


Specialpedagogiska rapporter
Nr 11
November 1998


ISSN 1104-6759

DEN MOTSÄGELSEFULLA SPECIALPEDAGOGIKEN

MOTIVERINGAR, GENOMFÖRANDE OCH KONSEKVENSER

Bengt Persson

**TILLHÖR REFERENSBIBLIOTEKET
UTLÅNAS EJ**

Göteborgs universitet
Institutionen för specialpedagogik



DEN MOTSÄGELSEFULLA SPECIALPEDAGOGIKEN
-
Motiveringar, genomförande och konsekvenser

av

Bengt Persson
Fil lic

AKADEMISK AVHANDLING

som med tillstånd av samhällsvetenskapliga fakulteten vid
Göteborgs universitet för vinnande av doktorsexamen
framläggs till offentlig granskning

Fredagen 18 december 1998 kl 10.00 i lokal D3:50

Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet,
Pedagogen, Frölundagatan 118, Mölndal

ABSTRACT

Title: The contradictions of special education – Motives, practice and consequences

ISSN: 1104-6759

Language: Swedish with an English summary

Key words: Special education, differentiation, policy, discourse, resource allocation, academic self-concept, structural equation modeling

This thesis examines how special education differs from regular education in the Swedish compulsory school and how special educational support for certain pupils is determined and implemented. The aim is furthermore to analyse priorities and criteria for the selection of pupils for special education, the extent of such measures in schools, its distribution among classes as well as the associated documentation, follow-up and evaluation of special educational activities.

Two complementary methodological designs have been used. In the first part of the study 80 interviews with professionals in 11 schools were analysed with respect to differences and similarities while in the second part structural equation modeling has been used to analyse data collected from 8 000 pupils and their teachers.

Drawing on the works of Foucault it is argued that professionals have the power to define the boundaries between normality and deviance which has implications for definition of the target group for special education in schools. The results indicate that special education activities are highly dependent upon the policies of the local schools, and that the extent of such activities depends upon tradition, organizational structure as well as the individual's need for support.

The findings also suggest considerable and complex differences in academic achievement and self-concept between groups of students who received special educational support and those who did not. In addition these groups show different profiles with regard to aesthetic, verbal, spatial and mathematical domains. The study also demonstrates that although classes differ considerably as regards average achievement, self-concept scores and socio-economic background, special education is fairly evenly distributed among them and works more as a general mechanism for differentiation than as a resource specifically directed at pupils who experience the most severe difficulties.

Finally it is argued that special education should work inclusively and therefore it must not be regarded as a system apart from regular education but rather as part of normal educational practice.

**DEN MOTSÄGELSEFULLA
SPECIALPEDAGOGIKEN**

—

MOTIVERINGAR, GENOMFÖRANDE OCH KONSEKVENSER

Delrapport från projektet

Specialundervisningen och dess konsekvenser (SPEKO)

Bengt Persson

Göteborgs universitet
Institutionen för specialpedagogik

Box 300 – 441 35 Göteborg
tel. 031 – 773 23 17

ABSTRACT

- Title:** The contradictions of special education – Motives, practice and consequences
- ISSN:** 1104–6759
- Language:** Swedish with an English summary
- Key words:** Special education, differentiation, policy, discourse, resource allocation, academic self-concept, structural equation modeling

This thesis examines how special education differs from regular education in the Swedish compulsory school and how special educational support for certain pupils is determined and implemented. The aim is furthermore to analyse priorities and criteria for the selection of pupils for special education, the extent of such measures in schools, its distribution among classes as well as the associated documentation, follow-up and evaluation of special educational activities.

Two complementary methodological designs have been used. In the first part of the study 80 interviews with professionals in 11 schools were analysed with respect to differences and similarities while in the second part structural equation modeling has been used to analyse data collected from 8 000 pupils and their teachers.

Drawing on the works of Foucault it is argued that professionals have the power to define the boundaries between normality and deviance which has implications for definition of the target group for special education in schools. The results indicate that special education activities are highly dependent upon the policies of the local schools, and that the extent of such activities depends upon tradition, organizational structure as well as the individual's need for support.

The findings also suggest considerable and complex differences in academic achievement and self-concept between groups of students who received special educational support and those who did not. In addition these groups show different profiles with regard to aesthetic, verbal, spatial and mathematical domains. The study also demonstrates that although classes differ considerably as regards average achievement, self-concept scores and socio-economic background, special education is fairly evenly distributed among them and works more as a general mechanism for differentiation than as a resource specifically directed at pupils who experience the most severe difficulties.

Finally it is argued that special education should work inclusively and therefore it must not be regarded as a system apart from regular education but rather as part of normal educational practice.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

SAMMANFATTNING AV TVÅ UNDERSÖKNINGAR OM SPECIALPEDAGOGISK VERKSAMHET I GRUNDSKOLAN	1
Inledning	1
Undersökningarnas syften	1
Specialpedagogisk forskning	2
Teoretisk ram	4
Metodval	5
Validitet, reliabilitet och kausalitet	7
Resultat	8
Intervjuundersökningen	8
Dimensionering och fördelning av specialpedagogiska resurser	9
Den specialpedagogiska verksamhetens objekt	10
Enkätundersökningen	11
Självskattning av skolprestationer	11
Provresultat och självskattning av skolprestationer	13
Profilskillnader mellan sex grupper av elever	14
Analys på individ- och klassnivå	16
Fördelning av specialpedagogiska resurser	18
Slutsatser och avslutande diskussion	17
Metoddiskussion	17
Specialpedagogikens teorigrund	20
Specialpedagogisk praktik	22
Differentieringsfrågan i specialpedagogiskt ljus	23
Specialundervisning och differentiering	23
Prestationsfokusering och differentiering	24
Resursallokering och resursanvändning	25

Godkända kunskaper och användning av resurser	27
Specialpedagogik som stöd för pedagogiskt arbete	30
Ett relationellt perspektiv på specialpedagogik	30
Det långsiktiga arbetets problematik	32
Avslutande reflektioner	33
Resultatens betydelse i praktiken	36

SUMMARY

Two investigations of special education in the Swedish comprehensive school	37
The aims of the study	37
Special educational research	37
The theoretical framework	39
Methodology	40
Results	42
The qualitative study	42
Allocation of special educational support	43
The focus of the work of special teachers	44
The quantitative study	45
Academic self-concept	45
Test result and academic self-concept	47
Profile differences between six groups of students	48
Analyses on individual and class level	49
Allocation of resources for special education	51
Discussion	51

REFERENSER	55
------------	----

BILAGOR

FÖRORD

När jag nu med min tredje rapport inom SPEKO-projektet sätter punkt för fyra års avhandlingsarbete är det med blandade känslor detta sker. Att få möjlighet att bedriva forskarstudier och forskning på heltid under långa perioder har varit ett privilegium som jag naturligtvis kommer att sakna. Det är emellertid inte lika säkert att min omgivning kommer att uppleva samma saknad. Tidvis har avhandlingsarbetet tagit sig sådana proportioner att allt annat engagemang fått gå på sparlåga. Tack Elisabeth, Sara och Gustav för ert tålamod.

Under de år jag arbetat med avhandlingen har jag på grund av arbetets fokus och karaktär, haft anledning att diskutera specialpedagogiska såväl som metodologiska frågor med ett stort antal personer inom och utom landet. Förutom dem jag redan nämnt i förorden till de två tidigare rapporterna, vill jag rikta ett tack till Len Barton vid University of Sheffield. Våra gemensamma projekt och seminarier har varit till stor hjälp i mitt arbete och Len's djupa kunskaper om och engagemang i "disability movement" har gett mig perspektiv på min egen roll som forskare, särskilt när det gäller de forskningsetiska frågorna.

Patrick McDonnell vid University College Dublin tillhör den unika skara som kombinerar djupa specialpedagogiska kunskaper med stor språklig skicklighet. Tack för det arbete du lagt ned på de engelskspråkiga delarna av avhandlingen, Patrick.

Under slutfasen av arbetet har jag i olika sammanhang haft förmånen att arbeta tillsammans med Peder Haug vid Høgskolen i Volda. Peders kritiska granskning av och synpunkter på främst arbetets teoretiska delar har varit mycket värdefulla.

Ett varmt tack vill jag rikta till mina handledare Ingemar Emanuelsson och Jan-Eric Gustafsson som visat sig tillsammans äga en unik förmåga att hålla doktoranden i *lagom* strama tyglar. Med sitt aldrig sinande tålamod, sina djupa kunskaper och sin prestigelösa hållning utgör de föredömen i den stundom ogästvänliga akademiska världen.

Slutligen är det en ständigt närvarande och entusiasmerande kollega som förtjänar ett särskilt omnämmande, nämligen institutionens prefekt Ulla Wernbo. Tack, Ulla, för det stöd du bidragit med på olika sätt. Nu behöver du inte längre fråga när jag tror jag blir färdig. Nu är jag färdig.

Alingsås i november 1998

Bengt Persson

SAMMANFATTNING AV TVÅ UNDERSÖKNINGAR OM SPECIALPEDAGOGISK VERKSAMHET I GRUNDSKOLAN

Inledning

Förutom denna rapport består min avhandling av två ytterligare rapporter; *Specialpedagogiskt arbete i grundskolan – en studie av förutsättningar, genomförande och verksamhetsinriktning* (Persson, 1997) samt *Specialundervisning och differentiering – en studie av grundskolans användning av specialpedagogiska resurser* (Persson, 1998). Båda rapporterna utgör delstudier i det av Skolverket finansierade projektet *Specialundervisningen och dess konsekvenser* (SPEKO).

I detta arbete kommer jag att sammanfatta och diskutera resultaten från de två nämnda studierna. Jag kommer också att diskutera relevansen av de använda datainsamlings- och analysmetoderna samt epistemologiska frågor med särskilt fokus på specialpedagogisk teoribildning.

Undersökningarnas syften

Huvudsyftet med mina undersökningar är att studera hur specialpedagogisk verksamhet i den svenska grundskolan motiveras och genomförs samt hur den är relaterad till skolans pedagogiska verksamhet i övrigt. Jag

har vidare velat beskriva och analysera prioriteringar och urvalskriterier för specialpedagogiska insatser, insatsernas omfattning och fördelning mellan klasser samt dokumentation, uppföljning och utvärdering av den specialpedagogiska verksamheten. Genom att använda mig av Foucaults avvikelseteorier samt Fulchers och Skrtics professions- och organisations-teorier har jag velat utveckla kunskap om specialpedagogikens funktion i etablerandet och befästandet av olika slag av policies och praxis i grundskolan.

Specialpedagogisk forskning

Svensk specialpedagogisk forskning har i huvudsak samma tradition som i övriga västvärlden. Till följd av specialpedagogikens djupa förankring i disciplinerna medicin och psykologi har avvikelser från "det normala" ofta förklarats med utgångspunkt i problem hos individen själv som med hjälp av individuellt tillrättalagd träning eller behandling förutsatts få möjlighet att leva ett så " normalt " liv som möjligt. Detta *medicinskt-psykologiska paradig*m följdes under 1980-talet av ett sociologiskt (eller socio-politiskt) paradig(m Tomlinson, 1982; Barton & Tomlinson, 1984) inom vilket strukturella olikheter i samhället (t ex socio-ekonomiska skillnader) anses återpegas i institutionella verksamheter som t ex skolan.

Specialpedagogiken är emellertid inte enbart tvärvetenskaplig utan dessutom i hög grad politiskt-normativ eftersom den ger uttryck för hur samhället och dess medlemmar formulerar hur människor som i något avseende avviker från "det normala" skall ha det nu och i framtiden. Den politiskt-normativa dimensionen får sitt politiska uttryck i specialpedagogiska funktioner i samhälle och skola.

Just den funktionella aspekten har i flera sammanhang lyfts fram som ett hinder för det specialpedagogiska kunskapsområdets utveckling. Skrtic (1991) hävdar t ex att man, för att helt förstå specialpedagogikens potentiella möjligheter, först av allt måste avtäcka och frigöra sig från de begränsningar som ligger i dess funktionella och professionella dimensioner. Sker detta kan specialpedagogiken bidra till att den vanliga pedagogiken tvingas till att konfronteras med sina egna misslyckanden. Skrtic menar att detta kan ske genom att skolans organisatoriska struktur (som emanerar från den tidiga industrialismen) upplöses och ersätts med flex-

ibla organisationer, s k *adhocracies*¹. Dessa skiljer sig från *bureaucracies* genom att de är anpassade till skolans samhällsuppgift vilket i sin tur innebär att t ex näringslivets organisationsstruktur är olämplig att tillämpa på skolan. Skrtic menar att så länge vi inte förmår anpassa skolan och dess organisatoriska uppbyggnad till samhällsupdraget, kommer specialpedagogisk verksamhet att utgöra en artefakt av den vanliga pedagogiska verksamheten i skolan.

Under senare år har även det organisatoriska paradigmet (företrätt av bl a Skrtic) utsatts för kritik. Clark, Dyson, Millward & Skidmore (1995) menar att detta endast utgör ytterligare ett försök att via ett paradigmskifte lösa skolans problem. Historien borde ha lärt oss att vart och ett av de nämnda paradigmen är otillräckligt för att förstå det specialpedagogiska områdets komplexitet. Författarna menar vidare att samtliga tre perspektiv kännetecknas av reduktionism i relation till såväl specialpedagogiska behov som åtgärder i syfte att tillfredsställa sådana behov. Förenande hos dem är "patologisering" vilket kräver behandling och vad som skiljer de tre åt är enbart objekten för patologiseringen.

Varligen är fler än ett av de tre paradigmen (det medicinskt-psykologiska, det socio-politiska eller det organisatoriska) mer eller mindre öppet företrädna vid en skola eller annan institution. Man kan då fråga sig om konsensus eller ens en stabil "bästa lösning" kan uppnås. Snarare, menar författarna, skall olika uppfattningar företrädna av olika yrkesgrupper och individer i skolan, ges möjlighet att konfronteras med varandra för att ge underlag för en ny dialog, vilken i sin tur kan ge upphov till ny förståelse och alternativa handlingsramar och -strategier. En försvarande omständighet utgör härvidlag den specialpedagogiska terminologin som karakteriseras av begrepp som står för separation, fragmentering och avvikelser, alla negativt laddade och belastade i det pedagogiska språket. Ett exempel på detta är det numera allt mer tilltagande bruket av ordet *inclusion* istället för *integration* och *inclusive education* istället för *special education*. Rosenqvist (1996) skriver att "...sökandet efter nya uttryck beror ofta på att etablerade termer känns slitna eller har missbrukats. De övergår då från

¹ Ursprunget i det tidiga 1900-talets industrialism har enligt Skrtic inneburit att skolan liksom de s k *machine bureaucracies* bygger på standardisering och formalisering på alla nivåer i besluts- och verkställighetshierarkin. Skrtic förespråkar istället *adhocracies* "... premised on the principle of innovation rather than standardization; as such, it is a problem-solving organization configured to invent new programs." (Skrtic, 1991, s. 182). Sådana *ändamålsenliga* organisationer förutsätter samarbete mellan olika befattningskategorier, sammanjämkning och samordning i beslutsprocessen och en gemensam, medveten och reflekterad riktning för arbetet.

sin neutrala, ursprungligen avsedda, så kallade denotativa betydelse till en konnotativ, där känslor och värderingar finns med i uppfattningen av termen ifråga." (s. 27). Den negativa konnotationen medför då att såväl begreppet som objektet för beskrivningen blir negativt belastade.

Vid datainsamlingen i samband med denna studie blev den negativa konnotationen ibland mycket påtaglig vilket följande intervjuutsnitt med en lärare illustrerar:

När du pratar om special... jag måste säga det att jag tycker att det låter så negativt, specialundervisning. ... Jag förstår inte att ni gör arbete, att ni lägger ner tid på detta.

Both (1998) menar att den specialpedagogiska vokabulären är fast förankrad i det medicinskt-psykologiska paradigmet men att det är svårt att verka inom det specialpedagogiska fältet utan att använda det vedertagna och gängse språkbruket. Det finns emellertid all anledning att arbeta för att uttrycket "special needs" försvinner och Both skriver:

The language of 'special needs' cannot be rescued. However I believe ... that we should not jettison the notion of 'difficulties in learning'. Ideas of 'difficulty' and 'learning' have an everyday meaning which need not be discarded. (s. 49).

Det leder tvivelsutan tanken i en annan riktning om man på svenska beskriver en elev med *särskilda behov* i stället för en elev i *behov av särskilt stöd*. Språkbruket är emellertid inte konsekvent ens i skolans styrdokument. I skollagens andra paragraf kan man läsa att "I utbildningen skall hänsyn tas till elever med särskilda behov" (SFS 1985:1100) medan motsvarande åliggande uttrycks på följande sätt i läroplanen för grundskolan: "Alla som arbetar i skolan skall – uppmärksamma och hjälpa elever som behöver särskilt stöd..." (Lpo 94, s. 14).

