att det är så och att det skulle vara ställt bortom allt rimligt tvivel att det är en förklaring till att man hittar avvikare bland eleverna som behöver särskilt stöd, men att detta fenomen, ändock kan förekomma på en del skolor håller inte jag för omöjligt.

3.2 Segregering, integrering eller inkludering

Det som jag ser som en viktig grund för mina tankar är Salamancadeklarationen och barnkonventionen som säger att alla barn har rätt till skolgång. I Salamancadeklarationen, säger man att integrering är en rättighet för barnet. Barnkonventionen, säger att man alltid ska se till barnets bästa. Detta är en viktig aspekt, att se till barnets/individens bästa.

Barnet/individerna är olika och har olika behov, vilket gör att det inte finns en enda lösning, segregering, integrering eller inkludering. I dagsläget ligger inkluderande integrering närmare till för att få en lösning till att nå målen, en skola för alla som jag ser det. Vilket som är bäst för det enskilda barnet måste diskuteras i varje enskilt fall och då måste man även lyssna in barnet.

Det finns ett behov av resurser i klassrummet, där det är önskvärt med mer personal. Jag tror emellertid att en tillsättning av extra personal ofta sker i akuta situationer för att lösa ett problem. Detta kan många gånger vara nödvändigt, men det kan även vara ett hinder för utveckling av nya förhållningssätt. Tillsättning av extra personal kan medföra att läraren behåller de tidigare förhållningssätten. Om man vid en tillsättning av extra resurser behåller de tidigare förhållningssätten, görs eleven till det problem som skall åtgärdas tillbaka till det normala. Här finns alltså en klar risk för kränkande särbehandling av elever.

Synsättet som läraren har är avgörande för hur var och en önskar hantera de problem som uppkommer. Det vore önskvärt om man hade möjligheten att arbeta med grupper i skiftande storlekar. För att skapa ett inkluderande förhållningssätt, menar jag att skolan måste aktivt arbeta mot ett relationellt perspektiv. Skolan bör om en medicinsk diagnos ställs på någon elev, se elevens diagnos som ett komplement till den pedagogiska diagnosen. Jag menar, att skolan måste se över sin miljö, skaffa sig mer kunskap om hur man kan bemöta alla elever utifrån deras olikheter. Skolan behöver också höja sin kompetens, vad gäller samspel och kommunikation för att kunna bemöta alla elever på ett någorlunda professionellt sätt. Skolan bör i så stor utsträckning som möjligt sträva efter ett tillåtande klimat för att kunna skapa en skola för alla som jag ser det.

Tittar vi till miljöaspekten på våra skolor kan man tycka och anse en hel del. Jag har inte gått in så djupt på miljöfaktorerna i detta arbete, men jag har tagit med lite vad andra forskare har uttalat sig kring elevers när – och lärmiljöer. Kärfve (2000) menar att ett argument för avskiljning, kan vara när elever mår så dåligt att de utgör en fara för sig själv och andra i sin omgivning. Jag menar att de i vissa fall kan bli hjälpta av att erbjudas en miljö, där de kan få lite andrum. Dilemman visar sig om inkludering ses som ett mål och om denna inkludering sker utan att skolan är förberedd. Då är risken stor, menar jag att de som exempelvis tidigare avskiljts blir segregerade i den stora gruppen. En inkludering på pappret behöver inte betyda att en verklig inkludering genomförts. En viktig process att ta hänsyn till är hur specialundervisningen omorganiseras för att möjliggöra skolans inkluderande processer. Det

kan vara så att Haug (1998. s.34), så småningom får rätt i hans siande tes om, att alla lärare ska kunna undervisa alla elever inom en snar framtid.

4 Avslutande kommentarer och nya frågeställningar

Det är min bedömning att svensk specialundervisning ligger närmare den segregerade än den inkluderande integreringen. Ett annat karaktäristiskt drag hos den kunskap vi har om specialundervisning, är att den till stor del är hämtad från medicin och psykologi. Den är inriktad på att hjälpa barn att anpassa sig. Kunskapen är i långt mindre drag inriktad på att förstå problem som är socialt konstruerade och därmed är den inte heller inriktad på att ändra skolan. Man bortser i princip från det faktum att skolan kan vara problemet.

