

En skola för alla!

Om barns och ungdomars rätt till delaktighet

Peg Lindstrand och Jane Brodin

Denna artikel fokuserar på de strävansmål som finns när det gäller alla barns rätt till en skola/utbildning med kvalitet. Samhällsförändringar påverkas genom politiska beslut som styr tilldelningen av resurser och detta i sin tur strukturerar stora delar av den livsmiljö som finns runt barn och unga. Är "en skola för alla" en utopi eller en framtida verklighet? Vi vill i denna artikel lyfta fram frågan eftersom vi anser att det handlar om den värdegrund som hela vårt samhälle vilar på.

Peg Lindstrand är docent och Jane Brodin professor i Barn- och Ungdomsvetenskap, som är nytt ämne i forskarutbildningen vid Lärarhögskolan i Stockholm sedan september 2004.

Kontakt: peg.lindstrand@lhs.se eller jane.brodin@lhs.se

Introduktion

Många av de problem, som finns i dagens skola är av strukturell karaktär och kanske symptom på ett samhälle i förvandling. Den samhällssyn som råder är avgörande för de förutsättningar, som barn och unga växer upp under. I tider när de ekonomiska resurserna krymper är det avgörande att se vilka faktorer som påverkar barns möjligheter till utveckling. Skolan är en del av samhället och frågan är om det finns ett behov att anpassa synen på barns svårigheter till rådande samhällsförhållanden? Vi bär med oss vår historiska bakgrund, tankar, idéer och vetenskapssyn, som levandegörs på

olika sätt och i olika sammanhang. När vi tolkar barns och ungas svårigheter sker det en sammanflätning av den samhälleliga kontext vi befinner oss i och den tradition, som skapats över tid. De förklaringsmodeller som används och "blir barnet" är de en konstruktion som skapas utifrån dessa premisser?

Alla som arbetar med barn och ungdomar med funktionsnedsättningar kommer någon gång i kontakt med begreppet en skola för alla. Denna artikel fokuserar på olika perspektiv på en skola för alla, ett ämne som väcker många känslor hos både föräldrar och

lärare. Ett begrepp som ofta relateras till en skola för alla är inklusion. Vad betyder egentligen en skola för alla, vad betyder inklusion, vilka barn och ungdomar handlar det om och hur kan vi förhålla oss till den?

Begreppen integrering och normalisering diskuterades redan på 1950 och 60-talen i samband med normaliseringsprincipen (Nirje, 2003). Den innebar att personer med funktionsnedsättningar så långt som möjligt skulle kunna leva på lika villkor som andra. Institutioner, specialsjukhus och specialskolor lades ner och barn och ungdomar bodde hemma och gick i den reguljära skolan. Integreringssträvandena var en följd av normaliseringsprincipen. Istället för att avskiljas från samhället och isoleras skulle t.ex. personer med utvecklingsstörning inkluderas. Successivt tog vi steget från ett differentierings- till ett integreringsperspektiv, d.v.s. från ett särskiljande till ett inneslutande (Brodin & Lindstrand, 2004).

Placering av barn med funktionsnedsättningar i en klass där majoriteten inte har funktionshinder innebär inte integrering om barnet inte betraktas som en naturlig del av klassen eller gruppen och subjektivt upplever sig ingå i en gemenskap (Claesson Bernehäll, 2004). För att bli integrerad krävs att man först har varit segregerad. Vi menar att en uteslutning är nödvändig om man sedan ska kunna föras in i någonting, d.v.s. integreras. Ett barn som däremot hela tiden varit inneslutet har varit inkluderat – och utgör en del av en enhet. Integrering kan innebära: individual-, grupp-, lokal-, eller funktionell integrering.

Dessa begrepp utgör olika riktningar i en integreringsprocess.

I alla skolsystem har det funnits elever som inte nått upp till de normer som krävts för att de ska klara av sin skolgång och kunna tillvarata de möjligheter att bygga upp kunskaper som skolan erbjuder. Under olika tidsperioder har försök gjorts att på olika sätt stödja elever som kan sägas falla utanför ramarna eller närma sig gränsen för det som inte anses vara godtagbart. I detta tankesätt finns en bild av vad som är godkänt och inte godkänt och gränserna däremellan har i alla tider satts utifrån ett normalperspektiv (Kristiansen, 1999), d.v.s. de som anser sig vara normala sätter gränserna för resten av befolkningen. Frågan om vem som bestämmer vad som är normalt och vad som ligger inom denna gräns kan dock diskuteras. De olikheter som finns har inte bara definierats som olikheter och en naturlig variation i befolkningsunderlaget, utan som någonting oacceptabelt, någonting som man vill och anser sig ha rätt att påverka och förändra (Tösebro, 1999). Stora skillnader mellan vad som är godkänt beteende och inte beror på kultur och social tillhörighet. Det som är normalt i ett samhälle och i ett speciellt sammanhang kanske betraktas som onormalt eller fel i ett annat. Inte minst blir detta synligt i barnuppfostran och i synen på familjen, där man kan se stora skillnader i uppfattning i olika delar i världen. Reglerna finns som en ofta outtalad överenskommelse, som de flesta som ingår i gemenskapen känner till och följer utan att ifrågasätta.