Teoretisk ram

Det teoretiska ramverket för mina studier utgörs av Michel Foucaults avvikelsestudier (Foucault, 1973, 1985, 1986, 1989). Foucault menar att det moderna samhället kräver organiserad ordning vilket innebär att störningar och hot mot en sådan ordning måste isoleras eller åtminstone hållas under kontroll. I sina vetenskapliga arbeten söker Foucault två slag av kun-

skap. Det första handlar om det som den traditionella vetenskapen inte lyckats finna på grund av sin funktionalistiska uppgift, nämligen de alternativa tolkningarna och de mindre synliga beskrivningarna. Det andra slaget av kunskap uttrycks av dem som blir utsatta för det funktionalistiska samhällets normalitetssträvanden. Här handlar det om kunskap hos de marginaliserade men också hos de praktiker vars uppgift det är att ha hand om dessa individer.

Det första slaget av kunskap tar sig uttryck i alternativa, osynliga diskurser. I motsats till den officiella eller synliga diskursen, som är uttryck för humanitet och altruism, kan den osynliga diskursen innebära att behandlingen av de avvikande egentligen syftar till avskiljning och isolering från vad som anses normalt och accepterat. I dessa processer har företrädare för olika professioner nyckelfunktioner i makt av att tillåtas få till uppgift att definiera normalitet. Dessa definitioner reproduceras och legitimeras "...through the practices of teachers, social workers, doctors, judges, policemen and administrators." (Philp, 1985). Genom att definiera och etablera normer för normalitet i samhället, bestäms vad som är tillåtet och accepterat och vad som kräver övervakning och behandling.

Bl a Allan (1995) hävdar att Foucaults avvikelse teorier i hög grad är tillämpliga inom specialpedagogisk forskning. Genom att synliggöra faktorer som av tradition definierar (och begränsar) pedagogiskt arbete, blir det möjligt att komma bakom etablerade förgivettaganden och därmed bidra till att utveckla den pedagogiska yrkesrollen inom olika delar av utbildningssystemet.

Metodval

För att uppfylla projektets syften krävdes analys av olika slag av data. Å ena sidan ville jag få kunskap om hur olika befattningshavare i grundskolan tänker och resonerar om specialpedagogiska frågor. Å andra sidan ville jag använda mig av enkätdata insamlade inom UGU-projektet (Utvärdering Genom Uppföljning) för att kunna relatera lärares och rektors uppfattningar till riksrepresentativa data insamlade från elever och deras lärare.

I den första delstudien (Persson, 1997) har 27 speciallärare, 35 klass- och ämneslärare samt 18 rektorer intervjuats. I en pilotstudie (Persson, 1992) utprovades en modell för datainsamling och -analys vilken sedan kom att användas i huvudstudien. Den intervjuteknik som använts kan

med Cohens & Manions (1992) terminologi betecknas som "less formal interview" vilket innebär att intervjuaren, med ett antal huvudfrågor som bas, har stor frihet att ställa följdfrågor för att få klarhet i innebörden av den intervjuades svar. För att få en gemensam bas för intervjuerna, som genomfördes av för ändamålet särskilt utsedda personer, bestämdes fyra övergripande frågeområden vilka åtföljdes av ett varierande antal följdfrågor. Frågeområdena var:

- Rektorsområdets och skolans förutsättningar för specialpedagogisk verksamhet
- Den specialpedagogiska resursens användning
- De specialpedagogiska insatsernas inriktning
- Uppföljning, dokumentation och utvärdering.

Intervjuerna bandades och transkriberades ordagrant av intervjuarna själva och materialet omfattar knappt 1 000 sidor text. Analysarbetet har utgått från principen att reducera informationen till enbart sådana utsagor som är relevanta i relation till frågeställningarna. En av Miles & Huberman (1984) utvecklade datareduktionsmodell har därvid visat sig vara ändamålsenlig. Datamaterialet ordnades så att varje utsaga försågs med en särskild kod vilket möjliggjorde gruppering av svaren efter olika principer t ex så att en befattningsgrupps svar på en speciell fråga på ett enkelt sätt kunde följas i hela materialet.

Genom datareduktionen erhöles 1 316 utsagor och de sålunda uttryckta uppfattningarna kom att bilda från varandra åtskilda kategorier av svar. Genom avprickning i ett kategoriseringsschema blev materialet överskådligt och tillgängligt för analys.

Den andra delstudien (Persson, 1998) bygger på data från UGU-projektet som är ett till Göteborgs universitet knutet longitudinellt forskningsprojekt. Enkätdata från ett riksrepresentativt urval om drygt 8 000 elever födda 1982 och drygt 1 000 lärare utgör datamaterialet för denna delstudie. Samplingen i UGU82 tillgick så att samtliga svenska kommuner ordnades i sex strata och stratifierades med avseende på folkmängd i fallande ordning. Från de kommuner som på så sätt kom att ingå i projektet samplades så många klasser att antalet elever motsvarade stratats andel i populationen. Uppgifterna som insamlades 1995 utgörs av:

- skoladministrativa data
- begåvningsstest
- kunskapsprov i matematik
- elevenkät
- målsmannaenkät
- lärarenkät.

Samplingstekniken ger möjligheter att utföra analyser på två nivåer (individ- och klassnivå) vilket kan ge kunskap om i vad mån variationer av olika slag kan hänföras till skillnader mellan klasser utöver skillnader mellan individer. Det omfattande datamaterialet lämpar sig dessutom väl för statistiska bearbetningar där modeller utvecklas och testas. Den analysmetod som jag därvid i huvudsak använt är *strukturell ekvationsmodellering* där en hypotetisk modell prövas varvid parametrar som representerar relationer, kovarianser och varianser identifieras och beräknas.

Med utgångspunkt i den hypotetiska modellen beräknas en kovariansmatris vars koefficienter skall vara så lika de observerade värdena som möjligt. Utgångshypotesen för modelleringen är förekomsten av latent variabler som inte är observer- eller mätbara men som kan representeras av vissa observerbara (manifesta) variabler. Genom att successivt tillföra latent och manifesta variabler, byggs modellen ut för att (i det här fallet) slutligen omfatta både individ- och klassnivå. De i studien ingående eleverna har fördelats på sex grupper med avseende på kön och förekomst av specialundervisning av olika slag. Modellen kan sedan prövas i de sex grupperna varvid olika slag av gruppjämförelser kan göras.

Validitet, reliabilitet och kausalitet

I de båda tidigare rapporterna diskuteras validitets-, reliabilitets- och kausalitetsfrågor (Persson, 1997, s. 59-60, 65-70; Persson, 1998, s. 36-37, 54-58, 99-102). Ett problem i samband med att företrädare för olika yrkeskategorier skall beskriva sin egen verksamhet är att man tenderar att beskriva hur verksamheten *borde vara* snarare än hur den *faktiskt är*. Det stora antalet intervjupersoner representerande olika befattningar i grundskolan bidrar till att sådana reliabilitetsbrister reduceras. Även användandet av medbedömare i samband med kategoriseringen av intervju svar medverkar till att reliabiliteten i undersökningen stärks.

Enkätundersökningen har påtagliga reliabilitetsbrister. Bl a medför mätinstrumentens heterogenitet att reliabiliteten (mätt som Cronbachs

alfa) blir relativt låg (mellan 0,54 och 0,65). Just en sådan heterogenitet är emellertid önskvärd varför analysinstrumenten valts så att den bristande reliabiliteten hos mätinstrumenten inte äventyrar resultattolkningen.

Genom att jag kombinerat resultat från två studier, varvid ett och samma fenomen studerats ur olika infallsvinklar, bedömer jag att undersökningens validitet är god. Resultaten bör därför ha en relativt hög grad av generalitet. Som jag emellertid påpekat (Persson, 1997, s. 69) är validitetsbegreppet svårfångat och validiteten beroende av under vilka *omständigheter* data insamlats, analyser gjorts och slutsatser dragits. Det kan därför inte uteslutas att resultatet skulle blivit annorlunda om undersökningen genomförts under andra omständigheter, t ex i andra skolor och av andra intervjuare och forskare.

I en studie av denna karaktär är det av intresse att få svar på vad ett visst resultat *beror på*. Den försiktighet som jag iakttagit i samband med kausalitetsproblematiken innebär att det, trots att klara samband mellan olika variabler föreligger, inte reservationslöst går att uttala sig om vad som är orsak och vad som är verkan. Detta kan ses som en brist i mitt arbete men bör motivera fortsatt forskning inom denna del av det specialpedagogiska området.

Resultat

Intervjuundersökningen

Övergripande och centrala temata är att studera på vilket sätt specialpedagogik skiljer sig från vanlig pedagogik och hur specialpedagogiska insatser motiveras. En klar majoritet bland de intervjuade menar att specialpedagogisk verksamhet motiveras av att *det finns elever som har svårt att klara av de krav skolan ställer på dem*. Eftersom möjligheten för klass- eller ämnesläraren att hjälpa dessa elever i klassrummet bedöms som mycket begränsade, krävs extra resurser. Enligt de intervjuade är det inlärningsproblem (främst läs- och skrivsvårigheter) samt socioemotionella problem som motiverar särskilt stöd i form av specialpedagogiska insatser. Som svar på frågan på vilket sätt specialundervisning skiljer sig från vanlig undervisning, nämns påfallande ofta att det handlar om träning av basfärdigheter i liten grupp och i långsamt tempo. Många klass- och ämneslärare har emellertid en kluven inställning till värdet av specialundervisningen och menar att det ofta är svårt att se några resultat av de resurser

som sätts in. Några av de intervjuade menar att det är mindre klokt att satsa så mycket resurser på elever som har mycket uttalade svårigheter och att det skulle vara mer kostnadseffektivt att i stället satsa mer på dem som har bättre förutsättningar att tillgodogöra sig undervisningen. Uppfattningen att de elever som går ifrån lektionerna för att få specialundervisning därigenom kommer ännu mera efter sina klasskamrater, förekommer också bland de intervjuade.

Var tredje intervjuperson anger att en viktig specialpedagogisk uppgift är att stärka elevernas självförtroende och var femte anger att lärares undervisningsproblem kan utgöra motiv för specialpedagogiska åtgärder. I det senare fallet utgörs åtgärderna oftast av att klasslärare och elev skiljs åt genom att eleven får en del av sin undervisningstid förlagd hos specialläraren. Ingen av de intervjuade anger att specialläraren i sådana fall har handledande eller konsultativa uppgifter för att stötta och hjälpa den vanlige läraren.

Särskilt i svenska och matematik visar sig specialpedagogisk verksamhet ofta ha till uppgift att bidra till differentiering av undervisningen. Specialläraren arbetar då vanligen på uppdrag av klass- eller ämnesläraren och har till uppgift att följa upp och bearbeta moment som genomgått i klassrummet men som anses behöva särskilt tillrättalagd uppföljning. Det är då vanligt att man arbetar med samma område som i klassrummet, dock med mindre stoffmängd och med annan metodik.

Dimensionering och fördelning av specialpedagogiska resurser

Skolverket har konstaterat att omfattningen av specialundervisning i grundskolan minskat betydligt under senare år (Skolverket, 1996). I samband med ekonomiska nedskärningar i kommunerna har man på många skolor sett sig tvingad att reducera de specialpedagogiska insatserna för att kunna anordna klasser och andra fasta grupperingar. Mina resultat visar emellertid att den rådande tjänstesituationen vid skolan liksom skolans tradition har stor betydelse vid dimensioneringen av den specialpedagogiska verksamheten. Stödresurserna fördelas tämligen slentrianmässigt och används ofta som en "buffert" av rektor för att klara av tjänstefördelningen. En vanlig resursfördelningsmodell anges vara att specialundervisningen tilldelas de timmar som blir över sedan resurser för klassundervisning fördelats. Flera rektorer uttrycker en viss tveksamhet inför ett sådant förfaringsätt men har svårt att finna någon annan lösning på konsekvenserna av resursknappheten. Den dubbla rollen som både perso-

nalchef och pedagogisk ledare försätter ofta rektor i brydsamma situationer vid fördelning av resurser. I vissa fall tvingas rektor tillgodose lärares krav att få vara två vuxna i klassrummet eftersom arbetssituationen upplevs som mycket svår. Personalen på de ifrågavarande skolorna betraktade åtgärden som specialpedagogisk men klargjorde samtidigt att den inte var riktad till enskilda elever med behov av särskilt stöd. Istället handlade det om att skapa en dräglig arbetssituation i klassrummet för eleverna och dem själva.

När det gäller den specialpedagogiska verksamhetens förankring i lokala styrdokument som skolplaner och lokala arbetsplaner, visar intervjuerna att detta är mycket sparsamt förekommande. Även upprättande av åtgärdsprogram samt uppföljning och utvärdering av de specialpedagogiska insatserna förekommer i begränsad omfattning. En vanlig uppfattning bland de intervjuade är att sådant "pappersarbete" inte gagnar verksamheten utan snarare tar tid på bekostnad av viktigare arbete. Genomgången av de aktuella skolplanerna och lokala arbetsplanerna visar att dessa i många fall snarare ger uttryck för ambitioner än konkreta och realiserbara mål. Flertalet intervjuade var antingen ointresserade av eller okunniga om deras förekomst och innehåll vilket sannolikt har samband med att dessa planer inte betraktas som användbara redskap i den pedagogiska vardagen.

Den specialpedagogiska verksamhetens objekt

För att få en bild av huruvida någon specialpedagogisk "policy" utvecklats och artikulrats vid de undersökta skolorna, genomfördes en särskild granskning av de 27 speciallärares intervjusvar. Figur 1 illustrerar speciallärares fokus för arbetet relaterat till dess inriktning:

SAMHÄLLET			
SKOLAN			
KLASSEN/GRUPPEN			
INDIVIDEN			
	BESKYDD- ANDE	ÅTGÄRDANDE	OMDANANDE

Figur 1. Relationen mellan faktorer som avgör den specialpedagogiska verksamhetens inriktning.

Med få undantag arbetar speciallärarna på sådant sätt att deras arbete kan beskrivas av faktorer i de nedre, vänstra fälten. Enligt intervjuerna handlar specialundervisningen ofta om att "skydda" eleven från en outhärdlig situation i klassrummet vilket inte sällan försätter specialläraren i en konfliktsituation. Även om det är uppenbart att elevens svårigheter i hög grad sammanhänger med situationen i klassrummet (tex arbetssätt som missgynnar vissa elever), krävs mycket för att identifiera och arbeta med sådana orsaker till problemen. En lösning, som då är enklare att få acceptans för, är att definiera elevens problem som en individuell svårighet, vilken med ändamålsenlig träning förväntas kunna avhjälpas.

Enkätundersökningen

Avhandlingens andra, enkätbaserade del visar att vissa bakgrundsfaktorer har samband med förekomst av specialundervisning. Bland det dryga tiotal variabler som därvid undersöktes, hade elevens begåvningsnivå, kön och socialgruppsstillhörighet² betydelse för huruvida eleven fick specialpedagogiskt stöd eller ej. Sambanden är emellertid svaga och resultaten från två multipla regressionsanalyser visar att endast 5 procent av variansen i förekomst av placering i särskild undervisningsgrupp och 19 procent av variansen i förekomsten av specialundervisning av annat slag kan förklaras med hjälp av dessa variabler.

Svårigheten att avgöra hur stor del av beroendevariablernas varians som kan hänföras till de i regressionsanalyserna ingående oberoende variablerna, medför emellertid tolkningssvårigheter vilket motiverar användning av andra analysmetoder.

Självskattning av skolprestationer

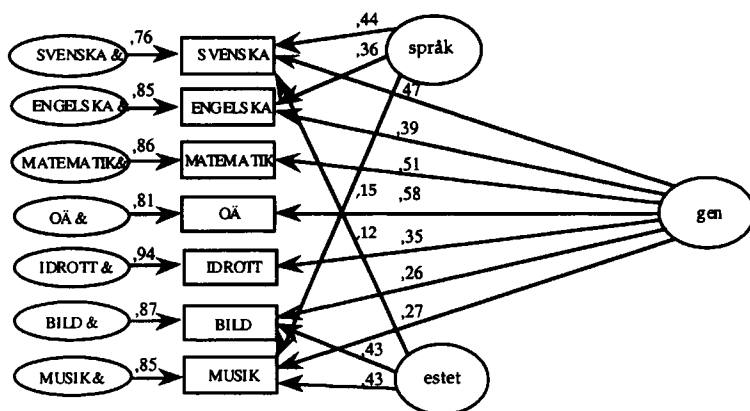
Eleverna i UGU82 har på en femgradig skala fått skatta hur duktiga de anser sig vara i sju skolämnen. När eleverna i urvalet fördelas på sex grupper³ visar det sig att de elever som varit föremål för specialpedagogiska åtgärder, skattar sig lägre i de teoretiska ämnena än de som inte haft

² Värdet för den av föräldrarna som hade den högsta socialgruppsstillhörigheten användes.

