

SKOLVERKETS MONOGRAFISERIE

är en skriftserie som etablerats för att möjliggöra utgivning av material, som producerats med stöd eller på uppdrag av Skolverket.

Det gemensamma för skrifterna är att Skolverket gjort en bedömning att materialet har ett intresse för en bredare publik.

Författarna själva svarar för innehållet och de ställningstaganden som görs.

SKRIFTER SOM PUBLICERATS I SERIEN:

Hultman & Hörberg:

Kunskapsutnyttjande

– Ett informellt perspektiv på hur kunskap och forskning används i skolan

Ingegerd Muncio

Genomförande

– Vem tolkar beslut och vem ser till att reformer blir mer än ord?

Britt Hallerdt

Studieresultat och socialbakgrund

– en översikt över fem års forskning

Granström & Einarsson

Forskning om liv och arbete i svenska klassrum

– en översikt

Pramling Samuelsson & Mauritzson

Att lära som sexåring

En kunskapsöversikt

Birgitta Sahlin

Matematiksvårigheter och

svårigheter när det gäller koncentration i grundskolan

En forskningsöversikt

Erik Wallin

Gymnasieskola i stöpsleven – då nu alltid

perspektiv på en skolreform

MATS BÖRJESSON

Om skolbarns olikheter

Diskurser kring »särskilda behov« i skolan
– med historiska jämförelsepunkter

SKOLVERKET

BESTÄLLNINGSADRESS:

LIBER DISTRIBUTION
PUBLIKATIONSTJÄNST
162 89 STOCKHOLM

TEL: 08-690 95 76

FAX: 08-690 95 50

E-POSTADRESS: skolverket.ldi@liber.se

Best. nr. **97:328**

MATS BÖRJESSON

Om skolbarns olikheter

Diskurser kring »särskilda behov« i skolan
– med historiska jämförelsepunkter

ISBN 91-88373-53-3

© MATS BÖRJESSON 1997

OMSLAG & INLAGANS FORM: GRAFISK STUDIO RING

OMSLAGSFOTO: ROLAND INGEMARSSON © 1997

TRYCKT HOS SPÅNGA TRYCKERI AB 1997

Innehåll

Inledning	7
Studiens inriktning och presentation	9
Om studiens grundperspektiv	13
Svensk skolhärskodebatt	26
Skola – en plikt och en förmån	32
Att vilja rätt och inte fel	37
Att ringa in det normala	43
<i>Inledning</i>	43
<i>Kroppslig oordning</i>	44
<i>Begåvningsfördelning i naturen och i samhället</i>	50
<i>Svårigheter att läsa, skriva och räkna – och andra särskildheter</i>	53
Normala klientel? Specialpedagogiken idag	60
Skolans rum	64
Litteratur och källor	75
Noter	79

Inledning

Det svenska välfärdssamhällets mest expansiva period kännetecknades också av en utvidgning av skolans ansvar för elever som ansågs vara i särskilt behov av stöd. Vi har under en lång period haft ett konsensus över de sociala reformprogrammen. Dagens situation med krympande ekonomiska ramar för offentlig verksamhet ställer krav på restriktivitet och prioriteringar. I detta läge aktualiseras kanske särskilt starkt frågor om vem som ska anses vara verkligt, mest och sant behövande av samhällets stöd. Vi får en rättvisediskussion kring vad ett genuint behov består i och hur det bäst hanteras. Vi hör idag frågorna ställas som: Vad är viktiga, möjliga och önskvärda insatser från skolans sida när det gäller de svaga eleverna?

Svaret på frågor som dessa rymmer oftast en vision om att låta vetenskaperna och de professionella grupperna kartlägga de behövandes karaktär och behovets kvantitativa omfång. Men här är ett samförstånd sällsynt. De professionella gruppernas kamp om vari problemen består gör behovurskiljandet problematiskt. Definitions- och gränsdragningsproblem pågår till exempel idag när det gäller läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Vi kan här tala om en kontrovers som rör problemets kärna; vad är det egentligen, och vad bör man göra? Kontroverserna stannar förstås heller inte vid de professionella grupperna, utan rör relationer mellan många olika parter: mellan skolan och föräldrar, mellan skolan och handikapp- och föräldraföreningar, mellan skolpolitiken och lärarkårens fackföreningar, mellan lärarkårens olika specialiseringar, och så vidare. Vi kan i frågor som rör skolbarnen urskilja strider på flera olika nivåer och mellan olika grupper av aktörer.

För att kunna se vår egen tid på ett intressant sätt, behövs jämförelsepunkter. Innehållet i anspråken på att veta de sociala problemens utbredning och karaktär har visserligen växlat över tiden,

men *anspråken* – i sig – på att ha funnit den mänskliga nollpunkten, människans natur och avvikelserna från denna, uppvisar genomgående drag genom historien. Genom att göra historiska jämförelser kan vi få perspektiv på vår egen tid, det är jämförelsen som skänker de avgörande insikterna. Genom att studera de aktörer som gör anspråk på att veta hurdan människan är och bör vara, kan vi få en bättre grund för att också förstå varför till exempel skolbarn beskrivs som de gör i olika epoker. Det är just dessa aktörer – och inte skolbarnen i sig – som är studieobjektet i denna text.

Studiens inriktning och presentation

De flesta av mina exempel rör vår egen tids definitioner och organisatoriska former. Men för att få perspektiv på det för-givet-tagna i vår tid behövs historiska komparationer även från mera fjärran tider. Jag tänker mig här historiska jämförelsepunkter från hela vårt sekel. Några exempel på detta är uppfostringsanstalter och särskolor, men också den särskiljandets politik som funnits *inom* skolans värld. Här har vi haft klinikundervisning, observationsklasser och andra särskiljande arrangemang.

Motivet till sådana jämförelser ligger i en närsynthetens problematik: Vår tids integreringsideal, till exempel, är inte särskilt gammalt och det föregicks av en anstalts- och institutionsepok på en rad olika områden. Denna särskiljandets tid behövs som referenspunkt för förståelse av vår egen tid. Jag vill därför göra några utblickar, både i tematiskt och tidsmässigt hänseende, för att få en kontrast till integreringsidealet. Genomslaget för integreringstanken i vår tid betyder emellertid inte att särskiljande av elever och formande av klientel förpassats till historien. Integrering förutsätter att individer och klientel först har identifierats som särartade, vilket innebär att »de särskilda behoven« alltid står i en relation till »de vanliga behoven«. Detta gör temat »särskiljande« i en mening överhistoriskt och det är därför viktigt att se på vilka klassifikationer och särskiljanden som med nödvändighet föregår integreringsvisioner.

En viktig övergripande fråga är förstås *hur* det särskilt behövande definierats. Här ska jag ge exempel på hur klientel har konstruerats i olika tider och sammanhang. Hur ringas grupperna in, vilka typer av särskildheter finns i olika tider? Vilka grupper av behövande finns över tid och vilka försvinner? En kompletterande

sökväg till en sådan uppställning är förstås att gå via (visionerna om) de organisatoriska arrangemangen; institutioner, speciella klassindelningar och andra rumsliga arrangemang. Till detta behöver fogas en skildring av skolans personalfunktioner och arbets-sätt: Hur har skolstrukturen i olika tider planerats för att ringa in – upptäcka – det avvikande? I detta sammanhang kommer jag att diskutera tilltron till testningar av olika slag (psykologiska, medicinska, moraliska ...), men också hur skolans krav på ordning och enhetlighet elever emellan framträder, just genom viljan att klassificera och åtgärda. Merparten av ovan nämnda teman kommer att skildras genom tidigare forskning på området.

En viss arbetsinsats läggs på programmatiskt material från politikens och skolans värld, på utredningar och färdiga läroplaner på central nivå. Detta är i sig ett mycket stort material som inte inom givna tidsramar kan följas i sin helhet. Därför blir det viktigt att identifiera och fokusera några större skolpolitiska förändringar/reformer. Ett problem som kan skönjas i detta, är att politiskt programmatiskt material ofta har ett »harmoniskt tonläge«; de samhällsproblem som är omtvistade vetenskaper och professioner emellan, till exempel, skildras ofta i konsensus när ämnet kommer till det politiska fältet. Annorlunda uttryckt: Kontroverser syns bättre i till exempel fackpress än i det offentliga trycket. En sådan diskrepans kräver material som ligger utanför det offentliga trycket, till exempel facktidsskrifter, som *Hjälpskolan*, *Specialpedagogen*, och liknande. Genom sådana material kan man skildra kontroverser som föregått de skolpolitiska dokumenten, och på så sätt följa problemformuleringars utveckling över tid. Men även detta kräver en omfattande tidsram, varför jag framför allt kommer att använda tidigare forskning även här.

Programmatiska material kännetecknas generellt av retoriska figurer som betonar förändringsprocesser. När skolpolitiker, lärargrupper, skolpsykologer och andra aktörer formulerar sin vision för den goda skolan är det nästan alltid med en motpart man argumenterar – historisk eller samtida. Man tar spjärn från en definerad brist eller orättvisa och formulerar något nytt. I det per-

spektiv jag här ska pröva kommer betoningen snarast att lägga på historiskt trögröriga föreställningar och företeelser. Jag vill alltså undersöka vilka kontinuiteter som kan finnas på skolans område när det gäller förhållandet mellan normalitet och avvikande. En sådan ansats är källkritiskt viktig, inte minst när man studerar texter som vänder sig utåt med förändringsambitioner.

Då ämnet eller fältet – så som jag formulerat det ovan – är mycket omfattande behöver projektet alltså göras hanterligt; såväl analytiskt som materialmässigt. Det är – i detta sammanhang – inte möjligt att gå igenom stort material »från A till Ö«. Kort uttryckt handlar mina ambitioner därför om att se vilket ljus som (en sorts) social konstruktionism kan sätta på särskiljande i skolan. Det handlar inte om att ge den kompletta skolhistoriken på området, än mindre att nagla fast ämnet vid ett bestämt teoretiskt perspektiv, utan snarare att pröva en uppsättning breda teman mot några historiska exempel. Ambitionen är att ge exempel från ett brett fält, och se vilka analytiska teman som kan vara givande för att studera frågan om barn med särskilda behov. Exempelen är hämtade från olika materialtyper och miljöer, och analyserna ska ses som preliminära försök att förstå skolans särskiljande.

Merparten av studien tar alltså tidigare forskning till hjälp, men samtidigt försöker jag ge en del nya infallsvinklar. När det gäller min egen empiri handlar den framför allt om ett material som föregår det offentliga trycket (läroplanerna och de centrala direktiven), nämligen remissgångar inför skolpolitiska förändringar. Det kommer att handla om remisser inför läroplansförändringarna 1962, 1969, 1980 och 1994. Detta material får bli en sorts strategisk genväg till olika parter visioner om »den goda skolan«. I remissgången kan man fånga politiska, vetenskapliga, professionella, men också andra typer av partsinlagor. Här finns engagerade inlägg från Hem och skola, föräldraföreningar, stöd- och patientföreningar, myndigheter, fackföreningar, och så vidare. Materialet kan självfallet inte ses som ett heltäckande uttryck för alla skoldiskussioner som finns i samhället eller – än mindre – som en avspiegling av hur det ser ut i skolans lokala och vardagliga arbete.

Snarare är materialet valt för att på ett snabbt sätt kunna nå många bilder av skolan som vision.

Till detta material kommer jag att lägga hur några föräldra- och intresseföreningar på Internet formulerar skolbarns problem, samt lyfta fram några exempel från den senaste tidens livliga debatt kring särskilda behov som förts i dagspressen. Det handlar om att se på vilka grunder som verklighetsbeskrivningarna står, på vilket sätt som olika aktörer menar att problemen bevisats vara sanna, samt vilka normer som problemformuleringarna utgår ifrån.

Presentationsformen är av essäistisk karaktär. Framställningen ska ses som preliminära analyser av fältet, där syftet är att pröva några breda teman i förhållande till några historiska skolpolitiska strävanden och problemformuleringar. Det handlar om att »gå på bredden« över material av olika slag och med tidigare forskning som stöd. De analytiska teman som jag kommer att diskutera innebär en strukturering och styrning av läsningen och den historiska skildringen, men är alltför generella för att systematiskt kunna bearbeta området i en studie av detta omfång. Målet är snarare att texten ska ingå i den pågående diskussionen kring »barn med särskilda behov«, samt fungera som ett avstamp för mer distinkta forskningsprojekt. Förhoppningen är alltså att man härifrån ska kunna göra större och mera systematiska studier av specifika material.

Om studiens grundperspektiv

Social konstruktionism är ett samlingsnamn för ett brokigt samhällsvetenskapligt perspektiv, som vuxit fram sedan 1960-talet.¹ Här handlar det om att – som det brukar heta – »sätta parantes kring det 'faktiska' problemet«, för att istället förstå den process som leder fram till att ett visst fenomen urskiljs och uppfattas som ett socialt och individuellt problem. Margareta Hallberg fångar saken väl:

Med det konstruktivistiska perspektivet kan intresset – i varierande grad – sägas förflyttas från det »reella objektet« till olika kollektiva aktörer runt objektet. Analysen fokuserar vanligen aktörernas handlingar och de reaktioner dessa möter. Ett slags handlingar benämns »claims-making« [...] och betecknar de komplexa aktiviteter som leder till att ett objekt avgränsas och tilldelas mening.²

Det är utifrån denna tradition som denna text skrivs. Inledningsvis kommer »social konstruktionism« att diskuteras i förhållande till fenomenet »särskilda behov« i skolan.³ I denna text försöker jag ge en presentation av vilken kunskapssyn som ligger i konstruktionismen. Det är viktigt att tydliggöra detta i förhållande till olika aktörer inom skolan, samt för att ge en ledning till utgångspunkterna för mina analyser av materialen. Men jag vill redan här poängtera att det inte finns *en* konstruktivism. Perspektivet är brokigt och det finns heller ingen anledning att försöka vaska fram »den egentliga« konstruktivismen, eller ens dess eventuellt existerande mittfåra. Det viktiga här är att ge en presentation av hur jag arbetar med det empiriska materialet, inte att göra en programförklaring.

Inom sociologin kan man säga att konstruktionismen har rötter från Chicagoskolan, Symbolisk interaktionism, men också generellt från den fenomenologiska och etnometodologiska sociologin. I perspektivet ligger en grundläggande relativisering av olika gruppers anspråk. Här bör man betona vikten av jämförelsepunkter. Inom den sociala konstruktionismen har det utvecklats en sorts tradition av att ställa kritiska frågor kring normalitetens historia. Ofta handlar det om att problematisera såväl politiska som vetenskapliga aktörers anspråk på att kunna formulera människans natur. Vägen till ett sådant relativiserande har gått via jämförelser med andra kulturer och/eller andra historiska tidpunkter. För mig handlar det om att ge nya perspektiv genom historiska konkretiseringar. Historiska exempel får fungera som referenser till tidens för givet tagna definitioner. Utan jämförelsepunkter, menar jag, är vi fast vid en sorts självklarhetens definitioner och problemlösningar helt i linje med vår egen tids värderingar. Eva Palmblad sammanfattar den sociala konstruktivismens rötter i tre riktningar: ⁴

Stämplingsperspektivet, som ser sociala avvikelser som resultatet av interaktions- och definitionsprocesser. Sjukdomar och andra avvikelser är här inte någon faktisk egenskap hos individen, utan något som tillskrivs densamme när hon »överskrider normativt fastställda gränsvärden«.