Samhällsförändringar påverkas ge-

nom politiska beslut som styr tilldelningen av resurser och detta i sin tur strukturerar stora delar av den livsmiljö som finns runt barn. Tendensen är att diagnoser som kopplas till ekonomiska resurser ökar och resultatet blir en överdiagnostisering. På kort sikt kan detta vara bra för barn men på lång sikt kan det vara förödande att få en diagnos som är oriktig eller osäker. Risk finns att barn med olika svårigheter diagnosticeras som handikappade, eftersom de då har större möjligheter att få hjälp och därmed kan få tillgång till ”öronmärkta” pengar. Elever med psykosociala problem löper stor risk att prioriteras lågt på många skolor. Det handlar både om generella nedskärningar och om olika syn på vad som bör prioriteras. Elever med likartade behov av stöd kan därför behandlas olika beroende på vilken skola de går i. Ett resultat av detta är att elever placeras i klasser tillsammans med andra som inte heller ”passar in” i systemet (Lindstrand, 1998).

Elever i behov av särskilt stöd

Tidigare placerades elever som inte kunde tillgodogöra sig sin skolgång i hjälpklass eller observationsklass. Det innebar att eleven segregerades till en klass med andra elever som hade likartade eller ibland mycket olika svårigheter. Alla barn har samma grundläggande behov men ett barn med funktionsnedsättning kan dessutom vara i behov av särskilt stöd under sin uppväxt. I vissa fall kan stödet medföra att svårigheterna minskas eller helt elimineras. Elever som är i be-

hov av särskilt stöd ska erhålla detta, men kanske det istället skulle betraktas som en självklar rättighet för alla barn, med eller utan diagnos, att få det stöd de behöver för att tillgodogöra sig undervisningen i skolan. Då skulle inte diagnosticeringen vara lika central som den är idag. Om man hårdrar det kan man säga att idag gäller; ingen diagnosticering – inget stöd. Med diagnosen följer oftast en ”påse pengar” som gör det möjligt att få stöd. Det finns också en risk för överdiagnostisering av barn, d.v.s. att fler barn diagnosticeras och bedöms ha olika funktionsnedsättningar för att få tillgång till stöd. En viktig fråga är hur säker diagnosticeringen är. Kan man lita på att diagnosen är korrekt? Inte minst är detta aktuellt när det gäller barn med neuropsykiatriska problem t.ex. ADHD, DAMP/MBD, som handlar om problem som koncentrations- och uppmärksamhetsstörningar som påverkar barnets hela vardag.

Vad vi kan konstatera är att antalet elever i särskolan växer och att elevunderlaget förändras. Våra erfarenheter sedan närmare tjugofem år inom området säger oss att många barn som idag går i träningskolan (den skolform som är avsedd för de svårast utvecklingsstörda), tidigare sannolikt hade gått i grundsärskolan. Det tycks vara en fråga om platser mer än om bedömning av elevernas förmågor och förutsättningar. Även när det gäller grundsärskolan har elevantalet ökat och inte sällan handlar det om elever som kanske har invandrarbakgrund och kommunikationssvårigheter och därför placeras i särskolan. Dessa elever kan beskrivas som elever

i behov av särskilt stöd, men det krävs en noggrann utredning innan man placerar ett barn i särskolan, som primärt är avsedd för barn med utvecklingsstörning. Om särskolan används för att "bli av med" elever som är svåra att klara av för läraren i den reguljära undervisningen (Brodin & Lindstrand, 2003; Lindstrand, 1998) blir målgruppen inte den som särskolan primärt vänder sig till. Denna lösning är varken bra för elever med utvecklingsstörning eller för andra elever som placeras där. Den speciella metodik som av erfarna speciallärare utvecklats i särskolan är någonting att värna om. Risk finns idag att just denna unika kompetens är på väg att försvinna. Många lärare inom särskolan är äldre och utbildningen av nya lärare inriktad på specialpedagoger, en yrkesgrupp som ska arbeta konsultativt mot lärare i den reguljära skolan. Förutom kunskaper i att handleda krävs omfattande kunskaper om funktionsnedsättningar eftersom de annars inte har någonting att handleda om.

Specialpedagogik – vad betyder det?

Under senare år har frågan om specialpedagogik och vad den innebär allt oftare diskuterats i olika grupper i samhället. Vad man kan konstatera är att det inte går att definiera specialpedagogik på ett enkelt sätt. Specialpedagogik är ett tvärvetenskapligt område, som bygger på teorier och kunskaper från flera olika discipliner som pedagogik, psykologi, sociologi, medicin osv. Vad som skiljer specialpedagogik från pedagogik är en fråga

som ofta diskuteras och där finns det många meningsskiljaktigheter.