³ De sex grupperna utgörs av pojkar respektive flickor som fått specialundervisning i särskild undervisningsgrupp, av annat slag eller inte alls.

något sådant stöd alls. I de praktiskt-estetiska ämnena, däremot, finns inga sådana skillnader.

Ett problem i samband med att individer skall skatta sin förmåga inom ett såpass heterogent område som skolans ämnen är att mätfelen tenderar att bli stora. Tillsammans med variabelernas samvariation innebär detta att andra metoder än regressionsanalys bör tillgripas. En i sådana situationer lämplig metod är strukturell ekvationsmodellering, som också genomgående använts i de följande analyserna. En strukturmodell utvecklades (figur 2) där förutom en generell självskattningsfaktor (gen), en språklig (språk) och en estetisk faktor (estet) kan sägas fånga upp tre dimensioner i elevernas beskrivna uppfattningar av sina skolprestationer.



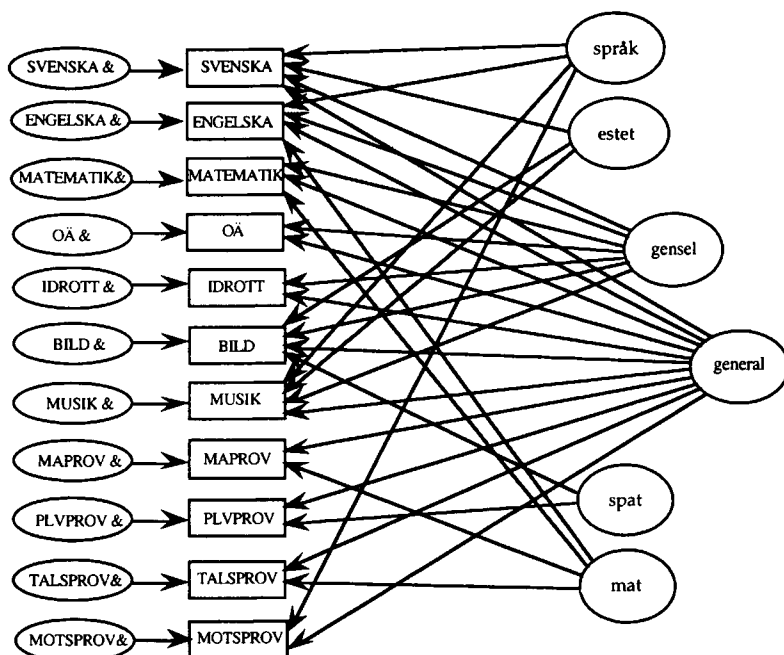
Figur 2. Mätmodell (standardiserade estimat) över elevernas skattning av sina skolprestationer. Rektanglar representerar manifesterade variabler medan ellipser representerar latent variabler.

Koefficienterna i modellen anger styrkan av korrelationen mellan de olika variablerna. Latenta variabler med variabelnamnet följt av tillägget "&" är residualer, dvs de representerar den varians i den manifesterade variabeln som inte kan förklaras av den latent variabeln.

Av figur 2 framgår att det är de teoretiska ämnena som korrelerar högst med den allmänna självskattningsfaktorn (gen) vilket innebär att det är dessa ämnen som har störst betydelse för hur eleverna upplever att de lyckas allmänt i skolan.

Provresultat och skattning av skolprestationer

Förutom skattningarna av sina skolprestationer har eleverna i årskurs sex genomgått tre begåvningsstest om vardera 40 uppgifter (bilaga 1 - 3) samt ett matematikprov om 20 uppgifter. Liksom när det gällde självskattningsvariablerna har de elever som fått specialundervisning av något slag betydligt lägre genomsnittligt resultat än övriga elever. I figur 3 redovisas en modell över elevernas självskattningar och provprestationer:



Figur 3. Strukturmodell över elevernas skattning av sina förmågor i sju skolämnen samt prestationer på fyra prov. (Av åskådligghetsskäl har korrelationskoefficienterna utelämnats.)

Faktorn *general* är en generell prestations- och självskattningsvariabel som ger en samlad bild av elevernas provresultat och skattade skolprestationer. *Gensel* är en mer begränsad faktor som uttrycker elevernas allmänna uppfattning om sina skolprestationer. *Estet* och *språk* är faktorer som fångar upp elevernas estetiska respektive språkliga förmåga. Faktorerna *spat* och *mat* slutligen, ger en bild av den spatiala respektive matematiska förmågan. I en hierarkisk modell av detta slag fångar de fem senare faktorerna

upp en del av den återstående variansen (dvs residualerna) hos den generella faktorn.

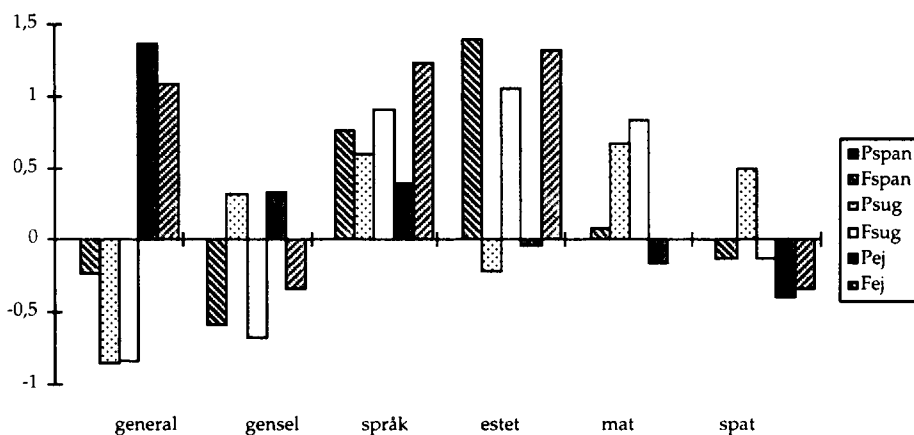
Mina resultat visar på positiva samband mellan prestationer på de fyra proven och självskattningsvariablerna vilket motiverar förekomsten av en generell faktor (gen). Tidigare forskning har också påvisat sådana samband. Skaalvik & Skaalvik (1996) menar att elevernas självuppfattning i 13-årsåldern blivit såpass stabil att skolprestationerna påverkas av hur de uppfattar sig själva, vilket inte är fallet i lägre åldrar. Yngre barns självuppfattning påverkas av deras skolprestationer medan det omvända förhållandet är svårare att påvisa.

Resultaten visar också att ortogonalitet i stort sett föreligger mellan självskattningen i de praktiskt-estetiska ämnena och proven, dvs elevernas uppfattning av sin förmåga i dessa ämnen är i det närmaste oberoende av provresultaten.

Profilskillnader mellan sex grupper av elever

När en manifest variabel för *socialgruppsstillhörighet* tillförs modellen i figur 3 kan konstateras att det finns signifikanta samband mellan denna variabel och faktorerna *general*, *språk* och *estet*. Detta innebär att elever från hem med i socioekonomiskt hänseende goda omständigheter, skattar sig högre än andra inom det estetiska området och har högre värden även i den generella faktorn, vilken har sin tyngdpunkt i de fyra proven. Detta gäller även i den språkliga faktorn som har sin tyngdpunkt i självskattningsvariablerna.

Genom att studera medelvärdeskillnader i de latenta variablerna för de ovan nämnda sex grupperna, kan betydande profilskillnader konstateras vilket illustreras i figur 4.



Figur 4. Medelvärdesskillnader (standardavvikelseenheter) mellan grupperna i sex latenta variabler. Medelvärdet i Pspan är satt = 0 och används som referensvärde. Grupperna Pspan och Fspan utgörs av pojkar respektive flickor som fått specialundervisning av annat slag än i särskild undervisningsgrupp under någon del av sin skoltid, Psug och Fsug har gått i särskild undervisningsgrupp under någon period och Pej respektive Fej har aldrig fått specialpedagogiskt stöd.

I den generella faktorn har de elever som inte fått något specialpedagogiskt stöd alls, betydligt högre värden än övriga. I den spatiala respektive matematiska faktorn är förhållandet det omvända, dvs de elever som inte har haft något specialpedagogiskt stöd alls, har lägre värden än övriga grupper.

Profilskillnaderna är särskilt tydliga mellan de grupper av elever som tillhör särskild undervisningsgrupp och övriga. I främst självskattningsfaktorerna gensel och estet är emellertid skillnaderna mellan dessa grupper små. I den allmänna självskattningsfaktorn har pojkarna allmänt betydligt högre värden än flickorna, medan flickorna har väl så höga värden som pojkarna i den estetiska respektive språkliga faktorn.

Mina resultat visar alltså att skillnaderna mellan de sex grupperna är avsevärda. I den generella faktorn kan skillnaderna hänföras till främst typen av specialpedagogiskt stöd, medan elevens kön har större betydelse i de mer specifika faktorerna.

Analys på individ- och klassnivå

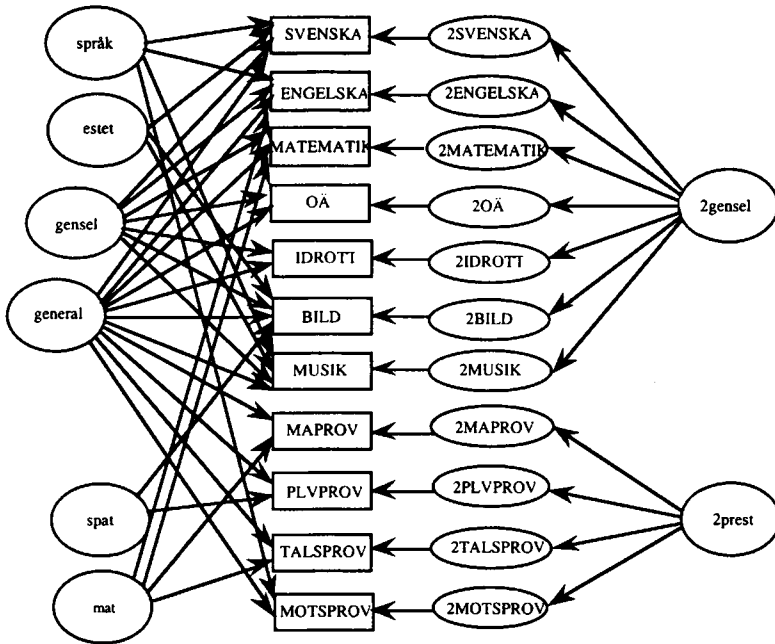
Inom pedagogisk forskning har de fenomen som studeras oftast en hierarkisk struktur. Elever tillhör en klass och har en eller flera lärare. Klassen är en del av en skola som i sin tur är belägen i en viss kommun. Detta innebär att analyser på individnivå måste ta hänsyn till den hierarkiska struktur inom vilken observationerna är gjorda. Burstein (1980) skriver:

Schooling activities occur within hierarchical organizations in which the sources of educational influence on students occur in the groups to which an individual belongs. These groups (learning groups within classrooms, classrooms within schools, schools within districts, families within communities, schools within communities) influence the thoughts, behaviour, and feelings of their members. This hierarchical structure gives rise to multilevel data. (s. 158).

Den stegvisa samplingstekniken i UGU82 erbjuder möjligheter att utnyttja just detta förhållande för att analysera hur stor del av variansen som förklaras på individ- respektive klassnivå. Hittills har få studier genomförts inom det pedagogiska forskningsfältet där data kunnat analyseras på flera nivåer. Främst beror detta på svårigheter att utföra de komplicerade beräkningar som sådana modeller bygger på. Under senare år har emellertid dessa möjligheter ökat främst tack vare Bengt Muthéns och Jan-Eric Gustafssons arbeten (Muthén, 1994; Gustafsson & Stahl, 1997).

Strukturmodellen (figur 3) är utgångspunkt för tvånivåmodelleringen. Utgångshypotesen var att det på klassnivå endast existerade en *generell* faktor. Emellertid visade det sig att en modell med en självskattningsfaktor (2gensel)⁴ och en prestationsfaktor (2prest) bäst passade data, vilket illustreras i figur 5:

⁴ Siffran 2 betecknar en variabel på klassnivå



Figur 5. Strukturmodell på två nivåer över elevernas skattning av sina förmågor i sju skolämnen samt prestationer på fyra prov⁵.

Genom att studera de relativa bidragen till totalvariansen i de olika manifesterade variablerna inom och mellan klasserna, går det att avgöra i vilken utsträckning skillnader i observationerna kan hänföras till skillnader mellan klasser. Resultaten av denna analys visar att ända upp till 16 procent av variansen i provvariablerna beror på skillnader mellan klasser. Tidigare forskning anger värden över tio procent som höga i liknande sammanhang. Elevernas självskattningar har emellertid mindre samband med vilken klass de går i än provresultaten. Slutsatsen är att skillnader i prestationer mellan olika klasser är avsevärda medan elevernas tro på sin förmåga att klara av skolans krav är mindre beroende av i vilken klass de går.

⁵ Av åskådlighetsskäl har residualvariablerna utelämnats på såväl individ- som grupp-nivå.

Fördelning av specialpedagogiska resurser

När en variabel som uttrycker den genomsnittliga omfattningen av specialpedagogiskt stöd studeras på samma sätt som i föregående avsnitt, blir resultatet att endast knappt fem procent av variansen förklaras av skillnader på klassnivå. Den slutsats som kan dras av detta är att omfattningen av specialpedagogiskt stöd i lägre grad skiljer sig åt mellan klasserna än vad som vore motiverat med utgångspunkt i skillnader i prestationsnivå dememellan. Även skillnader mellan klasserna vad avser genomsnittlig socioekonomisk standard är stora, vilket ytterligare borde motivera en "snedare" fördelning av specialpedagogiska resurser. Eftersom dessutom sambandet mellan socialgruppsstillhörighet och elevernas skattningar av sina skolprestationer är starkare på klassnivån än på individnivån, kan slutsatsen dras att i klasser med genomsnittligt låg socioekonomisk status förstärks en negativ uppfattning av möjligheten att klara skolans krav.

Till den i figur 5 redovisade modellen fördes variabler från lärarenkäten. Dessa variabler rör lärarnas bedömningar av skolans resurser, arbetssätt i klassen samt föräldramedverkan. Sambanden mellan dessa nya variabler och faktorerna i den tidigare modellen (figur 5) är svaga men analysen visar att lärare i "svaga" klasser är mindre nöjda med tillgången på stödresurser än lärare i "duktiga" klasser. Detta förstärker ytterligare intrycket av att resurserna inom skolorna (eller t o m inom kommunerna) inte är särskilt tydligt behovsallokerade.

Slutsatser och avslutande diskussion*Metoddiskussion*

Jag har i denna studie använt mig av två olika slag av data för att belysa det specialpedagogiska problemfältet i grundskolan. Designen kräver därmed olika slag av analysmetoder varvid en kvalitativ ansats varit lämplig att använda i den första delstudien medan en kvantitativ ansats varit mer ändamålsenlig i den andra. För att använda Hitchcock & Hughes (1995) terminologi handlar metodvalet således om "fitness for purpose" (s. 95) vilket dock inte är helt okontroversiellt.

Bogdan & Biklen (1992) avråder åtminstone den mindre erfarna forskaren från att kombinera kvalitativa och kvantitativa metoder. Deras främsta motivering är att det trots värdet av att använda sig av komplementära data, är osannolikt att forskaren behärskar de båda ansatserna på ett tillfredsställande sätt:

While it is possible, and in some cases desirable, to use the two approaches together ... the same person attempting to carry out a sophisticated quantitative study while doing an in-depth qualitative study simultaneously is likely to produce a big headache. Researchers, especially novices, trying to combine good quantitative design and good qualitative design have a difficult time pulling it off, and rather than producing a superior hybrid, usually produce a piece of research that does not meet the criteria for good work in either approach. (s. 42-43).