Professionaliseringsperspektivet: Här fokuseras de människovetande professionernas strategier för att bevaka sina intressen i termer av status, makt och tolkningsföreträde. »Den grundläggande förutsättningen för att ett professionellt projekt ska lyckas är emellertid [...] att det erhåller stöd från strategiska sociala och politiska grupper.« I ett sådant projekt rymms ofta en strävan att uppnå acceptans för den egna professionens definitioner av verkligheten. Inte minst handlar det här om att befästa gränsvärden mellan det normala och det abnorma, mellan friskt och sjukt.

Det kunskapssociologiska perspektivet: Kännetecknande här är betoningen på »kunskapernas och värderingarnas relativa karaktär, den historiska och sociala kontextbundenheten som präglar vårt vetande, våra uppfattningar och bedömningar av den verklighet som omger oss.« Här kan man lyfta fram Berger & Luckmanns talande exempel, att verkligheten är olika för en tibetansk munk och en amerikansk affärsman, olika för brottslingen och kriminologen. Det handlar därför om att studera den sociala konstruktionen av verklighet.

Inom konstruktivismen ligger av naturliga skäl en fokusering av konfliktpunkter i samhället. Om kunskapsformer och värderingar skiljer sig mellan olika sociala grupper, riktas inte analysen mot att ställa upp en utsagornas sanningshierarki, utan att istället låta de aktuella världsbilderna öppet stå emot varandra för att på så sätt låta dem kasta ljus över samhälleliga förhållanden. Häri ligger också en viktig skillnad mellan konstruktionism och ideologianalys (-kritik): Konstruktionismen gör (försöker göra) halt inför fenomenens verkliga existens. Det handlar inte – som inom ideologikritiken – att avslöja myters osanning, att demaskera ideologiers lögn om verkligheten. Snarare arbetar man med »utsagorna som verklighet«. Det är en helt felaktig tolkning att härifrån påstå att ett fenomen bara är en social konstruktion, bara ett påfund eller ett skuggspel för vad som egentligen är. Konstruktionismen är inget »nothing-buttery«; det är inget »bara« med världsuppfattningar, definitioner, med värden.

Jag skriver ovan att det särskilda eller behövande alltid har en implicit jämförelsepunkt som rymmer en föreställning om det anpassade, det sunda, det friska, det normala, och så vidare. En grundtanke i konstruktivismen är att detta, det särskilda, inte är ett absolut behov, utan en relation som bestäms av varje tids pågående strider om definitioner. Här finns en sorts splittring inom traditionen, där vissa vill hålla fast vid den »stränga« relativa hållningen till det vi till vardags kallar verkligheten, och andra som vill förbehålla konstruktionismen till vissa fenomen. Denna upp-

delning rymmer ställningstaganden mellan det som kallats »realism« och »nominalism«. Ian Hacking talar om en skillnad mellan planeter, hästar, handskar och multipel personlighet.⁵ Han menar enkelt uttryckt att en häst torde ses som en verklighet bortom sociala konstruktioner och världsbilder. Handskar, å andra sidan, formulerar han som mänskliga konstruktioner. Hacking menar att fenomenet multipla personligheter ligger närmare handskar än hästar, alltså att det inte finns före (den sociala, kulturella, ...) konstruktionen av en sådan människotyp. Denna ståndpunkt uppvisar likheter med det så kallade Thomasteoremet, ungefär att »Om något definieras som verkligt, så blir det verkligt i sina konsekvenser«, och stämplingsteorins grundtanke att en tillskriven identitet kommer att resultera i ett beteende i linje med denna identitet. Andra har använt konstruktionismen mera strängt, och menat att varje förståelse av världen går via språket, som naturligtvis är socialt konstruerat. I linje med denna hårda uppdelning mellan »orden och tingen«, mellan definitioner och »verkligheten«, kan inte bara multipla personligheter ses som en social konstruktion, utan också allt annat; hjärnskador, hästar, cyklar ...⁶ Tanken är här att innebörden eller förståelsen av ett fenomen eller ett ting alltid är beroende av språk, bilder, metaforer, men också av att den aktuella tiden och platsen »har perception« för fenomenet.

Låt mig pröva tanken en för ämnet relevant handikappbestämning; på »blindhet«. Förmodligen är blindhet för oss alla en absolut verklighetsbeskrivning och en objektivt säkerställd handikappdiagnos. Vi menar också att blinda har rätt till vissa speciella arrangemang och resurser. Här hade den stränga konstruktivismen förmodligen påtalat att blindhet inte är liktydigt med ett socialt problem. Först måste blindheten definieras i relation till seendet. Har man då inte i alla tider sett blindhet i relation till seendet? Jo kanske, men en förutsättning för att blindhet ska kunna bli ett (skolans) problem, är att det upprättas blindskolor. Detta är inte trivialt, utan värt att tas på stort allvar. Blinda måste ses som personer med specifika rättigheter och/eller med en funktion i sam-

hällslivet för att bli definierat som ett klientel att särbehandla. Först när diskrepansen uppfattas som problematisk har man definierat de »normala« funktionerna hos Människan. Detta betyder i sin förlängning att också vetenskapen bär på moraliska ställningstaganden, bygger på normativ grund.⁷

Samma analys blir tillämplig på till exempel idioti/förstånds-handikapp. Så länge idioten definierades som *lyckligt* ovetande om världens sanna proportioner, och inte som en lidande person med rättigheten att få utbildning eller professionell omsorg, fanns det ingen medicinsk, ideologisk eller kulturell grund för att upprätta idiotanstalter. Detta lämnar oss med två olika typer av historie-skrivningar: antingen att idioti någon gång i tiden *upptäcktes* som en medicinsk diagnos (»realism«), eller att det *definierades* som ett individuellt och socialt problem först vid en viss tidpunkt i historien och utifrån specifika samhällsförändringar (»nominalism«).

Var man vill förlägga sina eventuella konstruktionistiska studier, vid vilka fenomen, defekter, lidanden, är i hög grad beroende av detta val mellan realism och nominalism. Men valet ligger förmodligen på en flytande skala; vi har alla olika syn på skilda definitioner av handikapp, vissa ser vi som »natur«, andra som »kultur«, vissa som oberoende av observationer, andra som beroende av tolkning och meningsskapande. Poängen med den stränga tillämpningen av konstruktionismen, som jag ser det, är vaksamheten över att vi inte är några sanningsvittnen bortom tiden eller samhället. Vi är en del av vår tids försanthållanden, och skapade av vårt samhälle, av vår kultur. Oavsett var man står, så står man någonstans. Det finns ingen privilegierad utsiktspunkt från vilken världen framträder »ren« från utgångspunkter, försanthållanden, fördomar, och så vidare.⁸ Det vi kan göra är att studera kunskapens sociala och historiska sammanhang, och förhålla oss reflekterande till dem – och våra egna kunskapsintressen.

Ett tema som är viktigt för denna studie är vilka bilder som ges av problemens omfång eller utbredning. Det finns numera i konstruktionistiska studier av olika slag analyser av siffrors retoriska styrka. Ett exempel är Karin Johannisson, som beskriver statistisk

verksamhet som politisk retorik med olika syften. Statistiken har i modern tid haft en status som värdeneutralt insamlande av fakta, bortom definitioner och ideologier. De numeriska framställningarna suggererar en exakthet som inte tillskrivits verbal information. Men siffror samlas inte direkt från »verkligheten«. »De väljs och sorteras och är därmed samhällsprodukter som förändras med särskilda villkor och mål.«⁹

Jonathan Potter menar i linje med ovanstående att »den empiricistiska traditionen« i sitt sätt att se på världen skapar ett »Out-there-ness«. I empiricismen finns en föreställning om att verkligheten ligger för att upptäckas, och att vi har möjligheten att beskriva denna på ett enkelt sätt.¹⁰ Inte minst produktionen av statistik har fått status som fakta, bortom beskrivningar, inlevelser och värden. Men, invänder han, för att till exempel ett brottsoffer ska registreras i statistiken, behöver denne presentera sin historia på ett visst sätt, och hon behöver också bli trodd av myndigheterna. För att statistiken ska bli konsistent måste myndigheten vidare uppfatta brott och brottsoffer lika varje gång. Själva kriterierna och definitionerna måste vara de samma mellan olika poliser och dessutom mellan olika tider. Idén om att »fakta är fakta«, rymmer ett grundantagande om att alla observatörer inom en struktur eller en institution uppfattar världen helt lika.

Potter går här vidare och menar att fakta (i sig) kring brott, självmord, etc, är oskiljbara från de metoder som används för att upptäcka och klassificera. Kunskaper produceras inom ramen för sociala interaktionsprocesser. En viktig punkt handlar om forskningens eller närvarons betydelse för den bild av världen som kommer att framställas. Detta innebär att Potter radikaliserar vad som inom den sociologiska metodlitteraturen kallas för »forskningseffekt«. Själva närvaron av en observatör skapar vissa utsagor och handlingar. Intervjuaren, till exempel, provocerar fram nya åsikter, dokumentärfotografens kamera uppmanar dem som filmas att uppföra sig så som förväntas av dem, och så vidare. Själva insamlandet av »verklighet« blir i Potters perspektiv en social akt, snarare än ett självklart avbildande av världen. Verkligheten

är någonting som konstrueras i sociala möten, vilket betyder att dessa mötens förutsättningar (roller, maktförhållanden, osv) blir helt centrala för vilken verklighet som kommer att skapas.¹¹ När olika aktörer åberopar verkligheten, bör detta alltså ses som ett retoriskt försök att övertyga lyssnarna, snarare än någonting annat. Potter menar att det kanske effektivaste retoriska greppet för aktörer och institutioner som har som ambition att beskriva världen på ett mera generellt plan, gör bäst i att beteckna det aktuella fenomenet som »naturligt«. Potter för inte med detta fram någon sammansvärjningsteori, han vill snarare visa att hänvisningar till »det naturliga« är en retorisk form som tycks vara mera framgångsrik än andra. I detta sammanhang kan vi knyta an till Susan Sontags diskussion kring varför det medicinska fältet varit en gruva av metaforer (som exporterats till ekonomin, t.ex.), och varför å andra sidan sjukdomar mera sällan givits metaforer eller liknelser från andra sfärer.¹² Detta, menar Sontag, är ett tecken på medicinens sociala prestige när sociala problem har sökt sina förklaringar.

Jag ska nu följa detta perspektiv. Skolan är en klinisk miljö. När aktörer talar om »upptäckter« av särskilda behov är det nästan alltid med skolans vardag som referens. Det är i förhållande till skolans (ideala) sätt att fungera, gentemot vardagens sociala krav, som problemen framkallas. Så här långt går föreliggande perspektiv väl ihop med det så kallade relativa handikappbegreppet, som i korthet går ut på att det inte är individen som är avvikande – i sig. Handikapp är en relation i meningen att det är i vissa situationer, miljöer, och i jämförelse med vissa förväntningar som handikappet »visar sig«. Men det relativa handikappet blir radikaliserat i ett konstruktionistiskt perspektiv. Här handlar det snarare om att definierade problem konstrueras utifrån institutionella och professionella förhållanden, och i takt med mera övergripande samhällsförändringar. Diagnoser har, strängt uttryckt, ingen matchande överensstämmelse i »verkligheten« förrän diagnosen formulerats. Före kristenheten fanns ingen (kristen) synd, före vanartsbegreppet fanns inga vanartiga, innan MBD var

»upptäckt« och definierat fanns inga MBD-barn, och så vidare. Diagnoser producerar sina klienter, snarare än avtäckar deras faktiska tillstånd.

Sociala kartläggningar görs av flera olika aktörer i samhället. Jag vill urskilja två olika typer; *löpande* och *enstaka* kartläggningar. Löpande innebär i generella termer att det finns någon typ av institution som inrättats för att, över tid, samla in kunskaper och åtgärda problem som uppkommer. Historiska exempel på sådana institutioner är fattigvårdsnämnder, barnavårdsnämnder och nykterhetsnämnder – men denna roll har också skolan i sin vardag. Myndigheten är inriktad på att placera individer i kategorier, genom diagnoser och andra mera generella problematiska tillstånd. Härefter tar den statistiska vetenskapen vid, och fortsätter att analysera orsaker till att individer avviker från normaliteten. Genom att klassificera enskilda livsöden kan den generella nivån nås och skolpolitikens olika reformprogram och organisatoriska former kan härur få sin riktning.

Från andra hållet går vetenskapens och politikens problemformuleringar skolans vardagliga myndighetsutövande till mötes. Med hjälp av problemformuleringar om samhällets eller vissa elevers bristtillstånd, kan resurser allokteras såväl till enskilda elever, som klientel eller socialt »tunga« områden. Oavsett vilken nivå som problemet definieras på är då strävan att genom »kartläggningar« föra en rationell och human socialpolitik.

Någon skarp gräns mellan dessa typer av kartläggningar bör inte göras, och någon startpunkt inte sättas. Min hållning är den rakt motsatta: här ser man tydligt det nära samarbetet mellan vardagsstruktur, det vetenskapliga och det politiska fältet. Poängen är att visa på hur vetenskapen oundvikligen hänger samman med praktiska kontrollstrukturer i samhället i stort. Vetenskapen och myndighetsingripanden understödjer på så sätt varandra, eller rent av är varandras förutsättning. Med hjälp av personakter kan man aggregera »fall« till klientel, problematiska grupper och bestämma dess andelar av befolkningen i stort, och den förmedlande länken mellan det enskilda fallet och (till exempel) skolpolitiken är

produktionen av statistik.¹³

Med statistiska kunskaper om allmänna mönster i befolkningen, ska risken för det ena eller andra beräknas och på förhand hanteras på olika nivåer. Men en förutsättning är här att samhällsliga företeelser är mätbara. Det är endast med representativa testresultat och den bearbetade statistik som följer ur dessa som generella åtgärder kan vidtas, det vill säga politik. Klienter måste därför klientelbestämmas, och klientel står i en relation till normalbefolkningen. På individnivån kan man säga att avvikelserna med upptäckten plötsligt blir oförlåtliga. Ingen gång är ingen gång, en gång är alltid, kroniskt, notoriskt. Men, och detta är poängen: det är inte skolbarns individualitet, deras personligheter som är legitimeringen av de särskilda åtgärderna. *Det är deras klienteltillhörighet som motiverar åtgärder* som till exempel läsklass, observationsklass, medicinsk behandling, och så vidare. En särartad personlighet behöver placeras in i en kategori, en grupp för att kunna bli föremål för extraordinära åtgärder, och dessa (problematiska) grupper är konstruerade i specifika sammanhang och historiska epoker.