Haug (1998) menar att grundläggande kunskaper om specialpedagogik är nödvändiga för alla pedagoger i svensk skola om utmaningen att utveckla en mer inkluderande skola ska vara en realitet. Det innebär att alla som arbetar med barn och ungdomar borde ha sådana kunskaper. Ett annat tankesätt är att specialundervisning ges till elever som har en bristande förmåga att tillgodogöra sig undervisningen beroende på en nedsatt funktion. Ansvar läggs på den enskilde eleven som inte har fysiska, psykiska eller medicinska förutsättningar eller färdigheter att följa den ordinarie undervisningen. Detta tankesätt får dock komplikationer eftersom en elev som känner att han/hon inte klarar av skolan börjar skolka och hamnar allt längre utanför samhällets normer och regler.

Att specialpedagogiken är en avknoppning av pedagogiken och hänger nära samman med denna är en realitet. Samma teorier och metoder används inom pedagogik/specialpedagogik. Skillnaden visar sig när det gäller principen om individualisering som har en starkare förankring inom specialpedagogiken (Asmervik, 1993). Det innebär att fokus är på individens förutsättningar och begränsningar och att de åtgärder som sätts in ofta handlar om stöd till varje enskilt barn även om man betonar omgivningsfaktorerna för att få ett helhetsperspektiv. En ytterligare aspekt på forskning om specialpedagogik är att antalet personer som ingår i olika studier är färre än inom pedagogiken, vilket

har sin förklaring i att populationen funktionshindrade är mindre än genomsnittsbefolkningen. Metodmässigt används ofta kvalitativa metoder och genom att studera personer med funktionsnedsättning blir fenomenen tydligare.

Frågan vad som kännetecknar specialpedagogiken kvarstår. De åtgärder som sätts in när den vanliga pedagogiken inte räcker till för att ett barn ska kunna tillgodogöra sig undervisning på lika villkor som andra skolbarn är specialpedagogik. Detta skulle då kunna tolkas som att specialpedagogiken är en fördjupning eller förfining av pedagogiken men å andra sidan att man endast kan tala om specialpedagogik i exceptionella situationer, där en spetskompetens är nödvändig för att kunna lösa de svårigheter som barnet har. Det skulle innebära att mycket av det som idag benämns specialpedagogik endast är en god pedagogik som bör utövas av alla pedagoger. Kan frågan formuleras på ett annat sätt? Cook och Schirmer (2003) frågar: Vad är speciellt med specialpedagogik? och menar att det i princip är tre kriterier som måste uppfyllas för att specialpedagogiken ska kunna betraktas som speciell. Dessa är:

1. Effektiva, anpassade undervisningsmetoder
2. Metoderna måste vara beprövade och ge resultat
3. Metoderna måste vara unika för specialpedagogiken; d.v.s. inte användas i frånvaro av specialpedagogik.

Cook och Schirmer (2003) menar att

traditionellt innebär specialpedagogik att man erbjuder någonting extra och annorlunda och pedagoger har sökt svar på frågan om deras fält verkligen är speciellt och försökt identifiera de unika och effektiva metoderna. USA har inom utbildningsområdet en ny lag IDEA, (Individuals with Disabilities Education Act) och därmed har legitimiteten i specialpedagogiken börjat ifrågasättas. De menar att risk finns att istället för att specialpedagogik ska vara en väg till livet, har eleverna blivit stoppade innan de ens hunnit få någon hjälp. Cook och Schirmer menar vidare att eleverna etiketteras och placeras i segregerade rum och att uttalanden som "vi möter barnet där han befinner sig" eller "vi erbjuder mer stöd än i reguljära skolan" ger etiketteringen en legitimitet. Det kommer förmodligen alltid att finnas elever som har svårigheter att uppnå skolans mål och därför måste de metoder som används också vara avsedda för dessa elever och i det avseendet kan man hävda att de är speciella.

Definition av specialpedagogik

Nilholm (2003) menar att man kan se specialpedagogik ur tre perspektiv: det kompensatoriska, det kritiska och dilemmaperspektivet. Han skiljer mellan specialpedagogik som verksamhetsområde och forskningsfält och forskningen är då en reflektion över den specialpedagogiska verksamheten. "Specialpedagogik är pedagogik där den vanliga pedagogiken inte anses räcka till och är således intimt förknippad med de skillnader mellan barn som så att säga ryms inom den

vanliga undervisningen (s. 10). Inom ramen för det kritiska perspektivet menar han att specialpedagogiken inte kan ses som:

...ett rationellt svar på barns faktiskt existerande olikheter, utan tvärtom som en verksamhet som marginaliserar och pekar ut barn, så är det andra faktorer som ligger bakom utvecklingen av specialpedagogisk verksamhet än att den skulle vara för dessa barns bästa (s. 38).

En sådan faktor är enligt Nilholm professionella diskurser och intressen, andra faktorer är skolans misslyckande samt ett strukturellt och socioekonomiskt förtryck. Hans tankar stöds av Skrtic (1995) som beskriver specialpedagogiken som irrationell, men detta ska ses i ljuset av att Skrtics synsätt närmast är politiskt och moraliskt. Han talar primärt om de mål skolan ska leda till såsom demokrati och deltagande. Han anser att diagnostisering är till nackdel för eleverna men till fördel för skolsystemet som inte behöver förändra sitt arbetssätt. Skrtic betonar att ur demokratisk synvinkel är integrerade former av undervisning att föredra.