De överväganden som ligger bakom mitt beslut att använda komplementära metoder har sin grund i att jag bedömt det som värdefullt att belysa ett komplext problem från radikalt olika utgångspunkter. Lärares, skolledares och specialpedagogers bedömningar och motiv för specialpedagogiska åtgärder har därvid utgjort *en* viktig källa för datainsamling, samtidigt som jag sett det som väsentligt att kunna validera deras uttryckta uppfattningar mot enkätdata insamlade från eleverna själva, provresultat och andra "hårda" data. Dessa motiv har alltså avgjort mitt val av metodologiska ansatser och i efterhand kan jag konstatera att den eventuella huvudvärken snarare infunnit sig i samband med de varningar jag fått än som resultat av att jag kombinerat två metoder.

Det är snarare så att det pedagogiska (och specialpedagogiska) områdets komplexitet med dess politiskt-normativa och praxisbaserade inslag i kombination med en strävan efter att utveckla pedagogiska teorier kräver en mångfald av vetenskapliga analysmetoder. Carr (1995) skriver:

First, it [educational science] is an *educational science*, which is to say that it investigates a consciously performed practical activity which can only be identified and understood by reference to the meaning it has for those who practice it. Second it is an *educational science*, which is to say that it tries to develop theories that explain and resolve the problems to which the practice of this activity gave rise. (s. 83).

Carrs slutsats är att pedagogisk praxis bara kan förstås genom att studera och tolka dess utövers uppfattningar om sin egen verksamhet. Detta kräver *kvalitativa analysmetoder* medan denna praktikernas självförståelse dessutom bör utsättas för kritisk granskning genom att konfrontera den med strukturer som inte är uppenbara för praktikern i hans dagliga arbete.

Av det skälet behöver olika slag av *kvantitativa analysmetoder* användas. Den konstruerade indelningen i kvalitativa och kvantitativa analysmetoder diskuteras i Persson (1997, s. 36-37).

Även om de använda analysmetoderna är olika till sin karaktär och tillämpning, har de flera gemensamma egenskaper. I den kvantitativa delstudien har jag använt mig av konfirmatorisk faktoranalys för att studera latent variablers samband med olika uppsättningar manifesta variabler. Hypotesen har då varit att sådana faktorer går att studera med hjälp av observer- och mätbara indikatorer. Ett liknande tillvägagångssätt har använts i den kvalitativa delstudien. Genom att studera ett antal individers uttryckta uppfattningar av företeelser med anknytning till specialpedagogisk verksamhet, har det varit möjligt att sammanfatta dessa i *kategorier* som därmed är att betrakta som sammanfattande abstraktioner; dvs de uttrycker ett (av flera) sätt att beskriva företeelsen i fråga. Dessa kategorier skulle därmed kunna förstås som latent variabler. Metodologiskt innebär den komplementära ansatsen i SPEKO-projektet således att projektets huvudfrågor kunnat beskrivas och analyseras med olika utgångspunkter vilket stärker resultatens validitet.

Specialpedagogikens teorigrund

I projektets första rapport (Persson, 1997) anlades ett foucauldianskt perspektiv för att belysa och förstå specialpedagogikens kunskapsmässiga, sociala, professionella och praxisrelaterade dimensioner. Att emellertid försöka definiera *en* teoretisk utgångspunkt för att förstå specialpedagogiken är problematiskt. Skälet till detta är specialpedagogikens flerdimensionalitet (se Persson, 1997, s. 4-6) I sin beskrivning av *specialpedagogisk kunskap som socialt problem* tar Helldin (1997) sin teoretiska utgångspunkt i såväl Foucaults religions- och sjukdomstolkningar som Kuhns, Plants och Wittgensteins vetenskapsteoretiska diskussioner, Descartes förnuftsresonemang, Hegels filosofi och Rawls rättvisepprinciper. Helldins sökande efter specialpedagogiska teorier antyder egentligen främst att specialpedagogiken är (eller åtminstone har varit) ateoretisk.

Detta är också vad Skrtic (1988) hävdar i sin beskrivning av den teoretiska kritiken av specialpedagogik som kunskapsområde. Skrtic menar att denna kritik inte bara handlat om specialpedagogikens brist på teori-förankring utan även att den utgått från en såväl förvirrad som felaktig teori (s. 427). Kritiken har framförts såväl från föräldrar och olika handikappgrupper som från vetenskapssamhället, främst från samhällsveten-

skaperna. Däremot har kritiken varit mycket måttfull från de specialpedagogiska yrkesföreträdarna, vilket kan ses som ett uttryck för ett värnande om den egna professionen.

Studerar man senare års granskning av specialpedagogikens teori och praktik återfinns liknande mönster hos flera av dess kritiker (Skrtic, 1988, 1991; Skrtic & Sailor, 1996; Clark, Dyson, Millward & Skidmore, 1995; Both, 1998, Emanuelsson & Persson, 1997). Gemensamt i kritiken är att specialpedagogikens kris ses som paradigmatiske och att det förhärskande paradigmet bygger på en snävt biologisk-medicinsk och psykologisk syn på avvikelser. Den biologisk-medicinska synen tar sin utgångspunkt i en patologimodell där normalitet definieras som frånvaro av sjukdomssymptom. Den psykologiska synen baseras på en statistisk modell, dvs normalfördelningskurvan, där individens position relativt andra i fördelningen avgör gränsen mellan avvikelse och normalitet. Båda synsätten bygger på individuell diagnostik och gränserna för vad som kan betraktas som en *normal* variation i olikheter är godtyckligt bestämda.

Många av kritikerna har också en gemensam syn på de specialpedagogiska konsekvenserna av ett sådant synsätt. Specialpedagogik skall fungera välgörande för individen. Om än inte symptomen kan elimineras så kan de eller deras konsekvenser åtminstone lindras. Målet för verksamheten är att genom en lämplig behandling göra livet i samhället så drägligt som möjligt för den avvikande. Lokaliseringen av avvikelsen till individen själv och beskrivningen av den som en funktionsstörning innebär vidare att individens omgivning i ringa grad ifrågasätts eller utmanas som orsakande svårigheter.

Det vore emellertid orättfärdigt att påstå att det ovan beskrivna paradigmet varit statiskt under de senare decennierna. Så är det naturligtvis inte. De genomgripande utbildningsreformerna från slutet av 1940-talet till slutet av 1970-talet har medverkat till en i många avseenden helt annorlunda behandling av de avvikande. Institutionsplacering, som sågs som det bästa behandlingsalternativet tidigare, har i stor utsträckning ersatts med eget boende i vanliga bostadsområden där så har varit möjligt och separata skolformer för elever med störningar har ersatts med integrerade lösningar av olika slag. Fortfarande lokaliseras emellertid avvikelsen i hög grad till individen själv. Man kan med fog hävda att denna uppfattning stärkts under senare år i samband med krav på att få t ex dyslexi och DAMP handikappklassade och symptomen medicinskt diagnosticerade hos individen.

I sina analyser av specialpedagogikens funktion i utbildningssystemet stöder sig Skrtic på Foucaults genealogiska studier. Den foucauldianska kritiken riktar sig främst mot sociala institutioners professionshierarkier och den makt som ligger hos utövarna av professionerna. Det är just dessa yrkesutövare som har makt att tolka *normalitet* och därmed avgöra var gränser mellan normalitet och abnormalitet sätts. Lärare har i jämförelse med läkare oftast låg yrkesstatus, vilket medför att medicinska diagnoser i hög grad okritiskt dominerat som kriterier på behov av specialpedagogiska åtgärder. Dessutom utgör en medicinsk diagnos ofta nyckeln till resursförstärkning vilket bidrar till att motivera dess användning. På så sätt kan professionernas hierarkiska ordning bidra till "lösningar" som för den enskilde "avvikaren" kan vara mer eller mindre ändamålsenliga.

Specialpedagogisk praktik

Specialpedagogikens starka praxisanknytning samt dess disciplinära hemvist inom pedagogiken, innebär att specialpedagogisk verksamhet endast kan förstås mot bakgrund av allmän pedagogisk verksamhet. Samtidigt måste analysen av den senare i sitt beroende av specialpedagogiken inrymma en analys av specialpedagogisk verksamhet. Skrtic (1991) menar att den altruistiska roll specialpedagogiken spelat (och fortfarande spelar) i skolan har bidragit till att dölja problem och fördröja nödvändig utveckling och förnyelse av pedagogiken. Skrtic skriver:

...as an institutional practice of public education, special education, I will argue, prevents education from confronting its failures, and thus ultimately precludes meaningful reform. (s. 24).

Specialpedagogiken har, som tidigare nämnts, till och från utsatts för kritik för att den är teorilös (se t ex Stangvik, 1994). Specialpedagogik har betraktats i första hand just som en *verksamhet*, en *praktisk aktivitet* som haft att svara mot problem som varit exceptionella i den meningen att den vanliga pedagogiken inte räckt till. Men, som Stangvik hävdar, det är inte riskfritt att befria specialpedagogiken från teoriförankring, särskilt som det teoretiska tomrummet i så fall riskerar att fyllas med teorier från utompedagogiska områden, t ex medicin. Dessutom ökar risken att specialpedagogiska metoder motiveras på tvivelaktiga teoretiska grunder och att specialpedagogiken får en "kvasivetenskaplig" prägel. Att beskriva sin egen

verksamhet som rent praktisk och hävda att ingen teori behövs som vägledning beskriver Inglis (1985) som i hög grad naivt:

Those who refuse all theory, who speak of themselves as plain, practical people, and virtuous in virtue of having no theory, are in the grip of theories which manacle them and keep them immobile, because they have no way of thinking about them and therefore of taking them off. They aren't theory-free; they are stupid theorists. (s. 40).

All praktisk-pedagogisk verksamhet är, om än inte explicit, grundad i någon teori och Inglis budskap innebär att det är klokt att på ett teoretiskt plan vara medveten om, kunna reflektera över och motivera sin egen praxis.

Det altruistiska oket över specialpedagogisk verksamhet har också bidragit till att specialpedagogiken tillåtits förbli teorilös. Huvuduppgifterna har varit att hjälpa och lindra och specialpedagogikens utövare har blivit de i olika avseenden svagas talesmän och beskyddare. Det är också sannolikt att denna verksamhet i många fall bidragit till att elever som fått specialundervisning verkligen blivit hjälpta. Emellertid visar mina resultat att specialpedagogisk verksamhet i hög grad motiveras och berättigas av den vanliga undervisningens oförmåga att nå *alla* barn. Av främst detta skäl bör specialpedagogikens utövare kritiskt granska och ifrågasätta inte bara specialpedagogiken utan även innehållet i den vanliga pedagogiken och dess konsekvenser. En sådan granskning måste vara teoriförankrad, vilket innebär att den specialpedagogiska teoribildningen får en viktig och framträdande plats.

Differentieringsfrågan i specialpedagogiskt ljus

Specialundervisning och differentiering

Som jag tidigare pekat på (Persson, 1998, s. 115) är det svårt och inte särskilt fruktbart att skilja mellan organisatorisk och pedagogisk differentiering. Snarare bör det vara så att möjligheten att via organisatoriska lösningar ge förutsättningar för pedagogisk differentiering är en god lösning. Egelund (1996) menar att detta är en möjlighet att nå närmare målsättningen *en skola för alla* och skriver att påbudet om pedagogisk differentiering är riktat till hela skolan och inte till enskilda klasser. Detta banar väg för nya möjligheter att differentiera undervisningen. Egelund fortsätter:

Man skal altså kunne splitte op i andre enheder. Dette opleves af mange som noget forbudt – selv om det er gjort siden specialundervisningens start ved århundredeskiftet og stadig gøres, når blot det kaldes specialundervisning. Der er brug for en skole, hvor undervisningsdifferentiering og elevdifferentiering ikke er enten-eller løsninger, men er fleksible muligheder. Ellers er det ikke muligt at skabe skolen for alle. (s. 3).

Differentiering av undervisningsinnehåll och möjligheter till flexibla elevgrupperingar är enligt Egelund både nödvändigt och önskvärt i en sammanhållen skola för alla. Sådana lösningar kan reducera behovet av *special*-undervisning varvid specialpedagogiska insatser på individnivå kan reserveras för de relativt få elever vars behov påkallar individuellt tillrättlagda åtgärder.

Prestationsfokusering och differentiering

Stephen Ball ägnade sig under tre år i slutet av 1970-talet åt deltagande observation i en engelsk grundskola i syfte att studera konsekvenser av olika slag av grupperingar (Ball, 1981). Studien genomfördes under en tid då det traditionellt segregerade brittiska skolväsendet starkt ifrågasattes och då "utopian romantic idealists" av främst ideologiska skäl förordade en sammanhållen grundskola för alla. Balls studier visar emellertid att avskaffandet av den tidigare organisatoriska differentieringen inte fått de önskade effekterna främst beroende på skolans dominerande inriktning mot mätbara prestationer. Ball skriver:

Thus, it would seem that so long as schooling continues to be seen by teachers as a stage of preparation for what succeeds it, and achieved ability is the single, and narrowly-defined, criterion for success in school, then the pupils' experience of education will inevitably be one of competition within a rigid hierarchy of rewards and esteem. (s. 289).

I ett prestationsinriktat system kommer det alltid att finnas såväl vinnare som förlorare oaktat systemet bygger på organisatorisk differentiering eller ej. För förlorarna riskerar skolan att bli meningslös och/eller hämmande eftersom den blir en plats för upprepade misslyckanden:

⁶ Uttrycket myntades av Sharp & Green (1976).

Schools are not autonomous and neutral institutions, and education is not simply a universal good, as much of the rhetoric surrounding comprehensive education and mixed-ability grouping appears to assume. (a.a. s. 289).

Balls slutsatser innebär inte ett ställningstagande *för eller emot* sammanhållna klasser. Hans analyser visar snarare att skolans problem egentligen inte är av organisatorisk art, och alltså inte heller kan lösas med hjälp av en förändrad organisation. Det handlar i stället om de normer, värderingar och ideologier som explicit eller implicit styr verksamheten i skolan och som är mer eller mindre okända för lärare och elever. Det är först sedan dessa synliggjorts, analyserats och ifrågasatts som grundidén bakom den sammanhållna skolan framträder och blir möjlig att realisera (jfr Clarks, m fl, 1995 synpunkter s. 4).

Resultaten av mina undersökningar bygger på data insamlade under en period då prestationsmotivet inte hade samma framskjutna plats i skolan som idag. Emellertid har de nuvarande kursplanernas uppnåendemål och betygsriterier snarare ytterligare förstärkt de individuella och mätbara prestationernas betydelse som måttstock på framgång. Detta skulle, med hänvisning till Balls resultat, kunna utgöra ett hot mot idén om en sammanhållen grundskola för alla och medföra krav på en återgång till ett system med parallella utbildningsvägar.

Resursallokering och resursanvändning

Viktiga delar i de båda delstudierna är *fördelning och användning av stödresurser*. I det följande diskuteras mina resultat mot bakgrund av aktuell internationell forskning inom dessa områden.

Resultaten från den andra delstudien (Persson, 1998) visar att specialpedagogiska resurser är relativt jämnt fördelade mellan klasserna. Detta stöds av resultaten från den första delstudien där det framgår att fördelningen i många fall sker slentrianmässigt och ofta utan att en genomlysning av faktiska behov i olika skolor och klasser genomförts. Konsekvensen blir att elever i skolor som i olika avseenden har sämre förutsättningar än andra, beroende på bl a bostadsområdenas struktur och olika demografiska faktorer i upptagningsområdena, berövas stöd som de borde ha rätt till.

Carmichael (1997) har visat att samma mönster är mycket vanligt förekommande i USA där ett särskilt federalt program (Title I Assistance⁷) tillkommit 1994 för att just bidra till att utjämna skillnader i förutsättningar för goda studieresultat. Knappt 8 miljarder US dollars fördelades inom programmet 1995 och syftet är att stödja elever med dåliga studieförutsättningar främst beroende på föräldrarnas sämre sociala omständigheter. Carmichael visar emellertid att de federala medlen fördelas relativt jämnt mellan skolorna oberoende av deras bedömda behov av extraresurser och skriver:

Even in the lowest poverty decile (i.e., 0 % to 10 % school poverty), containing 865 of new York State's most affluent public schools, at least 6 of every 10 schools received Title I Funds. (s. 357).

Skälet till denna relativt jämna fördelning är politiskt; även om syftet är att stödet skall gå till de mest behövande, är de politiska krafter som förespråkar en mer kostnadseffektiv fördelning starkare. Det federala stödet har därmed blivit "...the federal government's general aid-to education program". (s. 357).

Carmichaels resultat överensstämmer därmed i hög grad med resultatet från mina analyser. Åtgärder som tillskapats för att utgöra ett strikt behovsmotiverat resurstillskott tenderar att i slutledet användas som ett bidrag till en allmän resursförstärkning. Kraften i lokala policies där t ex lärares krav på "rättvis" resursfördelning dominerar kan således motverka nationella intentioner (jfr Persson, 1997, s. 21).