Vad står då konstruktionismen emot? Låt mig här ge en kort beskrivning av vad jag kallar »vetenskapsoptimisten«. En vetenskapsoptimist menar att problembeskrivningar kring handikapp, hälsa och socialt välbefinnande förändras över tid därför att vi når fram till allt bättre beskrivningar av problemens egentliga natur och omfång. Man tänker sig alltså att vetenskap och professionell erfarenhet leder fram till allt säkrare kunskap på vägen mot den slutliga kunskapen om människan. Här ligger också en vision om att kunna avtäcka de problem som man misstänker finns, men ännu inte upptäckts. Vetenskapsoptimisten tänker sig att människans biologiska, psykologiska och sociala natur finns förborgad i verkligheten och att dessa hemligheter bara väntar på att upptäckas. I ett sådant («realistiskt») perspektiv har man förstås en stor tilltro till professionella människovetare och dess vetenskapliga institutioners förmåga att komma med relevanta lösningar på sociala problem. Vetenskap och professionalitet blir för vetenskapsop-

timisten en sorts garant för säkra och relevanta åtgärder på en individuell och/eller en socialpolitisk nivå.

För den renodlat vetenskapsoptimistiske är också den sanna vetenskapen oberoende av social påverkan. Man tänker sig att de vetenskapliga arbetssätten kan göra forskningsresultat och kliniska erfarenheter rena från samhällelig påverkan. Vetenskapens metodregler och teoretiska anknytningar ses som en garanti för att inte personliga eller kulturella preferenser blir styrande för forskningens resultat. Denna syn på en »ren« vetenskap rymmer en föreställning om att (sann) forskning står bortom påverkan från sociala strider i samhället.

Vilka ytterligare invändningar kan då resas mot ett sådant perspektiv? En nödvändig förutsättning är att toleranströskeln för det avvikande är historiskt likvärdig, att det normala vid en tidpunkt är samma normalitet som vid en annan tidpunkt i historien. Man kan säga att detta vetenskapsoptimistiska perspektiv behöver konstanthålla både avvikelsernas och normalitetens »faktiska« essens, människans natur. Det är i denna anda som medicinen, psykologin, pedagogiken, men också delar av sociologin försökt formulera allmänna teorier om människan och hennes sätt att fungera – bortom tiden och kulturell påverkan. Om vi då ser tillbaka i historien är det mycket svårt att hitta problemformuleringar som står sig över tidsperioder; vem talar till exempel idag om »idioti«, om »vanart« eller, för all del, om »borderline-tillstånd«? Diagnoser och problembestämmningar kommer och går, problem definieras olika från tid till annan även inom skolan. Detta, i sig, gör det mycket svårt att upprätthålla en oreserverat konsensusinriktad historieskrivning kring vetenskapens förmåga att en gång för alla avslöja de dittills dolda orsakerna till problemen.

En annan viktig grund för invändningar är förstås att det i varje tid finns olika parter som strider om rätten att formulera problemens essens och utbredning. Detta har sammanfattats i frågan om vem – till exempel vilken profession – som lyckas formulera och »äga« problemet. En klassisk kontrovers inom skolan är här den mellan läkare och pedagoger. Vi kan här bara nämna defini-

tionsstriden mellan pedagogernas (olika) tolkningar av läs- och skrivsvårigheter och de medicinska förklaringarna till dyslexi. I ett samhällsperspektiv är det också viktigt att påpeka att medicin och pedagogik är inte bara vetenskapliga discipliner, utan också praktiska verksamheter i samhällets vardag. Vetenskapen är grunden för dessa gruppers legitimitet som uttolkare av människans natur och de behövandes behov och rättigheter. Men medicinen och pedagogiken rymmer också professionella anspråk, befinner sig i fackliga förhandlingar, samt representerar på ett konkret sätt myndigheter och dess politiska och ekonomiska ramar. Detta lämnar vetenskapsoptimisten med problemet att en ren vetenskap ofta befinner sig i konflikt med en annan ren vetenskap, samt att professionella grupper faktiskt befinner sig i spänningsfält i förhållande till andra parter i samhället.

Ovanstående tema är en av grunderna inom professionssociologin.¹⁴ Ett gemensamt stråk inom denna är att ställa sig frågan »Vem äger problemet?«. Vem får tolkningsföreträde, vem innehar privilegiet att formulera vilka problem som är angelägna och vad problemen egentligen består av? Tanken här är att vi inte utan vidare kan anta att de sociala eller individuella problem som presenteras är aktuella därför att de på ett »objektivt plan« är problematiska, utan snarare därför att de grupper som för fram dem har en stark social position. Den profession eller annan grupp som lyckas lansera sin problemdefinition har rätten att skilja sann kunskap från falsk, vetenskap från lekmannaomdömen, objektiv kunskap från subjektiva upplevelser, och så vidare. Den röststarkaste gruppen har härmed också den sociala styrkan att utestänga andra tolkningar och förståelser av fenomen. Epitetet »legitimerad« (psykolog, läkare, och så vidare) har på detta sätt fungerat som ett utestängande av andra individers och gruppers anspråk på att veta, behandla, bota. I ett konstruktionistiskt perspektiv ställs därför ofta frågan om varför just problemet X väljs ut som problematiskt, varför inte något annat av alla tänkbara? Och varför skildras problemet på just det sättet?¹⁵

Hur står då konstruktionismen i förhållande till vetenskapsopti-

mistens vision om att upptäcka de sociala problem som bara väntar på att beskrivas och åtgärdas? På en närmare nivå tänker jag alltså studera hur olika aktörer och tider ringar in och avgränsar »det normala« hos elever. Dessa anspråk på en »nollpunkt« när det gäller människans natur ska granskas i termer av vetenskapliga, professionella och politiska kontroverser, och med hjälp av historiska jämförelsepunkter: Vilka problembilder av specifika elevgrupper ges? Hur beskrivs problemens kvantitativa omfattning? Vari ligger de adekvata lösningarna i organisatoriska, terapeutiska och pedagogiska termer? Och vad säger dessa urskiljningsinsatser om den implicita jämförelsepunkten, bilden av det normala? I ansatsen handlar det alltså om att göra några nedslag i särskiljandets historia. Häri kan inte minst integreringsproblematiken ges jämförelsepunkter. Institutionshistorien ger oss gränserna för det normala genom att vi kan ringa in definitionen av det särartade, genom ett brett spektra av avvikarinstitutioner, allt från obs-klasser i skolan till omsorgen för utvecklingsstörda, uppfostringsanstalter, rådgivningsbyråer, och så vidare.

Ett grundläggande problem i konstruktionistiska studier är att det ibland ligger en implicit tanke om att de definierade problemen alltid har funnits men inte upptäckts förrän tiden varit mogen, till exempel först då vissa aktörer har ett intresse av att det lyfts fram. Innebär det då att man vet hur det »egentligen« är? Betyder en distanserad hållning till upptäckten av till exempel MBD att konstruktionisten själv vet hur verkligheten ser ut, att barns egenheter eller beteenden alltid varit de samma, oavsett vad de kallas? Detta vetenskapsteoretiska (och historieskrivande-) problem ska inte negligeras, men jag menar samtidigt att det är viktigt att man ändå försöker formulera samhällets utveckling på en nivå bortom de direkt inblandade aktörernas utgångspunkter. Den grundläggande frågan om »verklighetens egentliga utseende« lär inte kunna lösas, men studiens syfte är inte att avfärda den ena eller den andra förklaringen till definierade problem, utan att se vilka problem som olika tidsperioder beskriver och hur man ser på orsakerna till dessa. Studiens objekt är *utsagorna om barn med sär-*

skilda behov, och *de institutionella arrangemangen kring* de samma.

I studien tänker jag också lyfta fram *skolans behov av legitimitet* i ett vidare samhällsperspektiv. Om man utgår från att skolan som samhällsinstitution har ett starkt inslag av konkurrens elever emellan, är det intressant att fånga de rättviseföreställningar som stödåtgärder av olika slag vilar på. Här finns skolpolitiska strävanden på många olika nivåer att analysera. Det handlar om stora historiska strider som den kring enhetsskolan med alla dess politiskt-ideologiska implikationer, men också om förhållandet mellan »det vanliga» och »det särartade» barnet. Särarrangemang motiveras, tycks det, alltid med hänsyn till det särartade barnets bästa. Skolan står på det behövande barnets sida – oavsett om den förespråkar särskilda arrangemang eller integrerad undervisning. Historiskt varierande organisatoriska lösningar ska svara mot de brister som eleven behöver hjälp med. Speciell undervisning formuleras alltid i programmatiska material som en social förmån som de behövande har rätt till. Skolan ger i detta inifrånsperspektiv elever som definierats som olika lika möjligheter bortom kön, klass, handikapp och andra aspekter eller tillhörigheter. Som gemensam samhällsangelägenhet behöver skolan på ett övertygande sätt visa upp en sådan social opartiskhet och med en – i vår tid – egalitär ambition. Häri ligger ytterst frågan om legitimitet, som under vår nutidshistoria på ett genomgripande sätt hanterats genom ett förvetenskapligande av olika sociala frågor.

Svensk skolhälsodebatt

Som en upptakt och bakgrund till skolpolitiska och professionella strävanden under efterkrigstiden vill jag här hämta några aspekter från Eva Palmblads studie av svensk skolhälsodebatt från slutet av 1800-talet och fram till vårt sekels mitt. Denna studie kan inte minst ge oss en känsla för vad som är nya respektive eviga tankegångar inom skolpolitiken. Det handlar om hur professionellas bilder av »det psykiska« blir en viktig fråga för skolpolitiska aktörer, samt vad detta får för konsekvenser för förhållandet mellan det normala och det särskilt behövande.¹⁶

I debatten kring skolbarnens hälsoproblem under perioden 1880-1950 sker, menar Palmblad, en förskjutning mot de psykiska aspekterna av vård och fostran. Vid sidan av skolans »arbetsmiljö«, som elevantal, uppvärmning av husen, dricksvattentillgång och annat, fanns före sekelskiftet också en viktig diskussion kring barnens bristande utrymme för kroppsrörelse. I Läroverkskommitténs betänkande från 1885 varnade man för intellektuell överanstängning, man såg en stor sjukprocent bland eleverna. Det handlade till exempel om bleksot, huvudvärk, näsblod, närsynthet, nervretlighet och ryggradskrökningar. Det är också vid denna tidsperiod som barnbespisning börjar i skolorna, och strax efter sekelskiftet läggs större vikt vid slöjden och gymnastiken som medel för en höjning av den mentalhygieniska nivån bland eleverna. Till denna förändring hör också införandet av hälsolära i folkskolan, som inordnas i naturkunnigheten.

För socialhygienismens företrädare var de olika former av sjukdom, avvikelse, ohälsa men kämpade mot yttringar av samma grundläggande missförhållanden. Alla aspekter av ohälsa var så att säga relaterade till varandra.

Palmblad menar att den skillnad som kan skönjas i förhållande till det tidiga 1800-talet var att moraliska problem nu allt mer börjar

kläs i medicinska och hygieniska termer. Moralen inordnas på så sätt under den vetenskapliga blickens synfält, och skolans vardagliga problem förväntas lösas av vetenskapliga undersökningar och rön.

Det är under 1920-talet som individualiserandet av barns problem får fart i skolans värld. Grovt sett kan man tala om en intresseförskjutning från skolans allmänna miljö, till individuella särdrag och abnormiteter. Man kan se argument från framför allt medicinska auktoriteter som går ut på att betona vikten av ökade hygieniska kunskaper bland pedagoger och andra fostrare. Här läggs stor vikt vid dessas förmåga att kunna skilja mellan det avvikande och det normala. Psykiatern Bror Gadelius menar till exempel under denna tid att det är viktigt att pedagogerna får en vetenskaplig skolning för att kunna diagnosticera eleverna. Han betonar samhällets behov av att tillvarata begåvningarna i skolan, vilket understryker vikten av att gallra ut de obegåvade. Vetenskapen stakar så ut vägen mot den rationella barnuppfostran, som skulle komma eleverna, men också hela samhället till godo.

Vid sidan av medicinens ökande användningar i samhällets vardag ligger här utvecklingspsykologins starka frammarsch. Barnens natur ansågs kunna utläsas i utvecklingsscheman, vars användning förstås också gäller de avvikande. Läkaren och hygienikern Germund Wirgin delar till exempel in de nervösa åkommorna i sådana som beror på dålig fostran (och kan avhjälpas genom goda föredömen), och de som lider av »nervösa rubbningar«. Dessa rubbningar är exempelvis »förhöjd retbarhet i nervsystemet, överdriven känslighet, tvångstankar, fobier, grubbelsjuka, ångest, häftiga utbrott av sinnesrörelser, egensinne, trots, viljesvaghet, osjälvständighet, sjuklig stegring av suggestibiliteten, dagdrömmier, skolk, vagabonderi, snatteri, stöld, skrytsamhet och framfusighet.« Såväl moraliska som intellektuella avvikelser blir under denna tid föremål för åtgärder i skolan. Palmblad summerar: »Icke önskvärda beteenden och förhållningssätt, begåvningsmässig oförmåga att möta skolans intellektuella krav blir – hälsoproblem.«

Begreppet psykopati, som lanseras under denna period, är förbunden med olika professionaliseringssträvanden. Barnens psykiska hälsa kommer alltmer att tas om hand av särskilda experter, som barnpsykiatrer, psykologer och specialpedagoger. Hälsostandards sprids härifrån ut till skolorna, standards som rymmer ett brett spektra av undersökningspunkter, från tänder och käkarnas bett, till kroppslig hållning, till intelligens, vänlighet, modighet, lycklighet [...]. Sådana mallar har visserligen traditioner bak mot 1800-talets fysionomik och frenologi, men nu börjar man att på ett mer systematiskt sätt att tillämpa normer för fysiska och psykiska egenskaper i skolhygieniska sammanhang. Detta sker samtidigt med att barn- och ungdomspsykologi och -patologi vinner insteg. Under 1920- och 1930-talen började man att avskilja på olika sätt avvikande barn från det vanliga skolarbetet och placera dem i särskilda undervisningsgrupper. Det handlade om hjälpundervisning för så kallade intellektuellt efterblivna, och observationsklasser för socialt och emotionellt avvikande barn. Differentieringsambitionerna kunde ta hjälp av de vetenskapligt utprovade manualerna och mätredskapen.

1940 års skolutredning fick som undertitel »Skolan i samhällets tjänst«. Det är i detta perspektiv som man ska tolka de differentieringsambitioner som nämns ovan. I en bilaga kan man läsa att »Under skoltiden böra eleverna utvecklas till friska, arbetsdugliga, arbetsvilliga medborgare, rustade att göra sin insats i samhället.« En viktig passage i detta citat är »att göra *sin* insats i samhället«. Här understryks rationaliteten i urskiljandets skolpraktik; det är till helhetens gagn att differentiera elever kring den utmejslade nollpunkten – det normala. Avvikande från denna genomsnittliga önskvärdhet har naturligtvis andra uppgifter i samhällslivet, uppgifter med andra förväntningar. Med statsbidragen för full hälsokontroll i skolorna i mitten av 1940-talet, blev systemet genomfört även i praktiken.