Oliver (1992) ser funktionsnedsättningar som en social konstruktion och kritiserar specialpedagogiken främst för att den segregerar personer med funktionsnedsättningar och motverkar idén om samma möjligheter som andra medborgare till utbildning. Han menar också att själva begreppet "special" innebär ett "okritiskt anammande av en traditionell syn på nor-

malitet". Utifrån detta synsätt är specialpedagogiken enligt Oliver en del av ett socialt system som leder till att personer med funktionsnedsättning som grupp förtrycks socioekonomiskt och strukturellt. En effekt är enligt Asmervik (1993) att det avvikande betonas så starkt att man inte ser barnets resurser och möjligheter. Å andra sidan kan man inte bortse från barnets svårigheter och frånta barnet den rätt till hjälp som han/hon har i skolan.

Vernersson (2002) menar att vi idag kan notera en ökning av elever i behov av särskilt stöd i den svenska skolan. Framför allt menar hon att elever med läs- och skrivsvårigheter och elever med koncentrationssvårigheter som är utagerande ökar. En orsak till detta är, enligt Vernersson, att man idag i högre grad diagnosticerar elever som är i behov av särskilt stöd än man gjort tidigare. Hon menar dock att specialpedagogiska insatser ska sättas in så att eleverna blir så lite särskilda som möjligt.

Wilson (2002) har definierat "special needs", d.v.s. särskilda behov och menar att lite uppmärksamhet har ägnats att definiera vad som avses med behov av särskilt stöd. En definition är "the requirements of an individual to fulfil his true potential", en annan "a special need is one which falls outside the normal curriculum". I och med detta har ansvaret lagts på eleven. Eleven räcker inte till eller faller utanför de ordinarie ramarna i skolan. Wilson menar att man kanske ska sluta använda begrepp som behov och istället tala om elevernas rättigheter till en adekvat skola/utbildning. Wilson avslutar med att det inte finns en en-

hetlig tolkning av begreppet, lika lite som begreppet "learning difficulties" är entydigt.

Om det inte är fel på skolan som system eller på eleven, vad är det då som är fel? Är det helt enkelt så att lärarnas utbildning har så allvarliga brister att deras kompetens inte räcker till för att undervisa alla elever? Kanske måste lärarutbildningen åter radikalt förändras och anpassas till dagens barn och ungdomar? Skolan ska motverka att barn får svårigheter och utgå från varje enskild elevs förutsättningar.

Professor Ingemar Emanuelsson (2003) betonar vikten av en skola för alla och reflekterar utifrån begrepp som olikhet och normalitet. Han menar att om alla vore lika behövde vi inte träffa andra människor utan kunde sitta hemma för oss själva. Han prisar mångfald och olikheter och ser det som en resurs. Han talar om den motsägelsefulla specialpedagogiken och menar att mycket av det som idag händer i skolan är osynligt och villkorat. Det ställs till exempel villkor på den som vill delta i en aktivitet och därför är det viktigt att veta vem det är som ställer villkoren. Emanuelsson menar att avvikelse alltid är kopplat till maktutövande och den som definierar vad avvikelse är, är också den som bestämmer. Det ligger starka värderingar i de olika begreppen.

Frågan om vad som är normalt och vad som är avvikande kan ses från olika perspektiv. Ett perspektiv som lyfts fram av Olin Lauritzen (2003) är att konstruktioner av normalitet inom hälso- och sjukvården etableras redan vid övervakningen inom mödra- och barnhälsovården. Barn vägs

och mäts och deras vikt och längd relateras till normalkurvor. Hon menar att det i detta finns en tvetydighet, eftersom det genomsnittliga inte alltid är det normala. Föräldrar lär sig att relatera sina barns utveckling till normalkurvor och de uppmärksammas även av personal inom barnhälsovården (BVC) på om barnet följer kurvan, d.v.s. utvecklas "normalt". Vilka signaler får föräldrar från BVC? Trots detta är den viktigaste frågan som berör alla hur alla barn ska göras delaktiga i förskolan/skolan, få göra sina röster hörda och bemötas på ett värdigt sätt.

Kritiken mot lärarutbildningarna och lärarnas kompetens blir allt hårdare, samtidigt som läraryrket har låg status. Bristen på utbildade lärare är stor och rektorer anställer utbildade lärare. Är det så att dagens lärare är för dåligt förberedda för sin uppgift att möta alla barn och ungdomar i skolan och vad är det egentligen som krävs för att bli en bra lärare - en god pedagog? Finns det några kriterier på hur en sådan lärare ska vara? Blir behovet av specialpedagoger större i grundskolan därför att lärare i den ordinarie skolan har för dåliga kunskaper? Kan det vara så att specialpedagoger genom sin professionalism stämplar elever som avvikare för att berättiga sin egen existens som Nilholm (2003) menar?