Carmichael går emellertid ytterligare ett steg och menar att det inte bara finns en diskrepans mellan policies på intentions- och implementationsnivåerna utan dessutom en skillnad mellan vad Fulcher (1989) kallar *written* och *enacted policies* på den federala nivån. Det rådande politiska och ideologiska klimatet påkallar lagar som tillförsäkrar svaga samhällsgrupper extra stöd. Men redan det regelverk som omgärdar fördelningen av sådana resurser, innehåller skrivningar som innebär att stödet blir ett i huvudsak allmänt resurstillskott för i stort sett alla skolor. Även här överensstämmer resultatet från Carmichaels studie med mina resultat. Den politiska retoriken, som den tar sig uttryck i skollag, förordningar och läroplaner, innebär att barn i behov av särskilt stöd skall prioriteras när

⁷ Avsikten med Title I Assistance är enligt det amerikanska utbildningsdepartementet "to provide financial assistance to local educational agencies to meet the special needs of educationally deprived children who live in areas with high concentrations of children from low-income families." (Carmichael, 1997, s. 354).

resurser fördelas. Detta sker således inte i praktisk tillämpning i den omfattning som motiveras av behoven.

Mehan (1992) har i ett antal undersökningar studerat motiven för benämningen av vissa elever som "intellectually handicapped" eller "learning disabled" och därmed också deras bedömda behov av specialpedagogiska åtgärder. Han konstaterar att individuella egenskaper visserligen har betydelse men att faktorer som skolans organisation och traditioner, antalet elever i klasserna och klasslärarnas krav på avskiljning av vissa elever betydde mer. Mehan skriver:

The influence of practical circumstances such as these suggests that the place to look for educational handicaps is in the institutional arrangements of the school – not in the characteristics of individual children. (s. 15).

Mehans resultat förstärker de slutsatser jag drar från mina egna studier. Specialpedagogisk verksamhet är enbart delvis ett svar på vissa elevers behov av särskilt stöd; den har också funktionen att uppfylla skolans behov av sortering och avskiljning.

Godkända kunskaper och användning av resurser

Liksom under slutet av 1950-talet har frågan om utbildningens betydelse för nationellt välstånd ånyo fått en framträdande plats på den politiska agendan. 1960-talets krav på en grundläggande och hög medborgerlig kompetens ledde bl a till den s k *back-to-basic-rörelsen* och utbildningsprogram som t ex Head Start i USA (Mortimore, 1997). Den obligatoriska skolan skulle ansvara för att medborgarna fick de baskunskaper som erfordrades för att klara av ett allt mer komplicerat samhällsliv. Nationella utvärderingar i USA av dessa satsningar gav nedslående resultat. Det var svårt att finna några positiva effekter, åtminstone på kort sikt.

Drygt 30 år senare kan vi notera en liknande accentuering av kraven på skolan. S k *Standards* i USA, *attainment targets* i England och *uppnåendemål* i Sverige är uttryck för samhällets krav på utbildningsväsendet att ge eleverna vissa nationellt definierade minimikunskaper. Det problematiska med detta är att ett sådant system inte beaktar individens olikheter. När dessutom dessa målnivåer skall uppnås under samma tidsrymd uppstår naturligtvis problem. De barn och ungdomar som av olika skäl har svårt

att uppnå de föreskrivna målen erbjuds olika slag av sÄrlösningar (t ex placering i grundsÄrskolan) och icke-godkÄnda resultat i grundskolans basÄmnen medfÖr att studier pÅ gymnasieskolans nationella program inte Är mÖjliga att genomgÅ.

Olika sÄtt att lÖsa problem av det hÄr slaget har prÖvats. Som jag tidigare berÖrt (Persson, 1998, s. 7) har betydelsen av klassernas storlek diskuterats i relation till elevernas skolprestationer. En allmÄnt fÖrekommande fÖrestÄllning bland lÄrare Är dÄrvid att undervisningsresultaten blir bÄttre i mindre klasser, en uppfattning som oftast inte delats av skolforskare. Mortimore (1997) och Krueger (1998) visar i det s k STAR-projektet⁸ emellertid pÅ ett Övertygande positivt samband mellan smÅ klasser och goda prestationer i lÄsning och matematik. I genomsnitt presterade eleverna i de smÅ klasserna 4,6 percentilpoÄng bÄttre resultat Än eleverna i de stora klasserna. Det bÖr dock noteras att spridningen var stor; fÖr tvÅ tredjedelar av eleverna var det positivt (ur prestationssynpunkt) att gÅ i en liten klass medan detta var negativt fÖr en tredjedel. Vidare gynnades elever frÅn lÄgre socialgrupper och etniska minoriteter mest av att tillhÖra en liten klass.

Det ur ett specialpedagogiskt perspektiv kanske intressantaste resultatet frÅn Mortimores och Kruegers analyser nÄmns emellertid endast i fÖrbigÅende. I ungefÄr en tredjedel av de undersökta klasserna fanns en hjÄlplÄrare (teaching aide) vilket inte medfÖrde nÅgon hÖgre prestationsnivÅ. Krueger skriver: "In most grades, students assigned to classes with a full-time teacher's aide perform about as well, or only slightly better, than students assigned to regular size classes without a full-time aide." (s. 14). Trots att det sÅledes fanns tvÅ vuxna i klassrummet under de flesta lektioner, mÄrktes inga fÖrbÄttringar i elevernas prestationer i basÄmnen. Kompetensen hos hjÄlplÄrarna var begrÄnsad och Krueger skriver: "The teacher aide was not very well trained. They tended to be high school graduates. In the classroom, the teacher aide mainly helped students one-on-one, or performed administrative tasks (e.g., escorting students to the nurse)." (Krueger, personlig kommunikation, 15 juni, 1998). Resultaten frÅn STAR-projektet visar alltsÅ att fler vuxna i klassrummet inte behÖver innebÄra att eleverna presterar bÄttre vilket dock inte utesluter att elever och lÄrare fÅr en bÄttre arbetssituation.

⁸ I STAR-projektet (Student-Teacher Achievement Ratio) deltog 11 600 elever i 80 skolor i Tennessee i en experimentellt upplagd studie dÄr avsikten var att studera samband mellan klasstorlek och elevprestationer. Resultaten frÅn studien har inneburit att Övre grÄnsen fÖr antalet elever i de lÄgre Årskursernas klasser i staten Tennessee numera Är 20 elever.

STAR-projektets resultat är problematiska att hantera när skolan efter några år av ekonomiska nedskärningar tillförsäkras ökande resurser. Bl a Skolverket har, som jag tidigare berört, i ett antal rapporter visat att det främst är elever med olika former av problem i skolan som drabbats hårdast till följd av kommunernas försämrade ekonomi. Hur skall skolans resurser fördelas för att dessa elevers behov skall tillfredsställas? En sänkning av elevmedeltalet i klasserna blir mycket kostsamt samtidigt som förväntningarna om positiva effekter riskerar att inte infrias. Mortimore drar slutsatsen att det är i "effective schools" som man förmår dra fördel av mindre klasstorlekar och betonar vikten av en hög kompetensnivå hos skolans personal med spetskompetens inom de mest svårbemästrade och utmanande områdena "...ensuring that appropriate expertise to help schools facing difficulties is made available". (s. 484).

I detta perspektiv får specialpedagogiken en central roll, inte i dess traditionella funktion utan i det förebyggande pedagogiska arbetet. Resultaten från mina undersökningar ger inte stöd för att en utökad satsning på specialundervisning skulle kunna bidra till att lösa skolans problem. Snarare är det så att det är svårt att identifiera några positiva effekter av den kraftiga satsning på olika former av specialundervisning under 1960-, 70- och 80-talet. Även aktuell norsk forskning kommer till samma slutsatser och Skårbrevik (1996) skriver att om vi

...framleis høyrer rop frå skolen om meir resursar til extra hjelpetiltak, så er dette nok en indikasjon på att vi nok ikkje løyser problema i skolen med meir spesialpedagogikk. Vi treng nok betre spesialpedagogikk for di som treng slik hjelp, men kanskje først og fremst treng vi nok å rette søkelyset på spørsmålet om differensiering og tilpassa opplæring og korleis dette skal gjennomførast for elevar innafor skolen sine ordinære ressursrammer. (s. 64).

Specialpedagogisk kompetens är ett nödvändigt inslag i de ordinarie arbetslagens och arbetsenheterarnas arbete och det är väsentligt att sådan kompetens får större spridning än vad som är fallet idag. Det är också så att det kommer att finnas elever som av olika skäl behöver en individuellt anpassad undervisning av lärare med fördjupade specialpedagogiska kunskaper. Lika viktigt är emellertid att specialpedagogisk kunskap används så att undervisnings- och lärandemiljöer i de vanliga klasserna får en hög kvalitet.

*Specialpedagogik som stöd för pedagogiskt arbete**Ett relationellt perspektiv på specialpedagogik*

Mina analyser visar att specialpedagogisk verksamhet i grundskolan i praktiken utgör en del i skolans allmänna differentieringssträvan och att elevurvalet till specialundervisning dels kortsiktigt baseras på en akut problembild och dels diagnosrelaterade och individbundna svårigheter hos eleven. De åtgärder som traditionellt använts för att komma till rätta med problemen är specialundervisning antingen i klassen eller i speciella grupperingar.

Med stöd av min empiri, tidigare forskning samt de använda teoretiska förståelsemodellerna argumenterar jag för en modell som bygger på att specialpedagogisk verksamhet bör ses *relationellt*, dvs i interaktion med övrig pedagogisk verksamhet i skolan. I ett sådant perspektiv blir det viktigt vad som sker i *förhållandet, samspelet eller interaktionen* mellan olika aktörer. Förståelsegrunden för handlandet står alltså inte att finna i en enskild individs uppträdande eller beteende. Men ett relationellt perspektiv innebär dessutom att elevens förutsättningar i olika avseenden också ses relationellt, dvs förändringar i elevens omgivning förutsätts kunna påverka hans eller hennes förutsättningar att uppfylla vissa på förhand uppställda krav eller mål.

Mot ett sådant relationellt perspektiv kan ställas ett *kategoriskt* perspektiv⁹ varvid en elevs svårigheter reduceras till en effekt av t ex låg begåvning eller svåra hemförhållanden.

De två perspektiven och deras konsekvenser inom sex pedagogiska huvudområden illustreras i figur 6:

⁹ "Kategorisk; *filos*, ovillkorlig, obetingad; grundad i sig själv; nödvändig, absolut." (Svenska Akademiens Ordbok, 1935). När jag använder mig av begreppet "kategoriskt" i sammanhanget kan det sägas vara en illustration av kausalitetsproblematiken som den beskrivs i Persson (1998, s. 54-58). I ett kategoriskt perspektiv skulle orsakssambanden kunnat betraktas som otvetydiga; specialpedagogiska behov uppstår t ex p g a individuella egenskaper hos eleven, lärarens attityder eller förhållanden i samhället.

	<i>Relationellt perspektiv</i>	<i>Kategoriskt perspektiv</i>
<i>Uppfattning av pedagogisk kompetens</i>	Förmåga att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna	Ämnesspecifik och undervisningscentrerad
<i>Uppfattning av specialpedagogisk kompetens</i>	Kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och stoff	Kvalificerad hjälp direkt relaterad till elevers uppvisade svårigheter
<i>Orsaker till specialpedagogiska behov</i>	Elever i svårigheter. Svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i utbildningsmiljön	Elever <i>med</i> svårigheter. Svårigheter är antingen medfödda eller på annat sätt individbundna.
<i>Tidsperspektiv</i>	Långsiktighet	Kortsiktighet
<i>Focus för specialpedagogiska åtgärder</i>	Elev, lärare och lärandemiljö	Eleven
<i>Förläggning av ansvaret för specialpedagogisk verksamhet</i>	Arbetsenheter (-lag) och lärare med aktivt stöd från rektor	Speciallärare, Specialpedagoger och elevvårdspersonal

Figur 6. Konsekvenserna för skolans specialpedagogiska verksamhet beroende på perspektivval.

De två perspektiven utgör radikalt olika sätt att förstå elevers skolsvårigheter men behöver fördenskull inte vara varandra uteslutande¹⁰. Perspektiv-

¹⁰ I den första delrapporten (Persson, 1997, s. 5-6) hänvisas till Clark, Dyson, Millward & Skidmore (1995) som hävdar att det psykologiskt-medicinska såväl som det sociologiska respektive organisatoriska perspektivet präglas av reduktionism. Skidmore (1997) har därefter utvecklat en modell med två dimensioner (*learning potential vs learning difficulty*) för att beskriva olika sätt att förstå elevers skolsvårigheter. Det är grundstruk-

tiven skall förstås som "idealtyper"¹¹ dvs mentala konstruktioner avsedda att påvisa skillnader mellan de fenomen som beskrivs "idealtypiskt" och verkligheten (eller andra idealtypiska fenomen). Idealtypen är således inte en objektivt sant förefintlig företeelse utan ett slags verktyg med vars hjälp en del av verkligheten bättre kan förstås.

Det långsiktiga arbetets problematik

Den specialpedagogiska verksamhetens tradition återfinns inom det kategoriska perspektivet. Min första delstudie visar också att detta perspektiv dominerar även idag. En rimlig fråga att ställa sig är då varför förskjutningen mot ett relationellt perspektiv på specialpedagogisk verksamhet går så långsamt. Stora ansträngningar har onekligen gjorts för att förändra såväl grundläggande lärarutbildning som specialpedagogisk påbygg-nadsutbildning i en sådan riktning. Ett svar på denna fråga står sannolikt att finna i tidsaspekten. Mina undersökningar visar att specialpedagogisk verksamhet i stor utsträckning svarar mot mer eller mindre akuta problem i skolan. Socioemotionella störningar hos eleverna anses vara ett växande problem och i en resursknapp organisation får ofta sådana problem förtur. Förstås specialpedagogisk verksamhet ur ett kategoriskt perspektiv legitimeras sådana åtgärder utan att försök att lösa problemen på lång sikt kan genomföras.

Förstår man däremot specialpedagogisk verksamhet ur ett relationellt perspektiv blir tidsaspekten viktig. Här handlar det om långsiktiga lösningar som involverar alla lärare och som ofta kräver att den enskilda skolan som system behöver genomlysas. Ett förändringsarbete av sådan karaktär tar tid och svarar inte främst mot problem här och nu. Det är då inte svårt att föreställa sig de svårigheter som uppstår om man underlåter att vidta åtgärder för att lösa akuta problem med motiveringen att det förändringsarbete som påbörjats kommer att ta tid. Specialpedagogiskt arbete kan således bli svårt att motivera med utgångspunkt i ett relationellt

turen i denna modell som använts som utgångspunkt för figur 6.

¹¹ Idealtyper har beskrivits av bl a Rorty (1989) och Weber (1904/1949). Weber skriver: "[An ideal type] ... is formed by the one-sided accentuation of one or more points of view and by the synthesis of a great many diffuse, discrete, more or less present and occasionally absent concrete individual phenomena, which are arranged according to those one-sidedly emphasized viewpoints into a unified analytical construct. ... In its conceptual purity, this mental construct ... cannot be found empirically anywhere in reality. It is a utopia." (s. 90).

perspektiv. De upplevda problemen kräver lösningar omgående och de långsiktiga konsekvenserna av kortsiktiga åtgärder tas inte i beaktande. Konsekvensen blir att skolan övergångsvis bör tillåta de båda perspektiven att verka parallellt och att strävan inte skall vara att konsensus skall råda kring vilken lösning som är den bästa. Snarare kan konflikterande sätt att uppfatta den egna verksamheten bidra till för en vidare utveckling fruktbara dialoger. Väsentligt blir emellertid att arbetet med att knyta den specialpedagogiska verksamheten närmare den vanliga undervisningen intensifieras. Dessutom är det nödvändigt att uppföljning och analys av de specialpedagogiska insatserna blir naturliga inslag i skolans ordinarie verksamhet. Härigenom kan konsekvenserna av perspektivvalet tydliggöras varvid det kategoriska perspektivets begränsningar blir uppenbara.

En del av de inkonsekvenser som präglar skolans inre arbete kan förstås om man studerar disharmonin mellan utbildningspolitiska intentioner så som de uttryckts i efterkrigstidens politiska retorik och det ringa förändringstryck skolans inre verksamhet utsatts för. Även om läroplaner avlöst varandra sedan 1960-talet, har i många fall förändringar i undervisningens metoder och innehåll varit små. Kommunernas egenkontroll av verksamheten har också konstaterats vara bristfällig och det är få kommuner i landet som på ett systematiskt sätt följer upp och utvärderar arbetet i skolorna (Utbildningsdepartementet, 1998). Detta har föranlett regeringen att föreslå kraftiga satsningar för att stärka statens insyn i och kontroll över skolan (a.a. s. 2-3).