På grund av att man har höjt kraven och på grund av att lärarna fortfarande inte bemästrar den individuellt orienterade arbetsformen hamnar enskilda elever utanför. Lösningen blir att man tillgriper specialundervisning utanför klassen. Det kan också vara så att ändringen i uppväxtmiljö ger barnet andra värderingar och kunskaper och att skolan i för liten grad har anpassat sig till den realiteten.

Jag har tilltro till alla former av kompetensutveckling till exempel föreläsningar, kurser, kommunikativa samtal i arbetslag, litteraturläsning, studier och seminarier. Förmågan att ta till sig kompetens och utvecklas i sin roll anser jag, är avhängigt förmågan att införliva det nya med det gamla i sin person. Förhoppningen med kompetensutveckling är att den ska öppna nya dörrar och därmed nya möjligheter. Jag ser kompetensutveckling som en möjlighet att medvetengöra sig själv, sina förhållningssätt och utifrån nya vidare perspektiv. Har man inte förmågan och viljan att öppna sig mot vad det nya kan ge, minskar möjligheterna till utveckling. Ett sätt att förbättra skolmiljön och möjliggöra inkluderande processer är att ha en på skolan och i arbetslaget ständigt pågående pedagogisk process med kommunikativa samtal om förhållningssätt, attityder och strategier för att kunna möta alla, då kan man se styrkan i mångfalden och vikten av ta tillvara alla elevers olikheter. Resultatet av mitt arbete har gjort att jag skulle vilja fortsätta att undersöka hur ett tillåtande klimat ter sig över tid och om detta klimat är en absolut förutsättning för att skapa en inkluderad skola för alla.

Referenslista

Andersson, Bengt – Erik (1986): *Utvecklingsekologi*. Lund: Studentlitteratur

Assarsson, Nils (2001): *Bokstavs barnen* Stockholm: Sfph:s monografiserie nr 45

- Bakk, Ann & Grünewald, Karl (2000): *Omsorgsboken*. Stockholm: Liber AB
- Backman, Jarl (1998): *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur
- Björklid, Pia & Fischbein, Siv (1996): *Det pedagogiska samspelet*. Lund: Studentlitteratur
- Bonniers compact lexikon (1995): Stockholm: Bonniers förlag AB
- Börjesson, Mats (1999): "Det historiska spelet om skolans förmåner". *Locus nr2/1999*
- Carlgren, Ingrid & Marton, Ference (2002): *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundet
- Emanuelsson, Ingemar & Persson, Bengt & Rosenqvist, Jerry (2001): *Forskning inom det specialpedagogiska området*. Stockholm: skolverket.
- Gunnarsson, Bernt (1999): *Lärandets ekologi*. Lund: Studentlitteratur
- Haug, Peder (1998): *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Haug, Peder (1999): Skolan där inga ställs utanför. *Locus nr2/1999*
- Hyltenstam, Kenneth (1997): *Att undervisa elever med svenska som andraspråk – ett referensmaterial, "Inledning"*. Stockholm: Skolverket
- Iglum, Lisbeth (1997): *Om de bara kunde skärpa sig*. Lund: Studentlitteratur
- Kärfve, Eva (2000): *Hjärnspeken – DAMP och hotet mot folkhälsan*. Stockholm: Symposium
- Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna* (1994).
Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Nationalencyklopedin (2003): Nationalencyklopedins Förlag AB
<http://www.ne.se/isp?h> search mode=simple&t word=koncentration

Norstedts Plus (1997): Stockholm: Norstedts förlag AB

Nilholm, Claes (2003): *Perspektiv på specialpedagogik*, Lund: studentlitteratur

Pedagogisk uppslagsbok (1996): Stockholm: Lärarförbundets förlag

Persson, Bengt (1998): *Den motsägelsefulla specialpedagogiken*. Göteborg: Göteborgs universitet, specialpedagogiska rapporter, 11

Persson, Bengt (2003): *Elevens olikheter*. Stockholm: Liber AB

Robitaille, D. & Garden, R. (1989): *The IEA Study of Mathematics 11; Contexts and Outcomes of School Mathematics*. Oxford: Pergamon

Strömquist, Siv (1999): *Uppsatshandboken*. 3 upp. Uppsala: Hallgren & Fallgren studieförlag AB

Bilaga 1.