En skola för alla

Frågan om en skola för alla har behandlats inom EU och i mitten av 1990-talet genomfördes HELIOS-projektet (1996) som hade till syfte att

stödja tankar om integrering, bland annat i skola/utbildning för barn, ungdomar och vuxna med funktionsnedsättningar. I projektet skulle svårigheter och möjligheter identifieras och samarbete mellan reguljära skolor och specialskolor skulle etableras i syfte att skapa *en skola för alla*. När man talar om en skola för alla ska skola ses i vid bemärkelse. Begreppet inrymmer enligt överenskommelsen ett livslångt lärande, d.v.s. från tidig barndom till vuxen ålder.

Det finns ingenting i överenskommelsen som leder till att elever i behov av särskilt stöd inte ska få hjälp, utan det handlar snarare om att eleverna ska få det stöd de har behov av utifrån sina förutsättningar. Lika möjligheter betonas och det innebär för en del elever att de behöver mer stöd än andra för att få lika mycket. Föräldrarnas rättigheter och ansvar att välja den skola som passar deras barn betonas liksom att hänsyn måste tas till familjens behov. Det innebär en acceptans för olika familjestrukturer och att varje familj ses som unik. Familjen får genom detta ett ökat inflytande över barnets skolgång och utbildning, någonting som hade en stark förankring bland medlemsländerna. Det handlar om att reducera de negativa konsekvenser som en funktionsnedsättning kan innebära för barnet och en aspekt som särskilt lyftes fram var att barnet måste kunna kommunicera och få ett verbalt eller icke-verbalt språk.

En skola för alla kräver samordning i integrationsprocessen och alla som är inblandade måste få fortlöpande utbildning och ha tillgång till de hjälpmedel de behöver för att utföra sina

uppgifter. Målet för den enskilde ska vara oberoende och självständighet. En uppgift för EU:s medlemsstater är att anta en lagstiftning som garanterar alla medborgare rätt att få tillgång till det reguljära utbildningssystemet. Till följd av lagstiftningen måste den service och de resurser som krävs följa och föräldrar ska kunna välja var deras barn ska gå i skola. Det framkommer av överenskommelsen att skolans primära uppgift är undervisning och föräldrarnas uppfostran men att föräldrar och skola ska samarbeta. Det behövs ett flexibelt skolsystem som klarar olika komplexitet och utvecklingsförlopp. För att säkerställa kvaliteten måste utbildning bestämmas utifrån varje elevs förutsättningar och förmåga. Det innebär att en medicinsk diagnos inte får sätta gränserna utan man måste ha ett positivt och globalt synsätt och väga samman olika aspekter, d.v.s. arbeta utifrån ett helhetsperspektiv på barn och familj. Genom fokuseringen på varje enskild elev kan hänsyn tas till intressen, önsknings och behov hos barnet och hans/hennes närmaste.

Hur ska man då kunna genomföra en skola för alla? Först och främst krävs en attitydförändring och att allmänheten får ökade kunskaper om personer med funktionsnedsättningar. Detta är speciellt viktigt vid övergång från en skolförhållning till en annan eller från skola till arbetsliv. Internationellt samarbete kan sporra olika utbildningsanstalter till progression i riktning mot integrering. Framtida lagstiftning om utbildning bör fokusera på möjligheter till en skola för alla.

Våra reflektioner kring en skola för alla

Skolan står inför stora förändringar. Den nya läroplanen och de nya avtalen ska ge impulser till nya tankar och arbetssätt inom skolan. Skolan ska anpassas till den tidsålder vi lever i. Skolan ska också kunna lotsa eleven in i en tidsålder, där kunskap och information finns tillgängliga i ofantlig mängd. Lärares roll utvecklas till att bli handledare i alla de val som eleven ställs inför. Mitt i denna värld av förändringar finns barn i behov av särskilt stöd.

Förklaringsmodeller till barns svårigheter säger många gånger mer om lärarens förhållningssätt till olikheter, rådande samhällssyn och samhällsklimat än vad som faktiskt är barnets reella problem. Problemet är planterat i sin miljö. Ett annat samhällsklimat och en annan vetenskapssyn hade sannolikt givit helt andra förklaringar till barnets svårigheter, och andra åtgärder hade kanske förespråkats. Vad är det som får oss att så bestämt diagnoslicera barns svårigheter på ett tidstypiskt anpassat sätt? Vilken diskurs är det som påverkar och formar våra tankar och vårt förhållningssätt? Vilka möjligheter har vi som individer att förstå och sätta oss in i andra människors sätt att leva, handla och tänka? Det finns förmodligen fler frågor än svar, men vi vill föra ett resonemang om dessa och andra väsentliga frågor som berör en skola för alla. Tendenser finns att allt fler små grupper bildas i skolan och detta leder till segregering. Kanske slutar vi upp att söka modeller där elever med svårigheter kan fungera i reguljära klasser och väljer

att samla alla barn i behov av särskilt stöd i speciella enheter.