Avslutande reflektioner

Specialpedagogik och specialpedagogisk verksamhet är, som jag försökt visa, problematiska i relation till allmän pedagogik och pedagogisk verksamhet i utbildningssystemet som helhet. Ett viktigt skäl till detta är att specialpedagogiken betraktats som ett rationellt och okritiskt berättigat svar på den vanliga pedagogikens tillkortakommanden. Eftersom åtgärderna således inriktats mot hjälp till individer som i något avseende avviker från det som bedöms normalt, har den av bl a etiska och fördelningsmässiga skäl i hög grad undgått kritik och ifrågasättanden. Syftet har ju varit gott vilket bidragit till att försvåra analysen av såväl själva verksamheten som dess resultat och inte minst dess politiska och normativa di-

mensioner. Peder Haug, som studerat villkor och inriktning för den specialpedagogiska forskningen i Norge, menar att forskarna i alltför hög grad varit lojala och okritiska och förlitat sig på offentliga publikationer i sina analyser, vilket medfört ett förgivettagande av officiella mål, intentioner och visioner. (Haug, 1997, s. 37). Bogdan & Kugelmass skrev redan 1984 att "...most research has been *for* special education (serving the field as it conceived of itself), not *of* special education, that is, looking at the field from the alternative vantage-point." (s. 173). Svensk specialpedagogisk forskning har utsatts för motsvarande kritik (se Persson, 1997, s. 32). På Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådets uppdrag har en internationell professorsgrupp granskat den forskning som bedrivs vid de pedagogiska universitetsinstitutionerna i Sverige. Kritiken mot den specialpedagogiska forskningen är bitvis mycket hård och man konstaterar ett utbrett ointresse av teoriutveckling inom fältet. Samtidigt har konsekvenserna av det senaste decenniets genomgripande förändringar av det svenska skolsystemet för specialpedagogisk verksamhet inte alls belysts (Rosengren & Öhngren, 1997).

Bland de konsekvenser jag vill lyfta fram från mina resultat från SPEKO-projektet och beskrivningarna av specialpedagogisk forskning ovan, är att kommande forskningsinsatser bör inriktas mot:

- att följa upp SPEKO-projektets indikationer om att specialpedagogisk verksamhet i hög grad svarar mot skolans behov av differentierande åtgärder
- att studera hur specialpedagogisk verksamhet förändrats i relation till den förändring skolan genomgått under det senaste decenniet. Sådana studier bör inriktas på såväl system- skol-/klass- som individnivå.

Studier av effekter av specialundervisning på individnivå är, som jag tidigare redovisat, ytterligt svåra att genomföra. Emellertid har ett stort antal uppsatser på kandidat- och magisternivå visat att det går att via observationer och intervjuer komma långt i beskrivning av hur elever med specialpedagogiskt stöd upplever sin skolsituation¹². Sådana studier bör kunna genomföras i större skala. Det specialpedagogiska fältets komplexa natur

¹² Jag relaterar här till mina erfarenheter från ett mångårigt arbete med handledning av uppsatser på B- och C-nivå inom det specialpedagogiska området.

inbjuder till komplementära metodologiska ansatser och för att citera Haug (1997) är

...det ikkje meiningsfylt å tale om spesielle forskingsmetodar for spesialpedagogisk forskning, sølv om det finst dei som meiner det. Eg har møtt utsegner om at kvalitative metodar er meir tilpassa spesialpedagogikk enn andre metodar. Eg oppfattar slike utsegner som sjarmerende, men usakleg tidskollooritt, meir enn som seriøs karakteristikkk av forskning. (s. 38).

När det gäller forskningens inriktning och frågeställningar är dessa minst lika kontextuellt beroende som de metodologiska frågorna. Som jag har försökt att klargöra är det inte fruktbart att ställa samma frågor idag som tidigare eftersom utbildningsväsendet genomgått genomgripande förändringar under efterkrigstiden. I början av seklet var utbildning ett privilegium och specialundervisning en ynnest för dem som behövde hjälp. Industrialismens intåg i Sverige och dess krav på grundläggande kunskaper och färdigheter hos medborgarna innebar att allmän utbildning blev en rättighet liksom specialundervisning. I dag har skolan fått en annorlunda roll i samhället samtidigt som vi talar om det livslånga lärandet som en nödvändighet och en naturlig komponent i arbetslivet. Vad kommer specialpedagogiken att ha för roll i en sådan utveckling och vilka krav har man rätt att ställa på specialpedagogisk forskning i framtiden?

Vad vi idag står inför är utmaningen att reformera specialpedagogiken, inte bara funktionellt utan även dess teoretiska fundament och forskningsfokus. Skrtic (1988) menar att specialpedagogiken har hamnat i ett läge "between stories" och att vad som nu behövs är en "new story". Skrtic skriver:

But because we are between stories just now, persons entering the field of special education today will need to know the old story *and* be aware of and open to the possibility of a new story. It is essential that today's inductees recognize that the old story is simply a matter of convention and tradition, and that being "old" does not make it "correct". Knowing the old story will help inductees fit into today's special education. Being aware of the possibility of, and need for, a new story will help them adjust to and, more importantly, shape tomorrow's special education. (s. 446).

Resultatens betydelse i praktiken

Jag har tidigare tämligen ingående diskuterat relationen teori - praktik. En fråga som bör ställas i sammanhanget är huruvida resultaten från denna studie kan få någon betydelse i lärares och annan skolpersonals vardagsarbete. Robinson (1998) diskuterar i en artikel metodologiska och teoretiska brister i pedagogisk forskning som förstärker den gängse uppfattningen att forskningsresultat i liten utsträckning påverkar praxisfältet. Robinson använder bl a Oakes tracking-studier (se Persson, 1998, s. 10) som exempel på hur forskningsresultat som entydigt och övertygande pekar på negativa konsekvenser av nivågruppering och andra segregande lösningar, ändå inte får genomslag i skolorna. Robinson skriver:

Seventy years of research on tracking have produced rich descriptions of the practice and of the social correlates of high- and low-track assignment. Reliable generalizations about the consequences of track placement for the academic achievement and life-chances of high- and low-track students are also available. ... It is these findings, in particular, that have fueled researchers' criticism of tracking as both ineffective and unjust. (s. 21).

Trots dessa överväldigande belägg för de negativa konsekvenserna av nivågruppering, är sådana lösningar fortfarande mycket vanligt förekommande. Det främsta skälet till detta är enligt Robinson att forskaren har alltför trubbiga analysredskap (i form av formella teorier) till sitt förfogande. Texten har såväl humankapitalteori, reproduktionsteori som politisk teori dåligt förklaringsvärde när det gäller att motverka nivågruppering av elever:

The disciplinary origin of most formal theories make it highly unlikely that they capture the breadth and complexity of the constraint structures of even the simplest practical problem. (s. 22).

Kommer då resultaten av min studie att kunna påverka skolans praktiker när det gäller synen på specialpedagogisk verksamhet i grundskolan? Även om jag i analysen kunnat skapa en bild av vilka motiv som ligger bakom besluten att ge vissa elever specialpedagogiskt stöd, så har jag förmodligen bara kommit åt delar av sådana motiv. Uppföljning av mina resultat i kombination med en mer djupgående analys av den specialpedagogiska verksamhetens villkor och genomförande skulle sannolikt kunna bidra till ytterligare praktiskt genomslag.

SUMMARY

Two investigations of special education in the Swedish comprehensive school.

This thesis comprises two reports (Persson, 1997, 1998) in addition to the present report which summarizes the findings and conclusions of the other two. The piece of research presented here is carried out within the project *Special Education and its Consequences (SPEKO)*.

The aims of the study

The main aim of my study is to investigate how special educational work in the Swedish compulsory school is determined and implemented and how such work is related to regular education in schools. In addition the study analyses priorities and criteria for the selection of students for special education, the extent of such measures in schools, its distribution among classes as well as the associated documentation, follow-up and evaluation of special educational activities.

In the summary I will describe the theoretical framework and the methodology I have used in the study. I will outline the results of my research under two headings; the *qualitative study* and the *quantitative study*, and I will conclude the summary with a brief discussion of my findings.

Special educational research

Traditionally research into special education in Sweden has had similar aims and direction as in other industrialized Western countries. As a consequence of the strong roots of special education knowledge within the disciplines of medicine and psychology, deviations from what was seen as "normal" have often become explained in terms of difficulties inherent

in the individual him-/herself. Consequently, responses to such difficulties have taken the form of training or treatment programmes intended to "normalize as far as possible" the individual in question. These programmes, however, were more adapted to "categories" of students than to individuals.

Critics of the *psycho-medical paradigm* have argued that special education is a multi-disciplinary field of knowledge; it is also largely a political-normative activity, because it is a manifestation of how society articulates how those who deviate from what is assumed to be "normal" should be dealt with at present and in the future (Tomlinson, 1982; Barton & Tomlinson, 1984). In this *socio-political paradigm*, it was argued that structural differences within society (e.g. socio-economical differences) were reflected in public institutions such as schools.

It has often been pointed out that the functional aspect of special education has hindered the development of special education theory. Skrtic (1991) claims that it is necessary to deconstruct special education as an element in the institutional and professional practices of public education and in this way its inconsistencies, silences and contradictions can be uncovered. With reference to Foucault, Skrtic also asserts that special education depends on a form of naive pragmatism since the assumptions behind its practices are never questioned. If, however, this does happen, regular education is forced to confront its own failures. It is therefore necessary to replace the traditional bureaucratic organization of the school by new and flexible solutions appropriate to the task of schools. Such *adhocracies* could then work as problem-solving organizations configured to invent new ways of action in which special education can also find a new role.

In recent years all three paradigms – psycho-medical, socio-political and organizational – have been subject to criticism. Clark, Dyson, Millward & Skidmore (1995) claim that each one is in itself insufficient if we really want to understand the complexity of special education. They assert that all three paradigms are characterized by reductionism in relation to special educational needs as well as in the measures that are likely to be required to fulfil such needs. What make the paradigms similar is their "pathologization" which calls for treatment; in fact the only difference between the three is the object¹ of this pathologization.

¹ The objects referred to here are the individual, society and the organization respectively.

The terminology of special education creates further difficulties. It is characterized by language and concepts which refer to notions such as separation, fragmentation and deviance, notions which carry negative meanings. One example of this is the increasing use of the word *inclusion* instead of *integration*, and *inclusive education* instead of *special education*. Rosenqvist (1996) writes that "... searching for new expressions is often due to the fact that established words feel stereotyped or have been much-abused. They then become transformed from their originally intended so called denotative meaning, into a connotative meaning, in which feelings and values are involved." [My translation] (p. 27). The negative connotation then implies that the object of the description as well as the concept itself becomes negatively charged. This shows the capacity of dominant discourses to absorb criticism.

When data were collected for the purpose of the present study such negative connotations sometimes became quite apparent. One instance is illustrated in the following quotation from a classroom teacher:

When you talk about special... I have to say that that it seems so negative, special education ... I don't understand why you put in a lot of work on that.
[My translation]

The theoretical framework

As a theoretical framework of my thesis I use Michel Foucault's works on deviance. Foucault asserts that institutions such as prisons, hospitals and schools operate as instruments of disciplinary power to ensure the orderly regulation of society. In these institutions knowledge is developed in such a way that challenges or threats against social order become isolated or at least kept under control.

In his research Foucault talks about two kinds of knowledges. Foucault (1980) refers to one type as knowledge that has been "buried and disguised in a functionalist coherence of formal systemization." (p. 81) and the second type as "disqualified knowledge (such as that of the psychiatric patient, of the ill person, of the nurse, of the delinquent etc)." (p. 82).

The first type of knowledge has two aspects. One aspect appears as the official or visible discourse which expresses humanity and altruism. The second aspect is masked as a covert discourse which generates segregation and isolation from what is regarded as normal and acceptable. In these processes professionals have key-functions particularly in terms of

having the power to define normality. These definitions are reproduced and legitimated "...through the practices of teachers, social workers, doctors, judges, policemen, and administrators." (Philp, 1985, p. 67). The definition and establishment of norms for society determines what is allowed and accepted and what is subject to surveillance and treatment.

Allan (1995), among others, maintains that Foucault's theories of deviance are very useful in special educational research. By uncovering phenomena which by tradition define (and restrict) educational work, we can gain new knowledge thereby developing ourselves as professionals independently of our position in the educational system.

Methodology

In order to fulfil the aims of the project it was necessary to use and analyse different kinds of data. On the one hand I needed information about how certain professionals in the Swedish compulsory school think about and understand special educational issues. On the other hand I wanted to use data from a questionnaire survey within the so called UGU-project (Evaluation Through Follow-up) in order to being able to relate the views of teachers and headteachers to nationally representative data collected among pupils and their classroom teachers.

In the first part of the project (Persson, 1997) 27 special teachers, 35 classroom teachers and 18 headteachers were interviewed. The sample of 11 schools was not thought of as being representative of the country or representing any particular region. However these schools were selected on the basis of a wide variation with respect to the context of school work – demographic structures, socioeconomic status, for example. The main method used for gathering information was taped interviews. This, in turn, was combined with information taken from relevant school documents, when available.

The interviews were semi-structured and lasted for about 30-45 minutes each. Interviewers were equipped with a list of key areas which they were obliged to ask about. The taped interviews were transcribed and analysed with particular respect to differences and similarities in relation to these key areas. The semi-structured interviewing procedure entailed extensive work analysing and categorizing statements and bringing these together into logical groups.

The key areas were:

SUMMARY

- Preconditions for special educational work in the school district and the school
- The use of special educational resources
- The aim and direction of the special educational activities
- Follow-up, documentation and evaluation.

The reduction of data to statements that were relevant only to the key areas formed the basis of the analyses. In doing this the model for data reduction developed by Miles and Huberman (1984) proved to be particularly useful and involved 1 316 statements extracted from the original 1 000 pages of transcripts.

The second part of the project (Persson, 1998) is based on data from the UGU-project which is a longitudinal research project associated with Göteborg University. The nationally representative sample included approximately 8 000 students and 1 000 teachers. The sampling procedure in UGU82 was conducted so that all Swedish municipalities were grouped together into six strata and stratified with respect to population in falling order. In the municipalities as many school classes were sampled as were necessary to ensure that the number of students corresponded to that share of the stratum in the total population. The information used in my project was gathered during 1995 and comprises:

- school administrative data
- intelligence test scores
- student questionnaire
- parent questionnaire
- teacher questionnaire
- mathematics test scores.

Such data is well suited for statistical analyses where statistical models have been developed and tested. The sampling technique involving multilevel data makes it possible to carry out analyses on the individual as well as on the group level. This gives information about the extent to which variations of different kinds can be assigned to differences between classes and to differences between individuals. The statistical method principally used in this study is structural equation modeling. This method involves testing of an hypothetical model whereby parameters representing relations, covariances and variances are identified and computed.

Starting with the hypothetical model, a covariance matrix was computed. The coefficients of this matrix should be as similar to the observed coefficients as possible. Structural equation modeling builds on the hypothesis that latent variables are present and can be represented by observable, manifest variables. By gradually adding latent and manifest variables to the model, the model is extended and finally (in this case) comprises both the individual and the group (class) levels. The students were divided into six groups with respect to gender and whether or not they had received special educational support either in a special group or in the mainstream classroom. The model can be tested with regard to all six groups and different kinds of group comparisons may be done.

Results

The qualitative study

The central theme of this thesis is to describe and analyse the ways in which special education differs from regular education and how special educational support for certain pupils is determined. A clear majority among the interviewees maintain that special education is justified because certain students do not attain the aims of the curriculum and thus do not fulfil the demands of the school. Because classroom teachers find it difficult to give these students sufficient support in the classroom, supplementary support is needed. According to the interviewees, learning difficulties (especially reading and writing difficulties) and socio-emotional and behaviour problems call for supplementary support in the form of special education. When asked what difference there was between special education and regular education, a common response was that special education means training in basic skills in a small group at a slow pace. Few interviewees understand special educational activity to mean anything else. However, some 25 per cent also mentioned shortcomings in school organization, working methods in the classroom or other circumstances in the environment surrounding the pupil as possible causes of the difficulties that arise.