Intervju med pedagoger som har olika befattningar

Forskningsfrågor

Inledande fråga för att mjuka upp informanten.

Hur ser ni på integrering på skolan?

Elevernas syn och inställning till integrering/segregering till klassen.

Hur stor del veckan får svenska som andraspråks elever utom klassen?

Hur många lektionstimmar per vecka får svenska som andraspråks eleverna undervisning i sitt modersmål?

Har man ett kompensatoriskt perspektiv på ”lärandet” för elever som har svenska som andraspråk eller elever i behov av särskilt stöd?

Hur ser eleverna på sin situation utifrån pedagogens tolkning, upplever eleverna att de blir kompensatoriskt undervisande?

Intervjufrågor

Diskutera hur länge informanten arbetat som pedagog. Kan du beskriva ert förhållningssätt till eleverna?

Hur tänker ni och hur förhåller ni er till integrering på denna skola?

Hur upplever ni att eleverna ser sig själva, som integrerade eller segregerade till sin klass?

Finns det något som reglerar omfattningen av svenska som andraspråksundervisningen och i så fall vad, hur och varför?

Hur många lektionstimmar förespråkar lagen, att en elev har rätt till att få undervisning på sitt modersmål i grundskolan? Vilka hänsyn ska tas?

Är det eleverna som ska kompenseras för sådant som eleverna tidigare gått miste om i sitt lärande? Vilka yttre faktorer påverkar/inverkar strukturen på undervisningen i en mindre grupp?

Upplever eleverna att de får ”något i stället”, när de blir undervisade utom klassen? Känner de utanförskap i och med detta?

Bilaga 2

Salamancadeklarationens ingående parter och dess syfte

Drygt 300 deltagare representerande 92 regeringar och 25 internationella organisationer samlades i den spanska staden Salamanca den 7 – 10 juni 1994 för att inom ramen för arbetet att förverkliga målet utbildning för alla diskutera de grundläggande kursändringar som krävs för att främja principen om en integrerad skolgång, nämligen tanken att göra det möjligt för skolorna att betjäna alla elever, i synnerhet dem som har behov av särskilt stöd. Konferensen var organiserad av den spanska regeringen i samarbete med Unesco och sammanförde högre tjänstemän inom skolväsendet, administratörer, planeringsansvariga och specialister samt företrädare för Förenta nationerna och berörda FN-organ, andra internationella organisationer på regeringsnivå, icke-statliga organisationer (NGOs) och biståndsorganisationer. Konferensen antog Salamanca-deklarationen om principer, inriktning och praxis vid undervisning av elever med behov av särskilt stöd

och en handlingsram. Grundtanken i dessa dokument är att man genom att erkänna behovet av att arbeta för målet 'skolor för alla' skall åstadkomma läroanstalter som är till för alla elever, som respekterar olikheter, som stödjer inläring och som tillgodoser individuella behov. I den egenskapen utgör dokumenten ett viktigt bidrag till strävandena att förverkliga en skolundervisning för alla och göra skolorna pedagogiskt effektivare. Undervisning av elever med behov av särskilt stöd – en fråga som berör Nord och Syd lika mycket – är ett projekt som inte kan drivas framåt isolerat från andra strävanden. Det kräver en omfattande reform av det allmänna skolväsendet. Dessa dokument uttrycker en internationell samsyn på specialundervisningens framtida behov. Unesco är stolt över att sammankopplas med denna konferens och dess viktiga slutsatser. Alla berörda parter måste nu anta utmaningen och arbeta för att begreppet utbildning för alla verkligen innebär FÖR ALLA, särskilt för dem som är mest sårbara och som har det största behovet. SOU 1998:66 bilaga 4, 424

Oktober 2006