Införandet av informations- och kommunikationstekniken (IKT) som påverkar vår tidsålder kan upplevas som ett hot för läraren, då den förändrar lärarens position som auktoritet (Lindstrand, 2002). Det är viktigt att komma ihåg att "maktens diskurs" alltid finns med, och maktutövaren har oftast behov att inför sig själv och andra klargöra och rättfärdiga sitt sätt att handla. Detta sätt att genom kunskap och makt legitimera en handling kan ske genom att man tar beslutsfattandet ifrån barn och föräldrar. Lärare och föräldrar talar ibland om "de andra" elevernas rätt att slippa störande och krävande elever. Tidigare ansågs dessa elever bromsa de andra elevernas framgång och hämma deras utveckling. Ett sådant synsätt innebär en fortlöpande urgröpning av de grundläggande demokratiska principer som handlar om respekten för varje människas autonomi och lika unika värde, som bland annat framgår av Barnkonventionen (1989) och FN:s standardregler (1993). Vi menar att förlorarna i detta sammanhang är inte bara de elever som anses svaga i skolsammanhang utan alla som ska leva sida vid sida i detta samhälle. Vi ser en stor risk i att föräldrar och även lärare tappar tron på sin förmåga att vara viktiga personer i unga människors liv.

En annan tanke är att den snabba förändring som skett i samhället när olika delar av det sociala systemet dekonstrueras innebär att människan inte hunnit med i utvecklingen. Tidigare fanns en trygghet i det svenska

folkhemmet. Allt skulle ordnas av samhället, som var gott och ville alla väl. Det skede som nu uppstått har skapat en förvirring kring vem som gör vad och vad som krävs av var och en. Vi ställs ständigt inför olika valmöjligheter där vi måste kunna välja, annars blir vi överkörda och offer för någon annans val.

I en värld som ser ut som den gör idag, som inte har råd med misslyckanden men ändå är fylld med svårigheter måste förklaringar ges till dessa svårigheter. En av skolans förklaringsmodeller är att utse syndabocker. Problemen fokuseras på elevens svårigheter, oförstående föräldrar, och okvalificerade lärare men många gånger är svårigheterna mer av strukturell, organisatorisk och ideologisk karaktär än av personlig. Skolan har både ett politiskt och samhälleligt uppdrag. Det funktionalistiska och det ideologiska tänkandets motsättningar syns tydligt i de tre strukturella funktioner som skolan har, d.v.s. socialiserande, kvalificerande och sorterande. Svårigheterna verkar inbyggda i systemet. Det handlar mer om strukturella och organisatoriska problem än resultatet av personliga misslyckanden. Förståelsen för barns utveckling i samspel med miljön kan ses som en progressiv anpassning där både barn och miljö ständigt förändras.

Lika men ändå olika

Ett barn med funktionsnedsättning är i första hand ett barn, ett barn med ett barns alla behov, möjligheter, önskningsar och tankar – men med i vissa situationer framträdande svårigheter. Trots detta är det viktigt att ac-

ceptera funktionsnedsättningen och se de begränsningar som barnet har och inte låtsas som om de inte finns där. Det är viktigt att stödja barnet i de situationer där barnet behöver stöd, men vi måste också synliggöra barnets möjligheter. Om vi genom att förringa barnets funktionsnedsättning inte ger barnet detta stöd och tror oss införa någon form av normaliseringsprocess med detta arbete tror vi fel. Där vi känner att det inte fungerar och barnet behöver mer stöd än kamraterna, måste detta självfallet sättas in. Vi vill nämna att synen på kunskap varierar i olika kulturer och det är inte självklart att den kunskapsbas som vi prioriterar i vår västerländska kultur är den viktigaste för barnets utveckling. Det handlar inte bara om ett korrekt pedagogiskt förhållningssätt hos läraren, utan också om att läraren måste ha kunskaper om olika typer av funktionsnedsättningar och vilka konsekvenser dessa har för barnets möjligheter och utveckling i relation till den livsmiljö där barnet växer upp.

Specialpedagogikens roll i (för)skolan

Vilken plats har då specialpedagogiken i (för)skolans värld? Räcker inte en god pedagogik? Tidigare hade vi i skolan speciallärare, som var speciellt utbildade för att ta hand om elever med funktionsnedsättningar och ge dem pedagogiskt stöd. Idag finns den gamla speciallärarutbildningen inte kvar, utan utbildningen har idag inriktats mot en konsultroll som specialpedagog. Den innebär att special-

pedagogen i första hand arbetar som stöd och rådgivare till lärare i skolan och inte direkt med barnen. Det är oundvikligt att komma in på frågan om vilken typ av kunskaper lärare i grundskolan behöver och i vilken utsträckning specialpedagogik ska ingå i deras utbildning. När man talar med blivande grundskollärare har de ofta uppfattningen att det inte går att få in någonting mer i deras späckade utbildning. Samtidigt kvarstår fakta nämligen, att allt fler av de kunskaper som på mer eller mindre godtyckliga grunder faller inom fältet specialpedagogik även behövs för att klara av den reguljära undervisningen i skolan.