Kring skolans intelligensmätningar under denna tid knyts också ett bredare samhälleligt perspektiv. Man tänkte sig att studera systematiska skillnader mellan olika socialgrupper. En viktig moti-

vering var här att försöka ta tillvarata begåvningsreserven i samhället. Det är alltså inte bara i skolans inre värld som differentieringarna anses behövas, det är en viktig uppgift också ut i vuxen- och arbetslivet. Men man stannar inte vid begåvningsfrågan, utan betonar också skolans fostrande uppgifter inför elevernas vuxenliv. I läroverkets undervisningsplan från 1944 säger man att:

Skolans uppgift är icke blott att utveckla lärjungarnas förståndsgåvor och bringa dem kunskaper utan även – och i lika hög grad – att påverka viljelivet och utbilda karaktären. Denna uppgift fylles till stor del genom själva det ordnande arbetslivet i skolan, vilket bör vara ägnat att fostra de unga till ärlighet, punktlighet, plikttrohet, ansvars känsla, uthållighet, förmåga att beseгра svårigheter, vana att lita på sig själva, och att väl utnyttja tiden.

Man menar vidare att betygens validitet är hög. Visserligen kan hög teoretisk begåvning ibland hänga ihop med karaktärsdefekter och göra begåvade elever till förbrytare i vuxen ålder, och visst kan den notoriske kvarsittaren bli konstnär eller affärsman, men överlag, menar man, finns det en god överensstämmelse mellan skolbetyg/skolprestationer och vilken framgång man har senare i livet. Man drog slutsatsen att betygssystemet i en skola som skulle verka i hela samhällets tjänst inte bara skulle vara kunskapsrelaterade utan även vara ett mått på elevernas karaktärsegenskaper.

Karaktäristiskt för de nutida pedagogiska reformsträvandena är att man utgår från elevernas intressen och psykiska utrustning på ett annat sätt än tidigare. Mental omvårdnad i vid bemärkelse innebär att skolan i sin målsättning och i tillämpningen av denna ser till att »skolarbetet inte medverkar till att förvärra konstitutionella karaktärsbrister eller medför uppkomsten av nya.« Detta kräver att man redan från skolgångens början får möjlighet att differentiera skolgången och individualisera skolarbetet. *Differentiering och individualisering* är nyckelord i den framtida pedagogiken.

Diagnos och behandling blev alltså nyckelord i den moderna hanteringen av uppfostringsbesvären. Vägen till detta skulle gå genom

ett professionellt nätverk med kunskaper om enskilda elever. Hit hör lärar-/läkar- och psykologutlåtanden som bygger på testning-
ar men också observationer från skolans vardag.

Palmblad avslutar med att skissera två olika typer av tolknings-
sätt på denna historiska utveckling. I ett inifrånperspektiv (»real-
ism«) kan man se den idémässiga förändringen som ett svar på
objektiva förändringar i verkligheten, det vill säga att barns ohälsa
under 1800-talet »faktiskt« främst handlade om kroppslig ohälsa,
medan det från 1920–30-talen blir allt mera aktuellt att åtgärda
barns psykiska hälsa. Annorlunda uttryckt: den fysiska hälsan var
akut under den tidiga perioden, och när den var förbättrad, kunde
man gå vidare och angripa också de psykiska ohälsan, som bara
väntat på att analyseras och åtgärdas.

En konstruktionistisk historieskrivning, å andra sidan, skulle
snarare betona att det i början av seklet fanns ett naturvetenskap-
ligt ideal på stark frammarsch. Barnmedicinen var då inte sen att
engagera sig i samhällsproblemet med skolbarnens uppfostran.
Det handlade mycket om att placera och åtgärda barn från en
sorts gråzon mellan det definierat sjuka och friska. Uppfostrings-
problem och/eller moraliska defekter kläddes i psykiatriska ter-
mer, det skedde en medikalisering och senare psykologisering av
de moraliska och intellektuella avvikelserna. Till detta ska enligt
Palmblad kopplas idén om en skola i samhällets tjänst. Med veten-
skapliga differentieringsinsatser skulle läkare och psykologer kun-
na allokera »rätt man till rätt plats« ute i samhällslivet. Elevernas
individuella förmågor skulle matchas med en lämplig plats i för-
värvslivet, och befolkningens resurser på så sätt kunna utnyttjas
effektivt och rationellt.

Ovanpå detta lägger Palmblad en makro- och mentalitetshisto-
risk förändring som handlar om att det svenska samhället under
perioden förändras starkt. »Karaktärsfasthetens ideal ersätts av
den sociala anpassningens och den känslomässiga stabilitetens ide-
al«, därför att samhället förändras, inte minst i termer av en soci-
al, geografisk och yrkesmässig mobilitet. Sådana förändringar är
förmodligen en viktig orsak till den starka betoningen på »det

hälsoriktiga« i skolbarnens liv. Låt oss ta med ovanstående historik kring särskiljande- och normalitetsdiskussioner, för att nu närma oss några exempel från skolan under olika tidsepoker, men med en betoning på vår egen tid.

Skola – en plikt och en förmån

Sociala förmåner i skolans värld ges endast till de elever som definierats som (tillräckligt) avvikande från normen. Eleven *får* ett handikapp, i en idrottslig mening, snarare än *har* ett handikapp. I linje med utgångspunkten om konkurrens inom skolan, är det först med diagnosen eller definitionen av handikappet som en jämförelse med andra elever blir rättvis. Klassifikationer och diagnoser blir en biljett till sociala rättigheter av olika slag, det kan handla om placering i särskilda institutioner, extra undervisning, undervisning av speciellt slag, särskilda hjälpmedel, muntliga prov, särskild hjälp vid prov, och så vidare. Med hjälpen kan en rättvis betygssättning göras och den aktuella eleven har – i händelse av dåliga resultat – ingen orättvisa att skylla på eftersom skolan har garanterat lika förutsättningar för alla. Här finns alltså en moralisk grund kring konkurrens på lika villkor även mellan individer vars förmågor definierats som olika, och på så sätt också en institutionell strävan efter legitimitet. Att ge en elev eller ett klientel ett handikapp, en diagnos, en förklaring innebär – bortom de goda mänskliga avsikterna – att skolan som institution försöker garantera legitimitetsfrågan gentemot samhället i stort. Genom den *rättvisa* konkurrensen visar skolan upp en bild av opartiskhet i kön, klass och andra termer. Skolan ska inte skapa olikhet, utan avspejla den olikhet som redan finns, och hantera den olikhet som definierats som icke önskvärd. Detta är ett skolans legitimitetsarbete närmast bortom tiden. Diskussionerna kring enhetsskolan är stora exempel på sådana strävanden, men legitimitetsaspekten ligger också i mera avgränsade frågor; som åtgärder som syftar till att stärka de särskilt behövande elevernas situation på olika sätt. Ungefär så kan en kulturanalys av skolans moraliska grundvalar

och legitimitetsanspråk utmejslas på en mera grundläggande nivå än politiskt-ideologiska visioner om den goda skolan.

Å andra sidan finns i stödsatser också ett inslag av moraliskt korrektiv: Att undervisas i observationsklass kan också ses som en disciplinär åtgärd gentemot elever som brutit mot klassrummets ordning. Förflyttningar till särarrangemang för enskilda elever tycks i alla tider ha varit en sorts »critical incident« i skolans värld. Speciella undervisningsformer innebär visserligen från skolans eget perspektiv att eleven får någonting mer än andra elever, det är fråga om förmåner som ges till individer som behöver något extra. Men vad händer då skolan möter motstånd från elevens föräldrar, hur hanteras föräldrars protester mot sådana särskiljanden? Och hur tänker man sig vägen till övertalning? Hur det sett ut på en vardaglig, konkret nivå kan jag förstås inte säga utifrån mina materialtyper, men även i programmatiskt material dyker det här och var upp skrivningar som handlar om hur man kan hantera ifrågasättanden av de sociala förmånerna.

Rolf Helldins studie av tidskriften *Hjälpskolan* behandlar bland annat sådana problematiseringar.¹⁷ Helldin skriver att skoldebattörerna på 1920-talet ofta tar upp frågan om hur man ska lyckas övertyga de föräldrar som uppenbarligen inte instämmer med synen på hjälpklassplacering som en förmån, utan som snarare ser placeringen som ett straff. Inte sällan argumenterar skribenterna i tidskriften i termer av »för barnet – mot föräldrarna«, man menar att det ligger i barnets bästa att placeras i särskilda undervisningsformer, något som föräldern underförstått inte tar riktig hänsyn till. Helldin refererar till ett nummer året 1926: »Det har till och med förekommit vägran att skicka sitt barn till hjälpklass trots att det »blivit undersökt och uttaget av en fullt kompetent person.« Experten har alltså klargjort den enskilda elevens avvikelse från det normala och bedömt ett »uttag« till hjälpklass som den relevanta men också moraliskt goda insatsen. Någon debattör vittnar om att även om föräldrarnas kritiska hållning brukar lägga sig efter att barnet en tid varit i hjälpklass, så är det viktigt att med hjälp av professionell upplysning försöka förmå de motsträviga

föräldrarna att se hjälpklassplacering som en rationell och god åtgärd för barnets bästa.

Till temat kring skola som social förmån kan läggas många exempel från remissomgångarna. När Länsskolnämnden i Skaraborg ger sitt remissyttrande inför läroplansförändringen året 1962, finns samma grundproblematik. Man diskuterar specialklassformens legitimitet på följande sätt:

Rent principiellt bör övergång till specialklass avgöras efter fritt val av eleven och dennes föräldrar, allrahelst som specialklassundervisning betraktas som ett förmånserbjudande. Förslag att överföra en elev till specialklass uppfattas emellertid ej alltid av föräldrarna som en förmån utan snarare som motsatsen. Följden därav blir ofta att elevens överförande till för honom eller henne lämplig miljö fördröjes. Omtanken om elevens bästa eller den skadliga miljöpåverkan elevens kvarvarande i normalklass kan innebära bör i sådana fall få väga tyngre än elevens eller föräldrarnas vilja.

I remissgången inför denna läroplansförändring, som ju gällde en stor omstrukturering av skolan till Grundskola, finns också en del diskussioner kring skolpliktens längd. Inte minst de många Länsskolnämnderna tar upp detta som ett övergångsproblem. Hur ska man få alla elever att stanna kvar i nio år, när traditionen så här långt handlat om en sju-årig skolplikt? Det vill säga: vad gör man när inte heller eleven ser skolan som en förmån? För de skoltrötta föreslås från flera håll att skolan ska följa med eleven ut på arbetsplatserna. Skolan tänks alltså vara en sorts handledare utanför skolans miljö. Å andra sidan vill länsskolnämnden i B-län att man endast i undantagsfall ska bevilja skolbefrielse för 15-åringar. Man kan analysera retoriska inslag som dessa som att det är en medborgerlig plikt att ta emot den förmån som skolan erbjuder, oavsett om det handlar om speciell undervisning, om den obligatoriska skoltidens längd – eller om kvarsittning (mera skola för att man inte tagit in tillräckligt med skola). Länsskolnämnden i Z-län vill för övrigt ändra i den föreslagna skollagstexten från, just, »skolplikt« till »skolförmån«.

Men nu är det förstas inte bara skolorganisationen och de professionella grupperna som har synpunkter på skolan och de särskilda behoven. I remissgångarna inför läroplansförändringarna är inte minst handikappförbunden aktiva opinionsgrupper. Generellt betonas i dessa remisser olika sorters resurser från samhällets sida. Det handlar om personalstöd, om subventionerade eller kostnadsfria hjälpmedel av olika slag, men också om att försöka förändra makthavarnas syn på handikapp i en vidare mening. När det gäller just temat »skola som plikt och förmån«, så kan man i remissgången inför den senaste läroplansförändringen 1992 se en hel del intressanta argument. De handikappades riksungdomsförbund för här ett resonemang som spetsar saken ytterligare, då man vänder sig mot tanken att befrielse från skola kan ses som en förmån.¹⁸

Ett annat minst lika stort problem är att många elever med funktionshinder blir »befriade« från vissa ämnen, de vet inte själva varför de blir befriade från ämnena och »befrielsen« innebär dels att eleven får bristande kunskaper i det ämne som eleven befriats från, och dels att eleven lätt hamnar utanför den sociala gemenskap som finns i skolan. Om en elev blir »befriad« från ett ämne kan eleven inte erhålla betyget godkänt i alla ämnen. Enligt förslaget i betygsutredningen kan elever som inte har godkänt i alla ämnen antingen gå ett lokalt individuellt program i gymnasieskolan eller komplettera de ämnen som han/hon inte har betyget godkänt i om man vill gå på gymnasiet. Vi anser att det är oacceptabelt att elever skall hamna i denna situation, p.g.a. att de blivit »befriade« från något ämne. Det är skolans plikt att ordna en likvärdig utbildning för alla elever och vi menar att alla ämnen kan göras tillgängliga för alla elever.

Det är viktigt att understryka att urskiljningsinsatser i skolan inte »bara« har en professionell sida. Det är inte bara i rollen som människoexpert som till exempel psykologer eller pedagoger arbetar, utan också i rollen av myndighetsperson. Denna myndighetsperson har mandat att avgöra vilka elever som ska anses berättigade till de sociala förmåner som skolan kan erbjuda. I grunden för

ett sådant arbete ligger självklart föreställningar om att inte vem som helst är berättigade till de extra insatser som samhället kan erbjuda. Här ligger då moraliska ställningstaganden och olika sorters rättvisenormer kring vem som ska anses vara berättigad till extra ordinär, eller helt enkelt mera undervisning. De behövande bör då, generellt sett, ses som icke (moraliskt) ansvariga för sin belägenhet. Det är endast de avvikelser, handikapp och asocialiteter som drabbar eleven som kan utgöra en grund för särskilda insatser. »Vanligt bus« hör inte hit. Det gör däremot naturens olyckor, svåra hemförhållanden, och andra typer av påverkan som eleven själv inte kan anses vara moraliskt styrande över. På så sätt har professionellt människoarbete ett myndighetsutövande inslag, och ett vidare samband med det legitimeringsarbete som skolan som samhällsinstitution bedriver.