A general finding of the study is that interviewees view special education as an almost necessary complement to ordinary instruction in the classroom. It also appears that classroom teachers and special teachers have arrived at a tacit agreement in which special education lightens the work of ordinary teachers by offering more or less permanent and segregative solutions to the educational problems that occur. Special education

thus works as an instrument of general differentiation in schools. However, many classroom teachers are ambivalent in relation to the value of special educational support and claim that it is very often difficult to discover any positive results from it. Some of the interviewees express worries about this development and assert that the presence of special educational expertise might give rise to beliefs among classroom teachers that they are not skilled enough to deal with difficult children. Referring of students in difficulties to specialists might also mean that special education is used as an excuse for a pedagogy which is selective and which does not appeal, for example, to children with learning disabilities.

Some interviewees claim that it might be unprofitable to use extra teaching time for children whose capacity to learn appears to be "limited". They express the opinion that the aim must be to get value for money which, in turn, implies that giving these children extra support might constitute a waste of resources.

One third of the interviewees claim that an important purpose of special education is to strengthen the students' self-confidence. Moreover, one out of five say that difficulties being experienced by teachers might justify special educational support. If this is the case, the measures adopted often lead to students and teachers being separated. No one of the interviewees mentioned the possibility of the special educator giving the teacher in question guidance and advice to help to deal with this problem.

Allocation of special educational support

Budget cuts in Swedish schools during the 1990's have resulted in reductions of funding for special education in school districts and schools. (Skolverket, 1996). At the same time the school act states that any student who has difficulties in school is entitled to appropriate support. My results indicate that tradition and well established professional structures in the local schools have great influence in determining the allocation of special educational resources. These resources are routinely used by headteachers as a "topping-up" measure in situations where teachers have to make up their requisite number of teaching hours. Another way of distributing special education resources is to give the special education teacher what is left after other time-table requirements have been fulfilled. Even if headteachers know and feel that this is a questionable practice, they seem unable to suggest any alternative solution to the problem. The dual role of being educational leaders and staff managers creates difficult loyalty conflicts. Some heads openly admit that they sometimes cannot avoid satisfying the

SUMMARY

demands of influential groups of teachers to improve the teacher/pupil ratio in their classes. Thus resources intended for student support are used to create a more comfortable working environment in the classroom for those teachers and their students.

The interviewees were asked about how special educational work is documented and how it is related to national and local curricula. They were also requested to describe how individual educational plans were worked out and used. A frequent opinion was that such "paperwork" is of very little benefit and even hampers the development of more flexible responses to problems. While it is requested that teachers evaluate their own work, almost half of the interviewees claimed that they did not carry out any evaluation at all and further that evaluation is merely an infliction of the authorities and is of no practical benefit to them.

The focus of the work of special teachers

In order to establish how special educational policies were developed and articulated in the investigated schools, the answers of the 27 special teachers were analysed in some detail. One finding was that they very seldom questioned the contribution of the environment to the difficulties being experienced by the students. The following figure aims at illustrating the relationships between the focus of the special educational activities and the kind of support being given:

SOCIETY			
SCHOOL			
CLASS/GROUP			
INDIVIDUAL			
	PROTECTING	TAKING ACTION	RESHAPING

Figure 1. The relation between factors that determine the focus for the special educational activities.

With few exceptions the special educational activities undertaken can be described by factors which fall into the bottom left-hand corner. This means that in its most extreme form, special education aims at protecting the student from a reality that is believed to be hostile. Many interviewees claimed that students, although they definitely did not need special education, preferred to stay in the room where the special teacher had her

classes. Furthermore, in schools where the special teachers are supported by the headteacher, it appears to be easier to widen the focus of their work including not only the individual him/herself but also the environment. The quotation below illustrates this notion:

I feel that I'm supported by our head in my work because I have gone out there just for a talk ... We are happy enough to have a head who listens.
(Special teacher, primary school) [My translation].

This in turn implies that it is possible to work preventively not only with the students but also with staff and the educational conditions in the local schools.

The quantitative study

The second part of this thesis, which is based on questionnaires to students, their teachers and parents, indicate that some background factors among the students are related to receiving special education support. Among the variables investigated for this purpose, it appeared that the students' level of measured intelligence, their gender and socio-economic background influenced whether or not they received special educational support. The relations, though, are fairly weak and results from two multiple regression analyses show that less than 20 per cent of the variance concerning the existence of special education for certain students can be explained by the three variables mentioned above.

Using regression analysis it was impossible to determine what proportion of variance in the dependent variable (whether or not students received special education) was accounted for by the independent variables (levels of measured intelligence, gender and socio-economic background). Therefore it was necessary to use alternative methods of analysis.

Academic self-concept

The 8 000 students in the study have estimated their ability on a five-grade scale in seven school subjects. When the students in the sample were distributed into six groups according to gender and whether or not they had received special education of some kind, it appeared that those students who had received special educational support estimate their abilities in theoretical subjects such as mathematics and Swedish as being lower than

SUMMARY

did other students. In the practical-aestetical subjects no such differences were found.

When students estimate their abilities within such a heterogeneous field as school subjects, measurement errors tend to become large enough to threaten reliability. This problem, involving the interrelationship between variables, implies that alternative methods of analysis must be used. One such method is structural equation modeling (SEM), a method which is used throughout the subsequent part of this study. A structural model was developed (figure 2) in which a general self-concept factor (gen), a language factor (lang) and an aesthetic factor (aestet) capture three dimensions of the students' own estimations of their abilities in school.

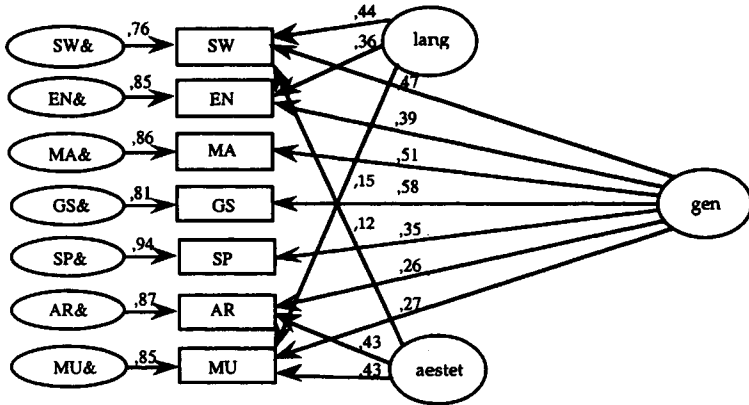


Figure 2. Measurement model (standardised estimates) of students' estimation of their abilities in seven school subjects².

The coefficients in the model illustrate the regressions of the observed variables on the latent variables (i.e. the correlation coefficients when standardised estimates are used). In the diagram "SW" is an observed variable and represents the students' estimates of their own ability in Swedish. "Lang" is a latent variable and "SW&" is a residual. A residual represents variance in an observed variable (such as "SW") which is not explained by a latent variable (such as "lang").

² The subjects were Swedish, English, mathematics, general subjects (history, geography, sciences, civics, religious education), sports, art education and music.

SUMMARY

"Lang" is estimated to account for 18 per cent (.44²) of the variance in the SW-variable. On the other hand 54 per cent (.76²) of the variance is unknown and part of it due to estimation errors.

Figure 2 also shows that the four theoretical subjects (Swedish, English, mathematics and general subjects) have the strongest correlations with the common factor (gen) which implies that these subjects have the strongest influence on how students experience their success in school.

Test results and academic self-concept

Besides estimation of their success in school the students (who all were in grade six) have taken three ability tests³ including 40 items each and one mathematics test including 20 items. As was the case with the self concept variables, those students who had received special education of some kind had lower results on average than students who had not received special support. Figure 3 shows a model of the students' self concepts and test results:

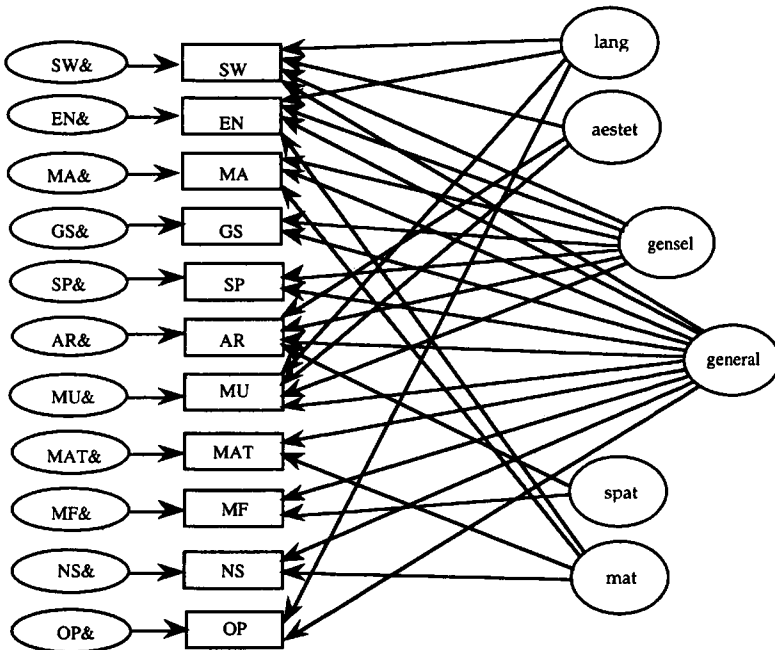


Figure 3. Structural model of students' estimation of their abilities in seven school subjects and results on four tests.

³ The three ability tests captured metal folding (MF), number series (NS) and opposites (OP).

General is a general achievement and self-concept factor which comprises a generic representation of students' estimation of their success in school and results from the four tests. *Gensel* is a more limited factor representing the students' opinion of their success in school in general. *Aestet* and *lang* are factors which capture the students' aesthetic and verbal abilities. *Spat* and *mat*, finally, represent their measured spatial and mathematical abilities. In an hierarchical model of this kind the latter five factors represent part of the remaining variance (i.e. the residuals) of the general factor (general).

My results demonstrate positive relations between the four tests and the seven self-concept variables. Previous research also points out similar relations. Skaalvik & Skaalvik (1996) claim that self concept of 13 year-olds has become stable enough to influence their academic achievement but that this is not the case among younger children.

The results also indicate orthogonality between students' self-concept in the practical-aesthetic subjects and the tests, i.e. students' self-concept in these subjects is independent of the test results.

Profile differences between six groups of students

The addition of a manifest variable representing socio-economic background to the model in figure 3, demonstrates that there are significant relationships between this variable and the *general*, *lang* and *aestet* factors. This implies that students having a favourable socio-economic background, estimate their abilities relatively higher within the aesthetic domain. They also score better within the general factor, the main focus of which involves the four tests. This is also true for the *lang* factor which correlates highly with the self-concept variables.

By analysing mean differences in latent variables for each of the six groups, significant profile differences can be observed. Within the general factor, those students who never received any special educational support at all, have considerably higher values, than have the rest of the students. Within the spatial and mathematical domains the situation is the opposite, i.e. those students who never received any special educational support have lower values than have the other groups.

These profile differences are particularly obvious between students who belonged to remedial classes and the other students. However within

the *gensel* and *aestet* factors these group differences are small. Boys show higher values than girls within the generic self-concept factor (*gensel*) whereas girls have higher values within the aesthetic and verbal domains.

My results thus indicate that the differences between the six groups are considerable. Within the general factor these differences are related mainly to the kind of special educational support given, whereas gender has more influence on the narrower factors such as *gensel*, *lang* and *aestet*.

Analyses at individual and class level

Within educational research, the phenomena under study very often have an hierarchical structure or relationship. Students are assigned to classes which belong to schools which in turn are parts of a municipality. These groups influence the thoughts, behaviour, and feelings of their members which requires a multi-level analysis (Burstein, 1980). The stepwise sampling technique used in UGU82 offers an opportunity to make use of these circumstances in order to analyse how large a proportion of the variance can be explained at individual and group levels respectively. Up to now very few investigations have been carried out in which it has been possible to analyse multilevel data. The reason for this is mainly that it is difficult to carry out the complicated computations on which such models depend. During recent years however, these opportunities have increased thanks mainly to the work of Bengt Muthén (Muthén, 1994) and Jan-Eric Gustafsson (Gustafsson & Stahl, 1997) in developing techniques for analysing multilevel data.

The structural model (figure 3) is the starting point for two-level modeling. My hypothesis was that there existed only one general factor at the second level – the level of classes. However, a model comprising two factors; one general self-concept factor (2*gensel*⁴) and one achievement factor (2*ach*) proved to be a better fit for the data and this is illustrated in figure 5.

⁴ The "2" denotes a variable on the group level.

SUMMARY

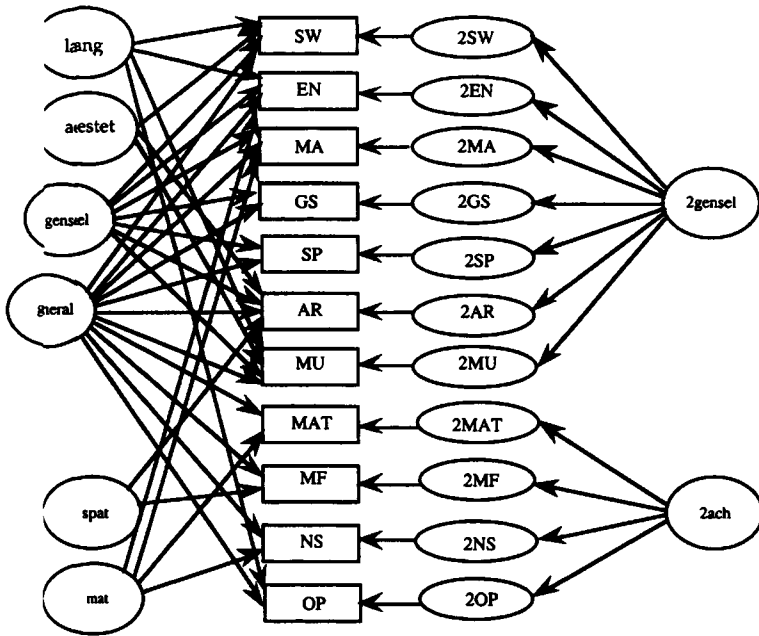


Figure 5. A two-level structural model of students' estimation of their abilities in seven school subject and results on four tests⁵.

By analysing relative contributions to the total variance in manifest variables within and between classes, it is possible to decide the extent to which differences in observations are assigned to differences between classes. Results from this analysis indicate that up to 16 per cent of the variance within the test variables derive from differences between classes. Previous research reports that values higher than 10 per cent are large in this context. The self-concept of students is less related to class factors than are their test results. We can conclude, therefore, that differences between classes with regard to achievement are considerable and are strongly influenced by class factors whereas students' perceptions of their abilities in school are less dependent upon the particular class they belong to.

⁵ For reasons of clarity the residual variables have been left out on both the individual and group levels.

SUMMARY

Allocation of resources for special education

A variable representing the average proportion of special educational support in the classes was added to the model and analysed in the way described in the previous section. This analysis indicates that less than five per cent of the variance is explained at the class level. Thus we can conclude that the allocation of resources should be more "skew" to respond to the difference between classes when it comes to achievement. In addition, the differences between classes, as far as socio-economic background is concerned, is considerable. The results also indicate that the relationship between socio-economic background and academic self-concept is stronger at the class level than at the individual level. From this we can conclude that a weak academic self-concept among students becomes even more negatively affected if they belong to a class whose members come from relatively lower socio-economic backgrounds.

Variables from the investigation involving teachers were added to the model in figure 5. The variables used referred to teachers' judgement regarding the allocation of resources in their schools, working methods in the classroom and parental involvement in the school. The relations between these variables and the factors in the two-level model (figure 5) were weak but the analysis indicates that teachers in "weak" classes were less satisfied with the resources available than were teachers in "bright" classes. This strengthens the impression that resources for special education within schools (or within school districts) are unsatisfactorily distributed according to curricular regulations and policies decided upon by parliament.

Discussion

One result from this piece of research is that it is difficult, if not impossible, to define and describe in general terms the target group for special education. The decision concerning who receives such support and who does not, is more or less random; it is related to patterns of resource allocation between and within schools and to traditions, culture and policies in schools. What may give rise to diagnosis and intervention in one school may be seen as just a part of normal variation in another school.

SUMMARY

The research also shows that groups of students differ significantly especially within the general, mathematical and spatial domains depending on whether they have been assigned to special education or not. Although, paradoxically, it is difficult to identify characteristic criteria for students who belong to the target groups for special educational support, these groups show profiles within the above mentioned domains that differ from profiles of other students. It is, however, difficult to point out any causal relationships here; it is even possible that the process of special training and treatment itself produces such effects.