Idag förs en svångremspolitik, som innebär stora nedskärningar i för(skolan). Det drabbar inte minst elever i behov av särskilt stöd. Barngrupperna i förskolan blir allt större samtidigt som personalen blir färre. I skolan blir klasserna större och alltmer segregerade, vilket kan vara en konsekvens av just dessa nedskärningar. Utöver detta finns självfallet den syn som idag finns på diagnostisering av barn för att lösa strukturella och organisatoriska svårigheter. Detta leder till inrättandet av små grupper och behov av att särskilja elever som i något avseende avviker från det "normala". Normalitet ses ofta i relation till avvikelser istället för olikheter och Oliver menar som nämnts ovan (1992) att själva begreppet "special" innebär ett "okritiskt anammande av en traditionell syn på normalitet". Utifrån detta synsätt är specialpedagogiken enligt Oliver en del av ett socialt system som leder till att personer med funktionsnedsättning förtrycks socio-

ekonomiskt och strukturellt.

Det är självklart att elever som är i behov av särskilt stöd ska erhålla stöd, men det är också en rättighet för alla barn, med eller utan diagnos, att få det stöd de behöver för att tillgodogöra sig undervisningen i skolan. Då skulle inte diagnostiseringen vara lika central som den är idag. Legitimiteten i specialpedagogiken har börjat ifrågasättas och Cook och Schirmer menar att det istället för att vara en väg till livet kan vara en återvändsgränd (2003). De anser att etiketteringen ges legitimitet genom uttalanden som "vi möter barnet där han befinner sig".

Stora delar av den kunskapsbas som specialpedagogutbildningen vilar på kan överföras till den reguljära lärarutbildningen för vem ska annars arbeta med barnen? Frågorna blir fler och fler. Är det ett samhällsfenomen att införa konsultverksamhet även i skolans värld? För vems skull har vi skolan? Är det för elevernas skull eller är det för lärarnas? Om eleverna är utgångspunkten för verksamheten måste lärarna vara flexibla och anpassa sig efter eleverna och inte tvärtom, även om skolan är en arbetsplats även för lärarna. Vi har en ny skola där en mångfald av elever från olika kulturer med olika bakgrund och med olika förutsättningar möts. Det är en verklighet som lärarutbildningen måste förbereda blivande lärare för.

Barnen är framtiden, och för att göra det möjligt för alla barn att få lika möjligheter eller snarare lika utifrån sina behov och förutsättningar är detta ett av de beslut som måste fattas. Vem frågar barnen?

Konventioner, deklarationer och regler

Det finns en enighet kring alla barns rätt till skola utifrån principen om en skola för alla, d.v.s. en skola utan särlösningar. Handikapp ska minimeras genom förändringar av miljö i skolan, och den enskildes behov ska bedömas utifrån ett helhetsperspektiv. Insatserna ska vara icke-segregerade. I skolsammanhang innebär det att insatserna ska baseras på flexibilitet både ifråga om kursplaner och skolans inre organisation.

Konventionen om barnets rättigheter, Salamancadeklarationen och FN:s standardregler strävar alla mot en skola för alla och i samtliga dokument framkommer att elever i behov av särskilt stöd så långt som möjligt ska erhålla undervisning i den reguljära skolan. Dokumenten är konventioner och rekommendationer vilket innebär att FN:s medlemsstater inte juridiskt förbundit sig att följa dessa även om flertalet så långt som möjligt försöker leva upp till dem utifrån sina förutsättningar. Det framgår dock inte på vilket sätt målen ska nås. Detta ansvar vilar på de olika ländernas regeringar. Eftersom medlemsländernas ekonomiska, kulturella och sociala situationer olika ut är det inte möjligt att genomföra förändringar i samma takt i alla länder och även om dessa dokument finns tillgängliga och ratificerats av ett stort antal länder, kvarstår mycket arbete. Vi har konstaterat att detta speciellt framstår som anmärkningsvärt när det gäller de mål som artikel 29 om skola/utbildning i Barnkonventionen har. Avsikten är att FN:s medlemsstater ska inrapportera hur

de följer de olika artiklarna i Barnkonventionen men det är svårt att bedöma hur väl konventionen efterföljs.

En skola för alla – en vision eller utopi?

Pendeln har svängt fram och tillbaka när det gäller synen på funktionsnedsättningar och handikapp och i vilken grad barn, ungdomar och vuxna är delaktiga i beslut som omfattar dem själva när det gäller för(skola) och arbetsliv. Från intervjuer vi gjort med ungdomar med olika funktionsnedsättningar om skola och utbildning framgår att dessa prioriterar en skola för alla (Brodin & Lindstrand, 2004). Det innebär utifrån deras perspektiv att de vill vara delaktiga och att denna delaktighet överskuggar själva utbildningsmålen och fokuserar det sociala samspelet. Ungdomarna vill behandlas på samma sätt som sina kamrater och själva ta ställning till om de behöver stöd eller ej. De vill också själva göra sina utbildningsval och bedöma huruvida de klarar en viss utbildning. Dessa tankar överensstämmer med den studie som Brodin och Fasth (1999, 2001) gjorde med 477 ungdomar med rörelsehinder, där ungdomarna slog fast att ”vi vill bara vara som andra”.