Att vilja rätt och inte fel

I denna studie försöker jag alltså urskilja långa historiska traditioner, snarare än att skriva »förändringarnas historia«. Låt mig nu ge exempel som berör frågorna kring elevers fria val och hur denna sak blir problematisk i samma stund som skolan och dess kringliggande professionella grupper anser sig behöva styra vissa elevers skolgång. I läroplanen från 1980 säger man följande om elever med särskilda behov:

Om en elev får svårigheter i arbetet är det nödvändigt att först pröva, om skolans arbetssätt kan ändras. Man måste, när utbildningen planeras, möjliggöra ett varierat arbetssätt. Den frihet skolan har i resursanvändning liksom i metodik och val av stoff skapar goda förutsättningar för ett sådant förebyggande arbete.¹⁹

Vi ser här en skrivning som menar att skolan måste vara beredd att forma sina arbetssätt efter elevernas individualiteter. I den vidare texten talas också om att eleverna måste få möjligheter att delta i planeringen av skolarbetet vilket understryks av det fria studievelet på högstadiet. Men skolan som samhällsinstitution är inte likgiltig till vad elever väljer och lär sig under sin skoltid. Det fria valets dilemma för skolan följer strax därefter i läroplanstexten:²⁰

Samtidigt måste man vara uppmärksam på att det ofta finns en konflikt mellan elevernas aktuella, upplevda behov och deras behov på sikt. Skolan skall ge eleverna en god förberedelse för ett kommande arbetsliv och för framtida studier t.ex. i form av återkommande utbildning. En total anpassning till elevernas spontana intressen kan leda till att de får stora svårigheter, när de skall gå ut i arbetslivet eller fortsätta med studier. Då förvandlas deras skolsvårigheter till hinder senare i livet.²¹

Läroplansförfattarna varnar alltså här för en alltför stor tillit till det förnuftiga i elevernas egna val. Elever, tänker man sig, behöver handledas för att de inte ska följa sina kortsiktiga och »upplevda« impulser. Bakom detta resonemang ligger förstås en tanke om att elever har – eller åtminstone kommer att få – »faktiska« behov som den unga medborgaren ännu inte kan överblicka. Skolans styrande aktörer gör anspråk på att veta vad som gagnar eleven på sikt, samtidigt som de också värnar om elevernas individualitet och tror på fria val som en metod att skapa självständigt tänkande, demokratiska medborgare. Det fria valet är således kringskuret, inte bara genom att valalternativen är förutbestämda, utan också genom den paternalistiska varningen för elevers impulser. I den vidare texten påpekas detta som en svår uppgift. Å ena sidan skall elevernas spontana vetgirighet tas tillvara. Å andra sidan skall denna vetgirighet styras in mot »områden av betydelse«, vilka förstås redan är uttänkta av skolan.

Den här sortens balanserande mellan fria val och medborgarfostran är ett tema som löper igenom många skoltexter, inte minst läroplanerna, och långt tillbaka i tiden.²² »Det fria valets dilemma« innebär att skolan som samhällsinstitution har klara bilder av vad elever behöver lära sig i skolan för att klara sig i livet, skolan gör anspråk inte bara på vad som är tillräckliga, utan också relevanta eller giltiga kunskaper. Och detta anspråk behöver balanseras mot nutidsskolans starkt uttalade mål att demokratiseras och individanpassas. Om man låter det fria valet få vida ramar, tänker man sig, kan det leda till att eleven senare i livet får en chock över livets krav:

Kunskapsblottor i elementära avseenden leder lätt till en social och psykologisk vanmakt under resten av livet. Bristande förkunskaper bidrar till att eleverna uppfattar sig själva som »obegåvade«. Skolan bidrar då till att förstärka ojämlikheter i samhället.²³

Om vi nu lämnar diskussionen om skolans generella ambitioner att förhindra ojämlikheter i samhället, och istället ser till temat

skolans normativitet gentemot enskilda individer, finns det historiska exempel från skolans utmarker som kanske kan ge ett visst perspektiv.²⁴ Kronprinsessan Lovisas psykiatriska rådgivningsbyrå från seklets mitt kan ge oss en bild av några historiska kontinuiteter när det gäller försöken att få barn att vilja rätt och inte fel. Rådgivningsbyrån bedrev sin verksamhet mellan åren 1946–52. Det var en verksamhet som var knuten till barnsjukhuset. Här finns en naturlig koppling, vilket bland annat visar sig genom att även mycket små barn, ettåringar, benämns »patienter«. Här finns också mycket av latinska termer, exempelvis diagnosen »*casua socialis*«.²⁵

Barn är i detta aktmaterial antingen »miljöfall« (barn) utan någon avgörande egen vilja, eller »beteendefall« (ungdomar) från vilka man kan begära personligt ansvar. Men samtidigt är verksamheten familjeinriktad. De tester, samtal och observationer som görs ger en bild av vad som fattas barnet i en vidare mening. Det är genom en mängd tekniker som familjens brister skall uppdagas. De arbetssätt som används är inledningsvis en kartläggning av familjens levnadsomständigheter. Bor man trångt eller omodernt? Vilken inkomst har familjen? Här förs också samtal, både med hela familjen samlad och individuellt. Man ställer sig bland annat frågan: hur uppträder familjemedlemmarna tillsammans, jämfört med enskilt? Vad kan eventuella diskrepanser här säga om familjemedlemmarnas förhållande till varandra? Hur är det med föräldrarnas syn på uppfostran, är den är riktig och är de överens om den sinsemellan? Här finns en stor mängd typer av anteckningar, allt från hur föräldrarna är klädda till deras förmåga som föräldrar. I undersökningarna skisseras också individuella livshistorier, man undersöker både sociala och medicinska förhållanden som tillsammans ska ge en bild av barnets väg till normalitetsavvikelsen. Det handlar alltså också om föräldrarna som barn, deras familjeförhållanden och sjukhistorier.

På tidstypiskt sätt med sandlåda och leksaker var barnens lek på rådgivningsbyrån en sorts icke-verbalt test, där barnens beteende kunde observeras och antecknas. Och sättet att leka tolkas

en sorts koncentrat av det vardagliga beteendet; leken blir i sammanhanget objektet för en klinisk observation. Till detta läggs tolkningar av barnets teckningar och man inhämtar tidigare producerat material, från Barnavårdscentral och sjukhus, och man inhämtar dessutom lärares vittnesmål om barnets sätt att fungera i skolan.

Begåvningsmätningarna graderar upp de undersökta i klasser, från 2 år till »överbegåvade vuxna«. Protokollen i akterna börjar med rubriken »Allmänt uppträdande vid testningen«, vilket graderas utifrån fyra skolor:

Villighetens fem grader: Livligt intresserad/ivrig, försöker göra sitt bästa, ordinarit uppträdande/god anpassning, finner testningen tråkig, motsträvig.

Självförtroendets fem grader: ytterligt självsäker, ganska självsäker, ordinarit självförtroende, något osäker på sig själv, fullkomligt utan självtillit.

Sociala inställningens fem grader: Fullt säker på personlig kontakt, ganska förtroendefull, ordinar för åldern, tämligen blyg, mycket blyg/tillbakadragen/otillgänglig.

Uppmärksamhetens fem grader: Går helt upp i arbetet, Föga berörd av distraherande moment, ordinar uppmärksamhet, Lätt avledd av yttre irritant eller egna infall, men återgår till uppgiften, Lättavledbar/svår att väcka och fasthålla uppmärksamheten.

Rådgivningsbyrån kan ses som ett exempel på de mera allmänna resonemang som förts ovan, inte minst att definitionen av det avvikande är beroende av de specifika sammanhang där undersökningarna görs. Barnen på rådgivningsbyrån var »patienter«, begåvning och social anpassning mäts i ett kliniskt rum, med hjälp av vetenskapligt utprovad rekvisita, och så vidare. Den är också ett historiskt exempel på fenomenet »särskilda behov«, även om det inte stannar inom skolans värld. Det är nämligen för barnen på rådgivningsbyrån i första hand i skolan som tillkortakommanden upptäcks/skapas, och här finns också informationsvägar som innebär kontakter mellan skolan och andra socialt korrigeringande

verksamheter. Det viktiga här är alltså inte primärt hur en rådgivningsbyrå arbetade på 1940-talet, utan att det finns en koppling till skolan och de elever som definierats som problematiska. Det är ofta så i aktmaterialet, att den första signalen om svårigheter hos de äldre barnen kommer från skolans lärare. Man kan se hur läraren är den aktör som slår larm om problemen, det är lärare som vittnar om barnens vardagliga sätt att vara. I detta perspektiv kan man säga att också skolan över tid är en klinisk miljö, där barns svårigheter uppdragas – inte nödvändigtvis för att barnen »har« dessa problem, utan för att skolan kräver vissa sätt att fungera.

Den andra punkten där rådgivningsbyrån är ett intressant exempel, rör den moraliska diskussionen som jag diskuterat tidigare. När »villigheten« hos barnet rangordnas, görs en moralisk prövning av barnets anpassning. Frågan för undersökarna är därför inte om barnet gör som hon blir tillsagt, utan om hon har en inre (egen!) vilja att göra det rätta.²⁶ Jag kommer att återkomma till detta tema, men låt mig redan här säga att professionella förståelseformer inte innebär att moralisk uppfostran utesluts. Det är snarare så att moraliska teman finns förborgade i varje vetenskaplig och professionell hållning, oavsett om det handlar om medicin, psykologi, pedagogik, eller sociologi.

Avslutningsvis vill jag summera förhållandet mellan tre olika principer som skolan åtminstone i vår egen tid bär på. Som vi sett exempel på, är *frivillighet*, (*särskilda*) *behov* och *medborgarplikt* principer som ofta kolliderar med varandra. I den moderna skolan ska elever fostras till att bli självständiga människor. Samtidigt behöver ramarna för frivilligheten sättas av skolan självt, samhället är inte likgiltigt till vilka livsstilar och attityder som elever väljer. Eleven bör snarare själv inse att de behov som skolan och dess professionella på förhand definierat, är de bästa. Bäst av allt, från skolans synvinkel, är förstås om eleven upplever detta val som självständigt fattat. Den plikt som eleven uppfyller med sin skolgång är en plikt mot samhället, samtidigt som den är för elevens eget bästa. Till detta kommer så att skolan faktiskt är obligatorisk och att det inom skolans tid finns elever vars behov ses som tillräckligt svåra

för att särskilda åtgärder ska vidtas. Sådana särskildheter ska av elever och föräldrar ses som en ytterligare förmån. Att bli placerad i ett klientel och därefter i särskilda undervisningsformer kräver en förståelse för skolfunktionärernas rationalitet, men också deras humanitet. En sådan upplyst och god paternalism ligger i skolans grundförutsättningar.

Att ringa in det normala

Inledning

Betydelserna av ordet »norm« kan grupperas i två huvudtyper. För det första syftar normen på det mot vilket allt kan jämföras; det genomsnittliga, referenspunkten – det vanliga. Normen är en standard, en schablon, en kliché. För det andra har norm moraliska innebörder. Den är också en föreställning om hur det bör vara. Normen är ett rättesnöre mot vilket inte bara det avvikande, utan också det oönskade kan mätas. Att normalisera – till exempel människor – betyder att enhetliggöra, standardisera, att uniformera – till det önskvärda.

Men det är svårt att ens tänka sig att en hel befolkning – eller en hel skolkohort – skulle kunna vara sjuk eller avvikande. De särskilda kropparna och själarna står alltid i en relation till de friska eller vanliga. De abnorma, ett ord som användes för inte så länge sedan, har då två jämförelsepunkter, nämligen »det man inte är«, och »det man borde vara«. Hit är professionella människoarbeten starkt historiskt bundet. Inom skolans värld har man länge använt orden »normalklass« och »normalplan«. Här har man undervisat de elever vars egenskaper uppfattats som vanliga och önskvärda. Över hela vårt sekel kan man se att det avvikande inom skolans värld avskiljs från det normala åt fyra håll.



Figuren säger kanske inte så mycket i sig självt, och den ska definitivt inte ses som en sammanfattning av den svenska skolhistorien. Det handlar snarare om att använda den idealtypiskt för att kunna se generella och tidsspecifika drag när det gäller karakteristiken av olika typer av abnormiteter. Det är, som vi snart skall se, nämligen inte självklart varthän alla klientel ska hänföras. Om vi nu anknyter till det idag så aktuella fenomenet MBD/DAMP, ADHD och liknande tillstånd – som alltså definieras som ett neuropsykiatriskt problem hos den enskilde – kan man i många olika typer av texter se hur hela människans tillvaro fångas in genom att det ena knyts till det andra. Jag ska här med hjälp av några exempel också diskutera urskiljandet av de begåvningsmässiga avvikelserna, och talet om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi.

Kroppslig oordning

Riksförbundet för rörelsehindrad barn och ungdom (RBU) presenterar sig på Internet med hjälp av fem sidor under rubriken »Rörelsehinder – många olika diagnoser«. På första sidan säger man: »Det finns i Sverige c:a 29.500 barn och ungdomar (0-19 år) med svåra rörelsehinder. Större delen av dem, c:a 24.500 har DAMP/MBD. Här följer några olika typer av rörelsehinder.«²⁷ Låt oss nu se närmare på formuleringarna hos RBU när det gäller dessa diagnoser:

DAMP/MBD Dessa två förkortningar står för Deficits in Attention, Motor Control and Perception och Minimal Brain Dysfunction, och beskriver samma typ av sjukdom. Beteckningarna beskriver ett tillstånd då barnet ifråga har mindre störningar i motoriken, koncentrationssvårigheter och svårigheter att sortera och bearbeta intryck. Variationerna från individ till individ skiljer sig mycket. Vissa barn är överaktiva och (har) stora koncentrationssvårigheter, andra är lugna, snälla och nästan underaktiva. Vanligast är skiftningar mellan under- och överaktivitet. Alla barn med DAMP har också motorikstörningar. Dessa problem resulterar i skolåldern till läs-och skrivsvårigheter, psykiska problem och inlärningssvårigheter. Hur vanligt är då DAMP? Man

räknar med att 24.500 barn och ungdomar har någon form av svår DAMP. Dessa siffror visar att DAMP är mycket vanligt.

Vidare konstaterar RBU att DAMP är fem gånger vanligare bland pojkar än bland flickor, detta beroende på att »pojkers nervsystem tydligen är mer sårbart än flickors«, samt att många föräldrar känner sig befriade när de får reda på sitt barns diagnos, då detta innebär att »det inte är ens eget fel att ens barn eller en elev inte kan koncentrera sig, har talsvårigheter och är överaktivt«.

Vi kan, utifrån ovanstående figur, se att diagnosen visserligen tänks ha sin startpunkt i en neuropsykiatrisk orsak. Men saken är mera invecklad än så. Bland några av utsagornas teman bör den flytande skalan av kroppslig ordning lyftas fram. Barn med MBD/DAMP kan alltså enligt riksförbundet både vara över- och underaktiva. Här finns en utgångspunkt som säger att det normala barnet rör sig mellan vissa (accepterade) gränser för kroppslig rörlighet. I annat fall kan man då misstänka abnormitet. Det hela är en sorts balansgång mellan för mycket och för lite. Det kroppsligt rastlösa barnet överskrider gränsen för det normala åt ena hållet, och det inåtvända, kroppsligt apatiska barnet träder över gränsen åt det andra hållet.

MBD/DAMP anses vidare sammanhänga både med läs- och skrivsvårigheter, med asocialitet (oordning i klassrummet), dessutom definieras diagnosen in i riksförbundets verksamhet, den anses alltså höra till kategorin »rörelsehinder«. Om vi då ser till figuren ovan finns det alltså klientel som – samtidigt – definieras in i flera väderstreck.