The findings from this investigation indicate that special education should be articulated as a natural part of educational practices in schools. The findings also show that difficulties experienced by students can be understood as consequences of something more than just individual characteristics and differences. We also see that special education must not be isolated in schools, working as self-contained bodies of practice. Such policies are likely to contribute to segregative measures affecting "difficult" students. If the policies of schools concerning special education are characterized by such divisive discourses, difficult or deviant students tend to be viewed as *another* kind of problematic individual with *certain needs* who need training by *specialists*. It follows then that special education becomes organised as simplified skill-training activities, both distant and different from the activities characteristic of the regular classroom. Policies of this kind tend to become stigmatizing and implicitly locate certain kinds of disabilities outside the range of "normality". Special education should work "inclusively" and therefore it must not be regarded as a system apart from regular education but rather as part of normal educational practice; the whole school is a school that includes both regular and special education.

Using Weber's ideal types it is illustrative to contrast radically different ways of understanding special education and its functions within "a school for all". Table 1, which is elaborated from the works of Skidmore (1997), aims at illustrating the differences between a *relational* and a *categorical* perspective on educational issues related to special education:

SUMMARY

Table 1. Consequences for the special educational activities in schools depending on the perspective chosen.

	<i>Realational perspective</i>	<i>Categorical perspective</i>
<i>Understanding of educational competence</i>	Ability to adapt instruction and content to different conditions among students	Subject-oriented and focussed on the teaching-process
<i>Understanding of special educational competence</i>	Superior support for incorporating differentiation into instruction and content	Superior support directly related to diagnosed difficulties among students
<i>Reasons for special educational needs</i>	Students <i>in</i> difficulties. Difficulties arise from different phenomena in educational settings and processes	Students <i>with</i> difficulties. Difficulties are either innate or otherwise bound to the individual
<i>Time perspective</i>	Long-term	Short-term
<i>Focus for special educational activities</i>	Student, teacher and the learning environment	Student
<i>Responsibility for special educational activities</i>	Work units and staff with active support from the headteacher	Special teachers, special educators and student social welfare staff

The two perspectives illustrated in table 1 may be more or less explicitly represented in a school. The question then arises whether a consensus regarding which measures would be most appropriate to use concerning student difficulties, can be achieved or not. One way of dealing with the issue would be to provide a forum through which different professionals could present and argue about their interpretations of special (and regular)

SUMMARY

education. Dialogue in turn could give rise to new understandings and new plans of action.

An important question to raise is *whose special need* special education is expected to meet. The results from this study are clear-cut in this respect. It is not just a matter concerning individual students. Rather, special education should be understood as a responsibility of the whole school thereby contributing to the development of deeper knowledge of how to deal with the whole range of differences between students.

REFERENSER

- Allan, J. (1995). *Pupils with Special Educational Needs in Mainstream Schools: A Foucauldian Analysis of Discourses*. University of Stirling. Department of Education.
- Ball, S. J. (1981). *Beachside Comprehensive. A Case-Study of Secondary Schooling*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Barton, L. & Tomlinson, S. (Red.). (1984). *Special Education and Social Interest*. Croom Helm. London.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. (2nd edition). Allyn and Bacon. Boston.
- Bogdan, R. C. & Kugelmass, J. (1984). Case studies of mainstreaming: A symbolic interactionist approach to special schooling. I L. Barton & S. Tomlinson (Red.). *Special Education and social interests*. Nichols. New York.
- Both, T. (1998). From 'Special Education' to 'Inclusion and Exclusion in Education': Can we Redefine the Field? I P. Haug & J. Tøssebro (Red.). *Theoretical Perspectives on Special Education*. Høyskoleforlaget. Kristiansand.
- Burstein, L. (1980). The Analysis of Multilevel Data in Educational Research and Evaluation. I D. C. Berliner (Red.). *Review of Research in Education 8*. American Educational Association. Washington DC.

- Carmichael, P. H. (1997). Who Receives Federal Title I Assistance? Examination of Program Funding by School Poverty Rate in New York State. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 19(4), 354-359.
- Carr, W. (1995). *For Education. Towards Critical Educational Inquiry*. Open University Press. Buckingham
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. & Skidmore, D. (1995). Dialectical Analysis, Special Needs and Schools as Organisations. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Red.). *Towards Inclusive Schools*. David Fulton. London.
- Cohen, L. & Manion, L. (1992). *Research methods in Education*. (Third Edition). Routledge. London.
- Egelund, N. (1996). *Organisering og ledelse i klasseværelset*. Undervisningsministeriet. (<http://www.uvm.dk/>) Köpenhamn.
- Emanuelsson, I. & Persson, B. (1997). Who is considered to be in need of special education: why, how and by whom? *European Journal of Special Needs Education*, 12(2), 127-136.
- Foucault, M. (1973). *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences*. Vintage. New York.
- Foucault, M. (1985). *The Archaeology of Knowledge*. Tavistock. London.
- Foucault, M. (1986). *Vansinnets historia under den klassiska epoken*. Arkiv Förlag. Lund.
- Foucault, M. (1989). *Politics, Philosophy, Culture. Interviews and other Writings 1977-1984*. Routledge. London.
- Fulcher, G. (1989). *Disabling Policies? A comparative approach to education policy and disability*. Falmer Press. London.
- Gustafsson, J.-E. & Stahl, P. A. (1997). *STREAMS User's guide. Version 1.7 for Windows*. MultivariateWare. Mölndal.

- Haug, P. (1997). Status for spesialpedagogisk forskning i Noreg. *Spesialpedagogikk*, 1, 31-40.
- Helldin, R. (1997). *Specialpedagogisk kunskap som ett Socialt problem. En historisk analys av avvikelser och segregation*. HLS Förlag. Stockholm.
- Hitchcock, G. & Hughes, D. (1995). *Research and the Teacher. A Qualitative Introduction to School-based Research*. (2nd edition). Routledge. London.
- Inglis, F. (1985). *The Management of Ignorance: a Political Theory of the Curriculum*. Blackwell. Oxford.
- Krueger, A. B. (1998). *Reassessing the view that American Schools Are Broken*. Paper presenterat vid the New York Federal Reserve Bank Conference on Excellence in Education, november 1997.
- Lpo 94. (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Utbildningsdepartementet. Stockholm.
- Mehan, H. (1992). Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretive Studies. *Sociology of Education*, 65, 1-20.
- Miles, M. & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. Sage Publications. London.
- Mortimore, P. (1997). Can Effective Schools Compensate for Society? I A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. S. Wells (Red.). *Education, Culture, Economy, and Society*. Oxford. New York.
- Muthén, B. O. (1994). Multilevel Covariance Structure Analysis. *Sociological Methods & Research*, 22(3), 376-398.
- Persson, B. (1992). *Specialpedagogiken i praktiken. En fallstudie* Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik.
- Persson, B. (1997). *Specialpedagogiskt arbete i grundskolan. En studie av förutsättningar, genomförande och verksamhetsinriktning. Andra omarbetade upplagan. Specialpedagogiska rapporter nr 4*. Göteborgs universitet. Institutionen för specialpedagogik.

- Persson, B. (1998). *Specialundervisning och differentiering. En studie av grundskolans användning av specialpedagogiska resurser. Specialpedagogiska rapporter nr 10*. Göteborgs universitet. Institutionen för specialpedagogik.
- Philp, M. (1985). Michel Foucault. I Q. Skinner (Red.). *The return of grand theory in the human sciences*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Robinson, V. M. J. (1998). Methodology and the Research - Practice Gap. *Educational Researcher*. 27(1), 17-26.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, Irony, and solidarity*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Rosengren, K.-E. & Öhngren, B. (Red.). (1997). *An evaluation of Swedish research in education*. HSFR. Stockholm.
- Rosenqvist, J. (1996). Integration – ett begrepp med många innebörder. I T. Rabe & A. Hill (Red.). *Boken om integrering – idé teori praktik*. Corona. Malmö.
- SFS 1985:1100. *Skollagen. Ändrad 1997:1212*. Allmänna Förlaget. Stockholm.
- Sharp, R. & Green, A. (1976). *Education and Social Control*. Routledge. London.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Tano. Oslo.
- Skidmore, D. (1997). Divergent pedagogical discourses and the dynamics of school culture. I P. Haug & J. Tøssebro (Red.). *Theoretical Perspectives on Special Education*. Høyskoleforlaget. Kristiansand.
- Skolverket. (1996), *Bilden av skolan 1996. Skolverkets rapport, 100*. Stockholm.
- Skrtic, T. M. (1988). The Crisis in Special Education Knowledge. I L. Meyen & T. M. Skrtic. *Exceptional Children and Youth. An introduction*. Love. Denver.

- Skrtic, T. M. (1991). *Behind Special Education. A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Love. Denver.
- Skrtic, T. M. & Sailor, W. (1996). *School-Linked Services Integration: Crisis and Opportunity in the transition to Postmodern Society*. Artikel accepterad för publicering i Remedial and Special Education.
- Skårbrevik, K. J. (1996). Reformanalyse: Prosjektet "Omstrukturering av spesialundervisning". I P. Haug (Red.). *Pedagogikk i ei reformtid. Foredrag på den 4. nasjonale fagkonferansen i pedagogikk (1995)*. Norges Forskningsråd. Høgskulen i Volda. Volda.
- Stangvik, G. (1994). *Spesialpedagogikk. Begrepsgrunnlag og Utviklingslinjer*. Alta Lærerhøjskole/Universitetet i Trondheim.
- Svenska Akademiens Ordbok. (1935). Gleerups Förlag. Lund.
- Tomlinson, S. (1982). *A Sociology of Special Education*. Routledge. London.
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Tiopunktsprogram för kvalitet och likvärdighet i skolan*. Regeringskansliet. Stockholm.
- Weber, M. (1949). "Objectivity" in social science and social policy. In E. A. Shils & H. A. Finch (Red.). *The methodology of the social sciences*. (Ursprungligen publicerad 1904). New York Free Press. New York.

Börja med anvisningarna till provet Motsatser!

MOTSATSER

ANVISNINGAR

Se på exempel 1.

	1	2	3	4	
ÖVNINGSEXEMPEL 1 VIT	stor	svart	arg	ful	2

Till vänster står ett ord som är tryckt med stora bokstäver. Till höger står fyra ord tryckta med små bokstäver. Ett av de orden är ungefär motsatsen till ordet till vänster. Svart är motsatsen till VIT. Svart är nummer 2 av orden, och därför har 2 skrivits i rutan i kanten.

	1	2	3	4	
ÖVNINGSEXEMPEL 2 STOR	ensam	fin	liten	gammal	

I det andra exemplet är det liten som är motsatsen till STOR. Skriv därför 3 i rutan.

	1	2	3	4	
ÖVNINGSEXEMPEL 3 UPP	ner	ut	fram	bra	

Skriv numret på det ord som är motsatsen till UPP i rutan.

Lös nu också övningsexemplen 4 och 5.

	1	2	3	4	
ÖVNINGSEXEMPEL 4 LJUS	himmel	spegel	lampa	mörker	

ÖVNINGSEXEMPEL 5 HÅRD	porös	mjuk	vattnig	klar	
-----------------------	-------	------	---------	------	--

På nästa sida kommer många uppgifter av samma slag. Du skall göra på samma sätt när du löser dem. Ta uppgifterna i den ordning de kommer, för i regel står de lättaste först, och sedan blir de allt svårare. Är det någon uppgift du inte kan klara, så dröj inte för länge vid den utan gå vidare till nästa.

Stopp! Vänd ej blad förrän du för tillsägelse!

TALSERIER

ANVISNINGAR

I var och en av de följande uppgifterna finns en rad med olika tal. Dessa följer efter varandra i en viss regelbunden ordning i varje rad. Siffrorna är alltså ordnade efter en viss regel, som det gäller att komma på. När du har funnit regeln skall du fortsätta raden med två tal till. Dessa skrives på linjerna.

ÖVNINGSEXEMPEL 1

4 5 6 7 8 9 10 11

ÖVNINGSEXEMPEL 2

2 2 2 2 2 2 2 2

Skriv nu själv till de tal som det skall vara i följande övningsexempel.

ÖVNINGSEXEMPEL 3

12 11 10 9 8 7 _____

ÖVNINGSEXEMPEL 4

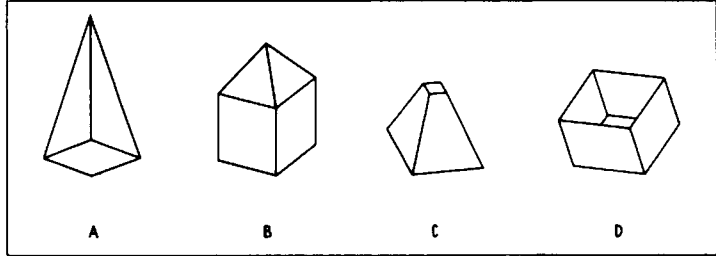
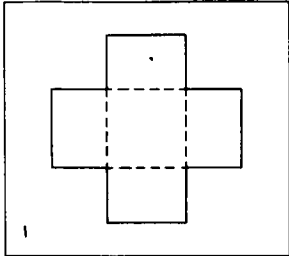
2 4 6 8 10 12 _____

På nästa sida kommer många uppgifter av samma slag. Du skall göra på samma sätt när du löser dem.

Stopp! Vänd ej blad förrän du får tillsägelse!

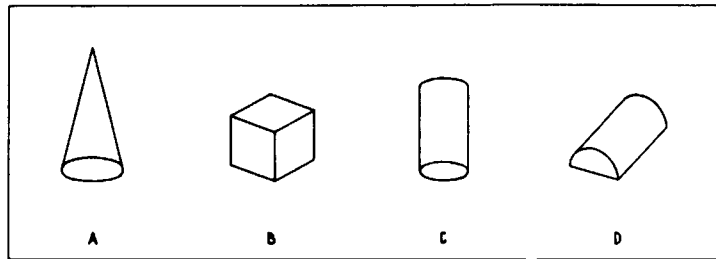
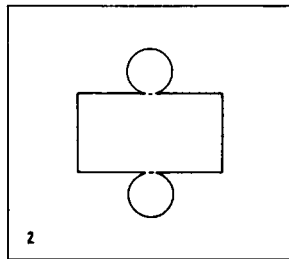
ANVISNINGAR

Se på övningsexempel 1!



Till vänster finns en bild av ett plåtstycke. De prickade linjerna visar hur plåtstycket skall vikas. Till höger finns bilder av fyra föremål. Bland dem kan bara D göras av plåtstycket i figur 1. Därför har D skrivits på svarsraden.

Se på övningsexempel 2!



Till vänster finns en bild av ett annat plåtstycke. Genom att vika och rulla det plåtstycket kan man få C men inget annat av föremålen till höger. Skriv därför C på svarsraden.

På nästa sida kommer ytterligare några övningsexempel. Ta reda på vilket av föremålen A-D som kan göras av plåtstycket till vänster. Skriv alla svar på svarsraderna.

**RAPPORTER FRÅN INSTITUTIONEN FÖR SPECIALPEDAGOGIK
GÖTEBORGS UNIVERSITET**

ISSN 1104-6759

**Beställes från Institutionen för specialpedagogik, Göteborgs universitet,
Box 300, 40530 Göteborg.**

Serien startade år 1994.

Liljeroth, I. En idé och dess utveckling. Antroposofisk läkepedagogik och socialterapi i historisk jämförelse mellan allmänna omsorger och särskola. 1994:1

Bladini, U-B. Läs- och skrivsvårigheter - ordblindhet - dyslexi. En historisk belysning av några specialpedagogiska frågeställningar som aktualiserats genom 90-talets dyslexidebatt. 1994:2

Berglund, L. Specialpedagogik och elevvård i en decentraliserad organisation med minskande ekonomiska resurser. 1995:3

Persson, B. Specialpedagogiskt arbete i grundskolan - En studie av förutsättningar, genomförande och verksamhetsinriktning. 1995:4

Rosenqvist, J. Specialpedagogiska forskningsmiljöer - En analyserande översikt. 1995:5

Rabe, T. & Nilsson, L. Jungfrun i klostercellen. Ett levnadsöde från omsorgsvärlden. 1996:6

Berhanu, G. The effects of environmental deprivation (malnutrition) on intellectual functioning (school performance) - With particular emphasis on orphanage residents in Ethiopia. 1997:7

Ahlberg, A. & Csocsán, E. Blind children and their experience of numbers. 1997:8

Berglund, L. Skolambition, självvärdering och skolupplevelser hos elever med och utan specialpedagogiska insatser. En studie inom ramen för projektet specialundervisningen och dess konsekvenser, SPEKO. 1998:9

Persson, B. Specialundervisning och differentiering – En studie av grundskolans användning av specialpedagogiska resurser. 1998:10

Persson, B. Den motsägelsefulla specialpedagogiken – Motiveringar, genomförande och konsekvenser. 1998:11

Fyckit & Bunden
Vasastadens Bokbinderi A.B
Göteborg 1998