Samhället har och har alltid haft behov av socialiserande institutioner som skolar in människor i gällande normer och värderingar. Varje kultur har sina diagnoser och sina diskurser. Vi bedömer våra barn efter tidens måttstock för hur ett barn ska se ut och vara och menar att det centrala i detta budskap är att för-

söka genomlysna förklaringsgrunder till barns och ungdomars svårigheter. Ett centralt budskap enligt Emanuelsson (2003) är att tillvarata mångfalden och olikheterna som en resurs i skolan. Ett första steg mot en skola för alla måste vara att lyfta fram variation och olikheter som någonting positivt och värdefullt. Kanske måste vi våga ifrågasätta de förklaringsmodeller som idag används när det gäller barns och ungdomars svårigheter och skapa förutsättningar för ett nytänkande. Visionerna om en skola för alla handlar om en flexibel skola där alla barn kan mötas kan bli verklighet men inte utan stora utmaningar av etablerade synsätt.

Summary in english

A school for all! A reflection of children's and adolescent's rights to full participation

This article focuses on the goals concerning children's rights to obtain school/education of good quality. The changes in society are influenced by political decision-making and related to financial resources and this will in its turn structure the major parts of the living conditions for children and adolescents. Is a school for all an utopia or is it a future reality?

In this article participation in a school for all is highlighted. We consider this issue important and that it deals with the whole value-systems our society is based on.

Referenser

- Asmervik, S. (1993). Vad är specialpedagogik? I S. Asmervik, T. Ogden och A-L. Rygvold (red). Barn med behov av särskilt stöd, s. 7-13. Lund: Studentlitteratur.
- Brodin, J. & Fasth, A. (1999). Att fånga dagen och framtiden. En studie om livssituationen för ungdomar med rörelsehinder och/eller andra funktionshinder. Stockholm: Unga RBU-are.
- Brodin, J. & Fasth, A. (2001). Vi vill bara vara som andra. En rapport från projektet Att fånga dagen och framtiden. Stockholm: Unga RBU-are.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2003). Perspektiv på IKT och lärande för barn, ungdomar och vuxna med funktionshinder. Lund: Studentlitteratur.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2004). Perspektiv på en skola för alla. Lund: Studentlitteratur.
- Claesson Bernehäll, I. (2004). Barns upplevelser av habilitering, skola och fritid samt kommentarer från föräldrar. Socialmedicinsk tidskrift, 3/2004, 240-251.
- Cook, B.G. & Schirmer, B.R. (2003). What is Special About Special Education? Overview and Analysis. The Journal of Special Education, 37(3), 200-205
- Emanuelsson, I. (2003). Konferensbidrag om olikhet och normalitet vid ett seminarium anordnat av Pedagogiska Institutionen, Stockholms universitet, nov. 2003.
- Haug, P. (1998). Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning. Stockholm: Skolverket.
- Helios (1996). The integration of young children. Theme group 2 of the Helios sector of education. Brussels: EC.
- Konventionen om barnets rättigheter (1989) (sv. översättning 1996), UD.
- Kristansen, K. (1999). Reflektioner kring begreppet normalisering. I M. Tideman (1999) (red.). Handikapp. Synsätt principer perspektiv. Stockholm: Johansson & Skyttmo Förlag AB.
- Lindstrand, P. (1998) Diagnosen - ett tidstypiskt fenomen? Diagnoser och förklaringsmodeller till barns svårigheter i slutet av 1900-talet. Lärarhögskolan i Stockholm: Institutionen för specialpedagogik.
- Lindstrand, P. (2002). ICT is the answer – But what is the question? Stockholm Institute of Education Press. (Diss.)
- Nilholm, C. (2003). Perspektiv på specialpedagogik. Lund: Studentlitteratur.
- Nirje, B. (2003). Normaliseringsprincipen. Lund: Studentlitteratur.

Forskning och teori

- Olin Lauritzen, S. (2003). Konferensbidrag om olikhet och normalitet vid ett seminarium anordnat av Pedagogiska Institutionen, Stockholms universitet, nov. 2003.
- Oliver, M. (1992). Changing the social relations of research production. *Disability, handicap and society*, 7, 101-114.
- Skrtic, T. (1991). *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization*. Denver: Love.
- Tössebro, J. (1999). Integreringsprincipen i teori och praktik. I M. Tideman (1999) (red.) *Handikapp. Synsätt principer perspektiv*. Stockholm: Johansson & Skyttmo Förlag AB.
- UN Standard Rules (1993) FN:s Standardregler för att tillförsäkra människor med funktionsnedsättning delaktighet och jämlikhet (sv. översättn. 1995). FN, UD & Socialdepartementet.
- Vernersson, I-L. (2002). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Wilson, J. (2002). Defining 'special needs'. *European Journal of Special Needs education*, 17(1), 61-66.