Låt mig lyfta fram ytterligare liknande exempel, från den senaste tidens dagstidningsdebatt av skolelever med speciella behov, som haft en stark psykiatrisk slagsida. Man skulle kunna beteckna dessa artiklar närmast som en kampanj från det neuropsykiatriska fältet, en kampanj för att övertyga läsarna om det naturliga i mänskliga olikheter och det inhumana att inte anpassa skol- och samhällsorganisationen i stort efter detta faktum.²⁸

Den 20 mars 1997 skriver två läkare en debattartikel till *Dagens Nyheter* som får rubriken »Skolan knäcker 120.000 barn. Läkare varnar för nytt hot mot folkhälsan: Barn med psykiatriska problem förnedras dagligen« Artikeln handlar om elever med neuropsykiatriska problem som DAMP, ADHD (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder), Aspergers- respektive Tourettes syndrom.²⁹

Författarna menar att det inte alltid är funktionshindren i sig som är det besvärliga för barnen, utan att skolan inte ser dem »med rätta ögon«. Läkarna menar att skolans okunskap om neuropsykiatriska problem gör att den urholkar elevers självkänsla och tilltro till »vuxenvärlden« och »samhällets normer«. Så långt problemdefinitionen och dess konsekvenser. Hur vet man då detta? Artikeln fortsätter på ett tema som inom professionssociologin kallats »closure«, utestängning av andra röster, en monopolisering av förmågan att definiera problemen:

Vetenskapsmän världen över har noggrant kartlagt de funktionsnedsättningar som går under namnen DAMP, ADHD, Aspergers och Tourettes syndrom. Tillstånden är antingen ärftligt betingade eller uppstår till följd av skador i nervsystemet som uppkommit under fostertiden eller de första levnadsåren. Det rör sig om medicinska diagnoser som enbart kan ställas av läkare. För att få en klar bild av det enskilda barnets problem krävs det därtill ett team bestående av psykolog och helst också specialpedagog, sjukgymnast, arbetsterapeut och logoped.

Endast läkare kan alltså ställa diagnoserna, endast läkare har en blick skarp nog att upptäcka problemen. Så skriver författarna. Detta är en klassisk retorisk figur i professionssammanhang, som innebär att andra grupper utesluts ur bedömningsarbetet. Den andra aspekten av artikeln jag vill lyfta fram rör beskrivningen av problemens kvantitativa omfattning. Verkligheten ligger för att upptäckas, en verklighet med följande omfattning: DAMP 4–7 % av alla barn mellan 3 och 18 år, ADHD 3–5 % Aspergers syndrom 0,5 % och Tourettes syndrom 0,5 %. Man sammanfattar:

Omkring 10 procent av alla barn har en betydande neuropsykiatrisk problematik. För att få en uppfattning om vad detta står för kan vi jämföra med andra medicinska diagnoser. Diabetes finns hos 3000 barn i Sverige upp till 15 år, vilket motsvarar 0,2 procent i denna åldersgrupp. Epilepsi har 0.5 procent av hela befolkningen.

Den 23 april 1997 rapporterar *Dagens Nyheter* under rubriken »Problembarn självmordsbenägna« från en konferens om »problembarn« som arrangerats av Lärarnas Riksförbund.³⁰ Budskapet från de deltagande läkarna på denna konferens är liktydigt med ovanstående debattartikel, men värt att notera är den »faktaruta« som följer med artikeln, där problemens omfattning skildras med samma procenttal och med samma jämförelsepunkter (diabetes). I »faktarutan« har konstruktionen av antalet elever med problem blivit ett obestridligt faktum, en kvantitativ beskrivning som vore den oomtvistad och en enkel avspiegling av den socialt oberoende »verkligheten«.³¹

Om man gör en sökning på Internet kan man se vilken spridning som de psykiatriska synsätten på koncentrationssvårigheter, inlärningsproblem och annat har fått. Det gäller inte bara vetenskapliga forskningsrön. Det syns också i mängden av föräldraföreningar för MBD/DAMP/ADHD/Tourettes – Aspergers syndrom – diagnosticerade barn. Det tycks på många orter i Sverige finnas någon förening för stöd och hjälp. Argumentationen på dessa hemsidor ligger på det hela taget väldigt nära den medicinska diskurs som vi sett ovan, även om de också rymmer krav på stödpersoner; kuratorer, specialpedagoger, resurspersonal. Man kan se att föreningarna har ett starkt inslag av missionerande retorik. Det är mot den allmänna opinionens okunskap man argumenterar. Budskapet är att diagnoserna är verkliga, att det finns medicinsk hjälp för barnen, men också att det är viktigt med en konsekvent uppfostran och att man skapar en lugn miljö för barnen. Till den medicinska behandlingen fogar man alltså en uppfostringsideologi som bygger på föreställningen om MBD-barnens kvalitativa skillnad från andra barn, en ideologi som för övrigt

påminner mycket om den vi sett från de klassiska uppfostringsanstalterna. Man menar att dessa barn behöver en särskilt nära övervakning för att markera vad som är tillåtet och inte. Inte sällan drar resonemangen också kraftigt mot en kroniker-bild som leder vidare till en kritisk hållning till det integreringsideal som funnits i skolpolitiskt material under senare tid.

Vidare finns på internet-sidorna ofta tal om de särartade barnens talanger eller försteg. Det händer att man frågar sig om Mozart mitt i sin begåvning i själva verket hade Tourettes syndrom, om den charmige Emil i Lönneberga kan beskrivas som ett typiskt (fiktivt) MBD-barn, och så vidare. Föreningarnas problemdefinition rymmer föreställningar om det evigt giltiga i de aktuella diagnoserna; Mozart hade kanske Tourettes syndrom, som dessvärre inte var upptäckt eller möjlig att diagnosticera under hans levnad. Detta är ett exempel på hur vetenskapernas (här medicins) framstegssyn på kunskap accepterats, att vi lägger kunskap till kunskap på vägen mot det upplysta samhälle som ska följa på okunskapens och barbariets historiska tider. Föräldraföreningarna understryker behovet av att tala med människor i samma situation. Föreningarna aviserar därför sociala träffar, både kvällsmöten för samtal och samlingar kring ett tema och ibland med en föreläsare som inledare. Till detta kan man se inbjudningar till lägerverksamhet, och sammantaget framträder en bild av en social rörelse som strävar efter intern gemenskap för att stå starka gentemot en oförstående omvärld.³²

De dagsaktuella striderna kring skolproblemen kan emellertid göra oss oförmögna att se de mera utdragna historiska rörelserna, de grundläggande aspekterna av definitionerna och hanteringarna av de problematiska barnen. Låt mig därför, genom en avlägsen historisk tid, återvända till frågan om gränserna för kroppslig rörlighet:

Klockan 10 blåser läraren i pipan till allmän tystnad. Läraren ger nya läxor till dem som kunnat och restläxor till övriga att läsas hemma eller under »eftersittning«. Efter ännu ett läspass och en kvarts rast följer räkning. Den inleds med följande tavelexercis:

Signal med klockan.

- a) Begge armarne i kors, horisontellt framsträckta – barnen likaså.
- b) Armarne böjas nedåt – barnen taga den framför dem hängande taflan.
- c) Armarne skiljas och höjas till den ställning, som de vid a innehade – barnen svänga om taflan och hålla den rätt midt för munnen.
- d) Armarne nedsänkas hastigt mot kathedern – nu höres endast en stöt af taflorna, som på långsidan nedstötas mot bänken.
- e) Armarne föras framåt – taflorna lika så.
- f) Armarna dragas hastigt tillbaka – barnen släppa taflorna.

Signal med klockan.

Högra armen uppföres till munnen – barnen lika så.

Armen nedföres hastigt mot kathedern – taflorna göres rena.

Tabeller utdelas.

Signal med pipan – räkningen börjar.

Så skulle en dag i folkskolan se ut i mitten av 1800-talet, åtminstone enligt de officiella anvisningarna för en växelundervisningsskola (»Lankastersk Skola«). Denna militära drill byggde på att läraren hade en roll som överbefäl och att det till dennes förfogande fanns monitörer, äldre barn som kunde fungera som ledare för läxlagen i de stora klasserna.³³ Vi pustar ut och känner oss tack-samma för att vi inte gick i skolan på 1800-talet. Samtidigt kan vi se det ständigt giltiga i denna problematik; skolan kräver då som nu en reglering av kroppens rörlighet. Det finns gränser för vilket mått av rörelse som vi betraktar som både normalt och önskvärt. Fram mot vår egen tid blir ovanstående militäriska styrning av kropparna en otänkarhet, vilket då kräver att (en viss) kroppslig hållning behöver komma inifrån den enskilde eleven, snarare än från ett ovanifrån kommande reglemente. Barnen måste själva »vilja rätt och inte fel«. Skolans rum, klassrummets ordning, krä-

ver självbehärskning och disciplin. Och i de fall som denna ordning inte internaliserats i den enskilde eleven, återstår speciella arrangemang, som hjälpklass, medicinering eller någon annan åtgärd.³⁴

Begåvningsfördelning i naturen och i samhället

Som en uppföljare till tidningsdebatten kring MBD, DAMP, Aspergers och Tourettes syndrom kom i maj en debattartikel i *Dagens Nyheter* med rubriken »Bryt tabu om de svagbegåvade«.³⁵ Håkan Eriksson vid Uppsala akademiska sjukhus för här fram tesen att samhället på ett brett plan är inne i en förändringsprocess som innebär att de individer som hittills har slussats ut till okvalificerade yrken i framtiden helt enkelt kommer att ställas utanför yrkeslivet. Eriksson menar att samhället idag har kraftigt stigande krav på intellektuellt avancerade kompetenser, vilket innebär att närmare en fjärdedel av befolkningen är för svagt begåvade för att klara både skolans och arbetslivets krav.

I samhället har det hittills funnits tolerans och även meningsfulla sysslor också för svagbegåvade. Man har behövt individer som utfört enkla, okvalificerade arbeten. Dessa gjorde det möjligt för nästan alla att ta sig fram självständigt och att bli respekterade. Självklart innebar det gamla klassamhället att massor av människor med god begåvning inte fick någon chans att utveckla sina talanger. Men för en ansevärd del av befolkningen var korta utbildningar och okomplicerade arbetsuppgifter optimala med tanke på individernas faktiska förutsättningar.

Eriksson fortsätter med påståendet att den mänskliga variationen av intellektuell, teoretisk, begåvning varit konstant i alla tider, och att den samhälleliga förändringsprocess och skolans ökande krav på eleverna innebär ett moraliskt övergrepp på samhällets begåvningsvaga grupper. Utan förutsättningar att klara av skolan tvingas de »schavottera« i tolv år utan att någon ser deras sanna (o)förmågor. Artikeln avslutas med en uppmaning att skolan ska

sluta att ställa »överkrav« på de svagbegåvade, vilket bara leder till lidanden och ständiga nederlag. Vi kan här se att Eriksson för en diskussion på det moraliska planet; det är för de svagbegåvades skull som ett särskiljande måste göras. Denna retoriska figur tycks vara i det närmaste evig: Det är vid en historisk tillbakablick nästan alltid för de definierat svagas skull som speciella arrangemang av olika slag motiveras, oavsett om det handlar om skolelever, vansinniga, dårar, degenererade, vissa samhällsklasser, eller kvinnor.³⁶

Mänskliga olikheter som upptäcks och definieras i (natur-)vetenskapliga sammanhang är inte helt enkelt »rena forskningsresultat«. Vetenskap bär på föreställningar om människans (önskvärda) natur och dess förhållande till samhällets organisation. I Erikssons fall kan vi se hur normalfördelningskurvan kommer till användning. Med hjälp av denna klockformade kurva försöker han övertyga oss om att variationer mellan människor är naturliga, att de ligger som en given förutsättning för samhällets organisation. Människors varierande begåvningar, tycks Eriksson mena, kräver att samhället anpassas till naturen. Det är detta »tabu« som åsyftas i rubriken. Han kommer, inte med hjälp av empiriska forskningsresultat, utan med hjälp av *den teoretiska utgångspunkten* om normalfördelningskurvans giltighet, fram till att 23 procent i det svenska samhället inte är tillräckligt begåvade för att klara av skolans och samhällets nya krav. Eriksson hänvisar också till en »larmrapport« från en pedagog, som beräknat att 20–30 procent av alla skolelever som nyss gick ut årskurs 9 inte hade godkänt betyg i svenska, matematik eller engelska. Eriksson analyserar: »Hon fattade uppenbarligen inte att förklaringen kan finnas i människors natur.« Den svenska skolpolitiken, menar Eriksson, har fortfarande den fåfänga förhoppningen att mera resurser och bättre pedagogik kan lösa olikhetsfrågan,

Men vi kan inte ändra på befolkningens naturliga sammansättning och egenskaper. Det är istället skolpolitiken och samhällets attityder till arbete och individers egenvärden som måste ändras. Många samhällsforskare har uttalat

sin förvissning om att befolkningen permanent kommer att vara skiktad i den högteknologiska epok vi nu ser utvecklas.

Hur ser då Eriksson på det normalas gränser? Med hjälp av en normalfördelningskurva kommer han alltså fram till att 23% faller vid sidan av det normala. Man kan fråga sig: Varför just 23%? Varför inte 18 % – eller 27 %? Gränserna i en normalfördelningskurva sätts godtyckligt, eller åtminstone är resultatet av sociala definitionsprocesser. Begåvning har inte någon referens utanför sig självt. Begåvning är begåvning är begåvning [...]. Men vari består begåvningen, vad är det? Erikssons sätt att hantera denna fråga är att stödja sig på hur många som inte klarat av att få betyg i skolans teoretiska kärnämnen. Vägen till att sätta gränsen mellan normalt och avvikande går alltså via skolans betygspraktik, betygen får bli den mätare som används för att avgöra det normalas gränser. Normalfördelningskurvan är den teoretiska utgångspunkt som sedan bevisas genom hänvisningar till hur många elever som inte lyckas få (tillräckliga) betyg i skolan.

Sammantaget kan vi se att Erikssons artikel rymmer flera av de teman som diskuterats ovan: föreställningen om att människor av naturen är olika, att denna olikhet på ett exakt sätt kan kvantifieras genom vetenskapliga observationer och redovisas i form av en normalfördelningskurva, att det i princip bara är den egna professionen (medicinen) som kan upptäcka denna verklighet, samt att det är i de behövandes intresse att särskiljanden görs. Här finns alltså ett tydligt exempel på den person jag ovan kallat »vetenskapsoptimisten«, och här finns också tydliga paternalistiska motiveringar.

Mycket tyder på att tilltron till medicinska förklaringar till sociala problem är stor idag. Men alldeles oavsett om Erikssons debattartikel är, eller inte är, uttryck för någon stark medicinsk trend, så är den ett tydligt exempel på en vetenskapsoptimistisk hållning med starka politiska inslag. »Verkligheten« är här grunden för hur samhället ska organiseras, och på detta sätt hävdar Eriksson att vetenskapen står bortom normer, värderingar och

politik. Men de vetenskapliga siffrorna som presenteras gäller skolans och elevers resultat, det vill säga de hämtas från skolans myndighetsbaserade vardag. Ur skolans rum ska kvasiexperiment visa upp de mänskliga olikheterna, olikheter som definierats av de vetenskapliga professionerna. Detta är någonting att tänka på när forskare och andra aktörer talar om begåvningsfördelning i befolkningen, om begåvningsreservens eventuella krympande, eller om proportionerna mellan bildbara och obildbara.

Svårigheter att läsa, skriva och räkna – och andra särskildheter

Ulla-Britt Bladini har gjort en klar och översiktlig studie av fenomenet svårigheter att läsa och skriva. Jag kommer här att hämta flera aspekter ur denna studie, för att löpande föra en kritisk dialog med denna skildring.³⁷ Bladini menar att debatten kring dyslexi under det senaste decenniet varit intensiv, såväl i massmedia som i fackpress. De medicinska företrädarna har hävdad att dyslexi är ett genetiskt betingat, neuro-biologiskt handikapp, och kritik har härifrån riktats mot ansvariga inom skola och lärarutbildning för bristande kunskaper om problemets orsaker. Pedagogerna, och då särskilt specialpedagogerna, har hävdad att individer måste ses i ett helhetsperspektiv, och inte reduceras ned till en enda medicinsk förklaring, som man menar tenderar att vara en återgång till en sorts »defekt-syn«, med etikettering och utstötning som konsekvens. Terminologin skiljer sig därför också mellan medicinare och pedagoger: dyslexi respektive läs- och skrivsvårigheter eller olikheter i språk- eller skrivutvecklingen.

Kontroversparterna kan enligt Bladini grupperas på följande sätt: medicinarna har fått en del gensvar hos psykologin och logopedin, medan pedagogerna grupperat sig tillsammans med lingvister och företrädare för psykodynamiskt inriktad psykologi. Om identifiering av barnen med dessa svårigheter bland medicinarna söks genom genetik, etiologi och epidemiologiskt sökande, så är »helhetssyn, förståelse och sammanhang« de honnörsord som förs

fram av den senare gruppen. Bladini fortsätter: »Pedagogerna är försiktiga med etikettering och särskiljande vilket leder till en strävan att betrakta fenomenet läs- och skrivsvårigheter som en av flera normalt förekommande avvikelser.«

I 1980-talens läroplaner och kommentarmaterial finns inte termen dyslexi – eller läs- och skrivsvårigheter. Istället talas det om särskilda behov, med exemplifieringen »språkliga behov«. Vid sidan av de olika förklaringsätten som på vetenskapliga och professionella grunder läggs fram, så finns det under detta officiella material en uppdelning i debatten kring frågan om det är en grad- eller artskillnad mellan dyslexi och läs- och skrivsvårigheter. Ibland ställs frågan om ett barn är »dyslektiskt« eller en dyslektiker. Vi känner igen denna diskussion från till exempel psykiatri och uppfostringsanstalterna, där det till och från i historien har funnits kontroverser kring psykopatibegreppet: är individen ifråga »psykopatisk« eller »psykopat« – finns det eller finns det inte täta skott mellan olika typer av människor? I anslutning till detta finns förstås frågan om fenomenet »dyslexi« ska ges handikappstatus. Svenska dyslexistiftelsen och Förbundet mot Läs- och skrivsvårigheter är aktörer som vill ha det definierat som ett handikapp, och härmed få bli en del av handikappinstitutets verksamhet.³⁸ Detta skulle ge tillgång till de politiska sammanhangen, få anslag till forskning, rätt till kostnadsfria hjälpmedel, och så vidare. Och detta är beroende av om man kan anses ha avgränsat klientelet från det normala.

Vad kan man då se för drivkrafter till särskiljandet av barn med svårigheter att läsa och skriva? Det är självklart en fråga om mänsklig godhet; barn med särskilda behov vill vi alla hjälpa, men det finns en viktig aspekt också i strävan att homogenisera elevmaterialet för att på så sätt få en effektiv och hanterlig undervisningssvardag. Bladini om den tidiga historien:

Införandet av folkskolan innebar skolplikt för alla barn, Redan tidigt insåg man emellertid att alla inte kunde följa undervisningen i samma takt och att skolprestationerna varierade avsevärt för elever i samma ålder. Undantag från

skolplikt eller kvarsittning blev medel att försöka göra klasserna prestationsmässigt så homogena som möjligt.

Tre kategorier som ofta nämns i historieskrivningar är ordblinda, psykopater och debila. För de gränsdragningsproblem som skolan stått inför, har intelligenstestningar här varit ett stort försök att sätta säkra diagnoser. Begåvningstester var under seklets mitt en viktig verksamhet i skolans värld, Bladini talar här om en hel »intelligensrörelse».³⁹ Året 1944 inrättas psykologiskt-pedagogiska institutet, en verksamhet som är talande för tidens förhoppningar på beteendevetenskapen. Här var konstruerandet av intelligensmätningar och standardiserade kunskapsprov en viktig uppgift. Redan 1940 hade en skolutredning argumenterat för en utbyggnad av antalet specialklasser, och för inrättandet av skolmognadsklasser som alternativ till uppskov med skolgång. Hjälpklasserna var avsedda för intelligenskvoter mellan 70 och 85. Läsklasserna var avsedda för elever med läs- och skrivsvårigheter. I vissa större städer inrättades »en klasstyp som låg mellan normal- och specialklass. Liksom hjälpklasserna var dessa ett försök att minska kvarsittningen i skolorna.» Dessa klasser kallades svagklasser, extra-klasser eller B-klasser, och var till för elever med IQ mellan 85 och 90. Vid sidan av de individuella testningarna av begåvnig, har det funnits grupp-testningar. Skolmognadsprövningarna skulle kontrollera intellektuell, social och emotionell mognad, och skolmognadsklasser började införas på 40-talet. Det är ur dessa trender som specialläraren som profession växer fram. Psykologer för denna särskiljande verksamhet fanns inte på plats förrän på 70-talet, och då medverkar specialläraren ofta som assistent i testandet. När de fåtaliga skolpsykologerna inte funnits till hands, har specialläraren varit den professionelle att ansvara för sådana diagnosinstrument.

Till Bladinis historik vill jag lägga några ytterligare aspekter. Moraliska prövningar har alltid legat som ett komplement till frågan om förstånd/begåvnig. Problemet är ju nämligen att många psykopater i historien definierats som (över)begåvade. För att skil-

ja ut psykopaterna har intelligenstestandet i många sammanhang ansetts vara ett trubbigt eller rent av missvisande verktyg. Till detta kommer de begreppsliga variationer som funnits på temat social missanpassning. Vi kan under 1900-tals historien se namn som uppfostringsbesvär, psykiska särdrag, anpassningssvårigheter beteendestörningar och många andra, var och en med sina tillhörande förklaringsätt. Men här finns ytterligare gränsdragningsproblem som intelligensmätningarna haft svårt att hantera. Det gäller de individer som ansetts ha en dubbel klientelltillhörighet, exempelvis »vanartiga sinnesslöa».⁴⁰ Till detta kommer att betydelserna även inom ett begrepp förändras över tid; 1920-talets människobild »psykopat» är inte den samma som 1940-talets, ordblindhet som diagnos har inte samma kunskapsgrund som läs- och skrivsvårigheter, och så vidare. Poängen här är förstås att det tycks finnas en så stor och brokig begreppsflora att det – med ett konstruktionistiskt perspektiv – blir både omöjligt och ointressant att med skarpa streck skilja normala individer från andra. Ovanstående är emellertid inte något problem för det perspektiv som Bladini arbetar inom, hennes historik bygger på en föreställning om möjligheterna att inte bara dra skarpa streck mellan klientel, utan också att kunna översätta begrepp från olika historiska tidevarv:

Trots att elever med läs- och skrivsvårigheter och/eller socioemotionella problem ansågs böra undervisas i speciella klasser, innehöll läroplanerna inga eller endast kortfattade pedagogiska anvisningar för dessa elever fram till 1960-talet. I praktiken innebar detta att ordblinda och psykopater i flera avseenden kom att hamna mellan grupperna »vanliga» elever och specialundervisningselever.⁴¹

Ett viktigt tema i Bladinis historieskrivning rör övergången från ett absolut till ett relativt handikappbegrepp. Fram till 1970-talet var handikappbegreppet absolut och knutet till den enskilda individen, då en »relativ» definition slog igenom. Nu skulle diskrepansen mellan individens förutsättningar och vardagens krav och ut-

formning fokuseras. Man menade att handikappet uppstår i mötet mellan individen och dennes miljö. Med SIA-utredningen, kom också en officiell kritisk syn på testningar i urvalssyfte. Man talade istället för integrationstanken i ett bredare perspektiv, där samspelet mellan skola och andra delar av samhället betonades. Vidare fokuserades här socialt relaterade svårigheter, för vilka man ville sätta in extra stödinsatser för skolor och rektorsområden som var skolmässigt svaga.⁴² Man talade också om kompensatoriska åtgärder redan i förskoleåldern. I SOU 1974:53 summeras perspektivförskjutningen på följande sätt: »Begreppet elever med skolsvårigheter kan i viss mån ersättas av begreppet skola med undervisningssvårigheter.« Bladini sammanfattar utvecklingen i »Från defekt till behov av särskilt stöd«, och från »brister till behov«.⁴³

Det finns, både på historiska och professionssociologiska grunder, anledning att ställa ett par kritiska frågor till denna beskrivning. Även de elever som i början av seklet definierades som »defekta«, »abnorma« eller »degenererade« ansågs väl ha »behov«? Det är i varje historisk tid behovet som motiverar de särskilda stödformerna, oavsett om det finns en stark tilltro till möjligheterna att åtgärda problemen. Man kan vidare ställa sig frågan: från vilken norm avviker det särskilda idag? Innebär det relativa handikappbegreppet att man idag inte gör några jämförelser, inte har en föreställning om mänsklig normalitet? Har vi för första gången i historien avskaffat alla jämförelser, alla föreställningar om vad som är normalt, gott och önskvärt? Naturligtvis inte. Låt mig ge ett exempel på detta.

I ett nummer av tidskriften *Specialpedagogen* från 1995 rapporteras från en konferens om dyslexi.⁴⁴ Här får man veta hur en dyslexi-utredning går till. Man utgår från tre kriterier: För det första gäller det ålder, där man säger att: »Eleven ska vara minst två eller tre år efter i sin läsutveckling, i förhållande till sina klasskamrater«. För det andra gäller det begåvning: »Om eleven trots genomsnittlig begåvning inte lär sig att läsa«. Och för det tredje gäller det språk: »Om en elev med genomsnittlig begåvning inte lär sig att läsa.«. I artikeln talas det vidare om de upptäckta sam-

banden mellan olika typer av klientel: Särskilt fokuseras »dubbel-diagnosen« »värstingar« och dyslexi. Och i ett senare nummer av tidskriften, nr. 3 1996, talas det om sambandet mellan svagt utvecklad empati och Aspergers syndrom, DAMP med autistiska drag, anorexia och Tourette.⁴⁵ Artikeln är bara ett exempel på att det även i vår egen tid – och oavsett handikappbegrepp – faktiskt finns en normerande jämförelsepunkt när de särskilda behoven ska urskiljas.

Ett sista exempel under detta tema: Svenska dyslexistiftelsen/Svenska dyslexiföreningen ger ett av de spontana remissvaren inför läroplansförändringen 1992. Med 814 medlemmar bakom sig, bestående av speciallärare, skolpsykologer, skolläkare, logpeder, talpedagoger och föräldrar, för man fram följande synpunkter och krav:

Eftersom 5–8 % av skolans elever har så stora läs- och skrivsvårigheter att detta påverkar deras skolresultat anser Dyslexistiftelsen/föreningen det nödvändigt att det i ett nytt betygssystem uttryckligen tas hänsyn till ett så stort och omfattande handikapp. Dyslexistiftelsen/föreningen kan inte acceptera beredningens syn att mognaden ger elever möjligheter att så småningom uppfylla kraven i betygssstegen. För dyslektiker, vars handikapp enligt all **modern** forskning vilar på biologisk grund, ger mognaden lika lite bot som för blinda elever. Undervisning är det viktiga.

På s. 66 sägs att det föreslagna betygssystemet – och de synliga kriterierna i synnerhet – gynnar **alla** elever. Man påstår utan bevisning att de elever som misslyckats hittills på högstadiet och i gymnasieskolan är i stor utsträckning de som aldrig förstått vad som förväntades och krävdes av dem. Såväl dyslexistiftelsen/föreningen som FMLS (Föreningen mot läs- och skrivsvårigheter) vet både genom forskning (ex. Kronobergsprojektet) och erfarenhet att den största delen av misslyckande på högstadiet beror på bristande läs- och skrivförmåga. Dessa elever vet allt för väl vad som krävs av dem, men de får aldrig chansen på grund av dålig utbildning, vilket i sin tur beror på dåliga kunskaper om läshandikapp hos de flesta lärare, även speciallärare.

När specialundervisningen skärs ned i hela landet, menar man, är det särskilt allvarligt att inte alla elever garanteras den undervisning de behöver för att uppnå betyget Godkänd. Man kräver vidare att alla behövande elever får undervisning genom tal, samt att muntliga prov jämförs med skriftliga fullt ut.

Som en sammanfattande slutkommentar till ovanstående röster kan man säga att oavsett om det handlar om vetenskapliga/professionella företrädare, eller om intresseföreningar, så finns på fältet en gemensam retorisk figur som handlar om upplysning och humanitet. Aktörsgrupperna ovan menar alla att det som skiljer den egna (sanna) beskrivningen av problemet från kontrahenternas, är att den egna definitionen är upplyst, modern, fördomsfri, och så vidare. Varje part bär alltså på uppfattningen att man själv ligger före i tänkandet, för att inte säga vid den slutgiltiga upplysningen inför fenomenet. Till detta kopplas förstås också en sorts upphöjande av den egna ståndpunkten i moraliskt avseende. Den egna gruppen vet inte bara vari problemet består, man har också mest förståelse för dem som problemet drabbat. Parterna blir härigenom en sorts advokater för de barn som allt tal kretsar kring.

Om vi då går fram mot vår egen tid och figuren ovan, kan man se en del intressanta överlappningar mellan de tre klassiska klientelen ordblinda, psykopater och debila. I figuren har jag delat upp det avvikande i skolan åt fyra väderstreck. Som vi har sett ovan, så finns hos olika aktörer en undran om det kan vara så att MBD-barn också är dyslektiker, det vill säga om dyslexin ibland kan vara orsaken till oro, rastlöshet, dåligt självförtroende, aggressivitet. Kopplingar görs också vidare till anorexi, allmän social missanpassning och autism. Så flyter diagnoser och problemdefinitioner in i varandra i de flesta textmaterial jag studerat. Parallellt med de gränsdragningar som framför allt de professionella grupperna framställt som relativt oproblematiska finns gradskalor, flytande ordningar, och överlappningar mellan klientelen. De distinkta procenttal över olika problematiska tillstånd som förs fram, ibland med decimalsäkerhet, bör ställas i relation till denna vaghet i definitionerna.

Normala klientel?

– Specialpedagogiken idag

Specialpedagogiken som profession är intressant som en verksamhet med historiskt varierande uppgifter och olika förhållanden till andra professioner respektive lärarkåren i sin helhet. Låt mig här föra en diskussion kring specialpedagogikens ambivalenta förhållande till särskiljande och integrering av olika grupper i skolan. Men låt mig göra det genom att ställa frågor om vår samtid, snarare än att försöka formulera en historik.

Specialpedagogiken har, som jag ser det, av tradition haft följande generella uppgifter i skolan: Att upptäcka det särartade (diagnosticera, klassificera, jämföra ...), att prognosticera enskilda livsöden och härigenom motivera särskilda undervisningsformer, att i vardaglig praktik normalisera enskilda elever med problem för att på så sätt förebygga framtida avvikelser både på en kollektiv och en individuell nivå, samt sörja för ordningen i normalundervisningen. I vår tid har dessa yrkets uppgifter blivit problematiska. Hela normaliserings- och integreringstanken har helt enkelt ställt särskiljandets politik i ett tveksamt ljus.⁴⁶ Ingemar Emanuelson lyfter fram några paradoxer som specialpedagogiken står inför:

- Specialpedagogiken riktar sig till elever som är avvikande -samtidigt betonas att dessa barn i grundläggande avseenden är lika andra barn och därför bör behandlas lika.
- Specialpedagogiken utarbetar speciella metoder -samtidigt sägs att dessa i grunden bör bygga på samma principer som andra inlärningssätt.
- Specialpedagogiken söker erbjuda den handikappade eleven undervisning i en tillrättalagd skolmiljö – samtidigt har vi ett normaliseringssträvande.

- För vissa grupper av handikappade elever (främst döva och hörselskadade) betonas värdet av samvaro med den egna gruppen för personlighets- och identitetsutvecklingen – samtidigt betonas integration med icke-handikappade kamrater.⁴⁷

I läroplanen från 1980 betonas att elever är olika när de kommer till skolan. Enligt denna retorik tycks det viktigt att understryka barns individualitet. Men man måste också komma ihåg att den individualitet som skolan ska värna är av »positiv art«. Individualitet är ju inte liktydigt med handikappad, eller elev med svårigheter av något slag. Den aktuella professionaliteten har därför att avgöra vad avgör vad som (»bara«) är särartade personligheter och vad som är särskilt behövande.

Det relativa handikappbegreppet fick sitt officiella genomslag under 1960-och 1970-talen. Denna svängning hänger intimt samman med flera andra historiska rörelser, med kritik av anstalter av olika slag. Här finns en koppling till talet om integrering på flera fält, inte minst det psykiatriska.⁴⁸ I skolsammanhanget började man, istället för »handikapp«, tala om »skolsvårigheter«. Emanuelsson skriver:

I detta perspektiv blir alltså skolsvårigheter som begrepp ett uttryck för diskrepans mellan individers förutsättningar och miljöns – främst skolmiljöns – krav. Svårigheternas storlek – eller handikappets svårighetsgrad – är alltså inte främst en fråga om diagnos av individers egenskaper eller »avvikelser« utan ställningstagande till vilka krav som ska ställas på de olika individerna i den gemenskap som utgör utbildningsmiljön i skolan. Denna syn på handikapp – skolsvårigheter – kommer också till klara uttryck i olika utredningar på skolområdet under 1970-talet.⁴⁹

Man kan nog också säga att det bland skolpolitiska aktörer under 1970-talet fanns en tvekan om det var rimligt att ha mer än var fjärde elev i olika typer av särskilda åtgärder, vilket åtminstone är bedömningen i en offentlig utredning från 1974.⁵⁰ (På annat håll talas det till och med om var tredje elev, under denna period.)

Emanuelsson, Ingemar: Special Education Research in Sweden 1956-1996. (p 6) Department of Education, Göteborg University 1997. Det absoluta handikappbegreppet hade, generellt sett, länge uttrycks ofta på en skala, till exempel avvikelser från IQ-normen. I det relativa handikappbegreppet, å andra sidan, ligger skolan och dess krav som jämförelsepunkt, vilket på en retorisk nivå förändrar saken. Emanuelsson skriver att denna förskjutning har översatts som en övergång »från att bedömas till att bemötas». Men med ett utifrånperspektiv kan man ställa sig frågan om detta innebär att skolans särskiljande ambitioner har flyttat sig från att problematisera aspekter av elever till att mot vår egen tid innefatta hela individen? Detta behöver ju i så fall inte innebära att förklaringar till avvikelser förläggs till vilket förhållande som finns mellan skolan och eleven, utan snarare att varje elev här blir en presumtiv klient. Man skulle alltså kunna se förändringen som att skolan alltmer betonat vikten av ett (modernt!) professionellt förhållningssätt, oavsett vilka individuella behov den har att »bemöta».

Det finns tydliga spår i specialpedagogernas egna texter som tyder på att den professionella självuppfattningen är i färd med att omstöpas. I tidskriften *Specialpedagogen*, som både är ett professionellt och ett fackligt organ för delprofessionen, framträder idag en ambition att bli en sorts konsulter, eller rent av arbetsledare åt såväl klasslärare som skolläddning. Här ligger uppfattningen att se specialpedagogiken som en expertfunktion som ingen pedagog eller elev kan vara utan. Den specialpedagogiska kompetensen reserveras inte åt de speciella individerna, utan anses tillämpliga även på det normala, som även det blivit i behov av särskilt stöd. Att inte fokusera de särskilda behoven i termer av »klientel», utan snarare i termer av individuella behov gör specialpedagogernas professionella anspråk närmast allomfattande, vilket är intressant eftersom specialpedagogiken av tradition har motiverats med att det finns speciella elever.⁵¹ Viktigt i sammanhanget är förstås neddragningarna av specialpedagogtjänsterna runt om i landet, samt införlivandet av (viss) specialpedagogik i de ordinarie lärarutbild-

ningarna. I en stencil från Specialpedagogiska institutionen i Stockholm formuleras denna förändring på följande sätt:

Den nya utbildningen har sin upprinnelse bl.a. i den förändrade syn på specialpedagogik i skolan som övergången från specialskolan och särskilda undervisningsformer till integrering i vanliga klasser medförde. Som en följd av det nya synsättet framstår tydligt behovet av specialpedagogiskt kunnande hos alla lärare i grundskolan.

Specialpedagogrollen har breddats och fördjupats. Specialpedagogen förväntas – förutom att primärt vara undervisare – även ha beredskap för arbete inom en specialpedagogisk funktion med övergripande ansvar för rådgivning, stöd och utveckling av åtgärdsprogram i samarbete med skolans ledning.⁵²

Sammantaget skisseras i stencilen yrkesuppgifter för specialpedagogerna på tre nivåer: individnivå, gruppnivå och organisatorisk nivå, vilket kan tolkas som ett (del)professionellt försök att utvidga sina domäner. Även disciplinmässigt strävar man efter ett brett kompetensområde; man talar om vikten av att beakta såväl medicinska förhållanden som psykologiska, sociala och organisatoriska. Speciellt intressant blir denna strävan i förhållande till Lars Berglunds studie som visade upp grundläggande konflikter mellan klasslärare och specialpedagoger. Specialpedagogen visade sig här vara en person elever framför allt blir skickade till när man bryter klassrummets ordning.⁵³ Kanske kan vi här se en intern facklig kamp om vem som är »mest pedagogisk«, »mest professionell« och »bäst arbetsledande«.

Om dessa röster är typiska kan vi idag se en nyhet i specialpedagogikens självförståelse. Man stöter ofta på retoriska figurer som på olika sätt säger att de särskilda behoven ligger inom ramen för normalvariationen. Normalfördelningskurvan har i så fall fått en kvalitativt ny användning i vår tid. Framför allt under seklets mitt tjänade den som referenspunkt när gränsen för det normala skulle dras. Är vi nu inne i en period där det omöjliga har skett, att vi – åtminstone på det retoriska planet – har fått ett heltäckande »normalt klientel«, där alla elever är i tänkbart behov av särskilt stöd? Så betraktat, finns det en sorts logik i att tala om avvikelser inom ramen för normalvariationen.

Skolans rum

Jag ska nu med en koppling till skolans rumsliga arrangemang göra en lång avslutning kring det övergripande temat särskiljande – integrering i skolan. I det perspektiv jag skisserat utgår jag från att det fanns en kontinuerlig skala mellan normalklasser, klinikundervisning och anstalter, för att tala med en viss historisk epok. Klinikundervisningen har kringgärdats av en retorik som handlat om att de uttagna eleverna i perioder ska kunna gå i och ur de speciella insatserna, att elever med svårigheter ska tillfälligt tas ut till speciella arrangemang för att så snart svårigheterna bemästrats flyttas tillbaka till normalundervisningen. Samtidigt kan man i litteraturen och de skolpolitiska diskussionerna se återkommande historiska problematiseringar över dessa mellanrum; att till exempel placeringar i läsklinikerna ofta permanentats. De uttagna eleverna har tenderat att »fastna« i särskilda åtgärder utan att föras tillbaka till normalundervisningen. Denna bild har jag ingen anledning att betvivla. Jag syftar istället på de vägar som stått myndigheterna till buds; om de olika särarrangemang som funnits i och kring skolans värld, som observationsklasser, klinikundervisning, men också skolhemmen och andra skol- och omsorgsformer »utanför skolgården«. Dessa institutioner inom skolans ram ligger som handfasta och stadiga rum, där varje rum har en tänkt funktion för sina specifika klientel.

Den första hjälpklassen inrättades 1879 i Norrköping och blev vanligare under 1800-talets sista år. Här samlade man upp elever både med begåvningsnedsättningar och beteendestörningar. Men alla var inte odelat förtjusta över denna ordning. Sveriges allmänna folkskolläraryörening, till exempel, befarade att denna differentiering av eleverna kunde motverka strävandena att folkskolan skulle vara bottenkola och förbereda för läroverksstudier. Men sedan diskussionerna kring bottenkolan dämpats började hjälpklasser ändå inrättas vid de större skolorna.⁵⁴ Dessa hjälpklasser

var under en lång tid den dominerande formen för specialundervisning, men för att få mera homogena elevgrupper skapades observations- eller läsklasser på 1950-talet, och på 1960-talet infördes statsbidragsberättigade stödtimmar för specialundervisning i enskilda ämnen, även kallad »klinikundervisning«. Bladini sammanfattar termer och specialundervisningens organiserande principer i läroplanstexterna under fyra decennier.

Normalplan 43 hjälpklass, (på lokala initiativ) psykopatklass, ordblindklass.

U55 hjälpklass, specialklasser för läs, obs, skolmognad, hörsel, synsvagklass, friluft, hälsoklass, särskild specialundervisning, särskild hjälpundervisning.

Lgr 62 hjälpklass, specialklasser för läs, obs, skolmognad, hörsel, syn, CP, friluft och hälsoklass, särskild specialundervisning hjälp, obs, läs, samt särskild stödundervisning i åk 2, »kliniker«.

Lgr 69 specialklasser: hjälp, läs, obs, skolmognad, hörsel, syn, rörelsehinder, samordnad specialundervisning för läs, obs, tal, »kliniker«.

Lgr 80 arbetsenheter, särskild undervisningsgrupp, skoldaghem, skolveckohem, anpassad studiegång.⁵⁵

Det finns anledning att tolka dessa historiska förändringar genom att närmare studera 1950- och 1960-talens ordval. »Observationsklasser« och »klinikundervisning« är medicinskt influerade termer som har starka särskiljande implikationer. Att observeras på klinik – tillfälligt eller mera permanent – innebär att lyftas ut ur sitt sociala sammanhang för att studeras och behandlas tillsammans med andra inom det specifika klientelet. Genom det kliniska rummet ska de individuella defekterna och behoven framträda tydligt och kunna åtgärdas med hjälp av extra åtgärder. Så ser den goda visionen med särskiljande ut.

Jag ska innan jag kommer till en avslutande diskussion om vår nutid ge några röster inför läroplansförändringarna 1962, en tid som ligger bara strax före det officiella genomslaget av integreringstanken. Skolöverstyrelsen sammanställde här i kortform syn-

punkterna från remissinstanser som Länsskolnämnderna, folkskoleseminarierna och andra.⁵⁶ En fråga som diskuteras är specialklassernas storlek. Problemet var skolorna ute i landets glesbygd, som inte nådde upp till de 15 elever som var minimiantalet för att en specialklass skulle få startas. Länsskolnämnden i Värmland, till exempel, påpekar att 15-gränsen kan i glesbygd komma att innebära att antalet elever i hjälpklasser kan bli större än i vanliga klasser. Och de särskilda arrangemangen, tycks man mena, kan rimligtvis inte riskera att rymma ett större elevantal än normalskolans klasser.

Skolberedningen hade förordat nya typer av specialklasser, nämligen »läs-eller observationsklasser«. Från flera länsskolnämnder finns en resignerad inställning till många problematiska elevers förmåga att komma tillbaka till normalklassen. Från Kronobergs län hör man:

Förslaget om modifierade läs- eller observationsklasser är gott. Beträffande typiska observationsklasselever på högstadiet har det nog visat sig, att det inte är särdeles lyckligt att föra ihop de svåraste elementen till en avdelning. Även mycket goda lärare tröttnar på uppgiften. Å andra sidan synes det vara nödvändigt att ifrågakavande elever skiljes från normalklasserna. Den föreslagna organisationen i årskurserna 7-8 förutsätter detta, ty dess möjligheter till framgång beror i hög grad på hur lätthanterlig klassen är. För de svårare observationsklasserna är det mer fråga om sysselsättning än undervisning. Arbete ute i näringslivet utan lön och under skolans uppsikt vore kanske en väg.

I Kristanstads län instämmer man i ovanstående, och menar att det sannolikt är så att »placering ute i näringslivet under skolans kontroll ge bättre resultat med detta elevklientel än som är möjligt att uppnå i någon typ av observationsklass«. Från högre allmänna läroverket i Bromma kommer synpunkten att:

I disciplinhänseende svåra elever och elever med olämplig uppväxtmiljö, bör beredas en bättre och lugnare omgivning. Det vore högst angeläget att inter-

nat upprättades – helst dock inte i storstäder. Elever bör uttas genom skolmyndigheternas försorg och stå under deras överinseende.

Folkskoleseminariet i Karlstad menar att det borde finnas någon typ av mindre normalklass:

Emellertid finns det en del barn, som inte rimligen bör hänföras till någon typ av gängse specialklasser men som på grund av olika omständigheter inte kan följa undervisningen i en ordinär normalklass utan reagerar med passivitet eller andra psykiska rubbningar och anpassningsbesvär av skilda slag genom den press som de – även med en aldrig så förstående lärare – känner sig utsatta för, då de jämför sig med sina kamrater. Det kan gälla normalbegåvade barn med en speciellt långsam och kanske pedantiskt noggrann arbetstakt eller med andra subvalida eller supersolida drag och det kan också gälla sådana barn som inte kan betraktas som hjälpklassmässiga men som utgör gränsfall. Erfarenheterna har visat att sådana barn ej sällan placeras i hjälpklasser, trots att de väl skulle kunnat tillgodogöra sig normalskolans kurser i en mindre klassavdelning och under för deras situation bättre avpassade arbetsförhållanden. Kollegiet anser därför att elever som för sin psykiska hälsa och allmänna anpassning är i påtagligt behov av undervisning i normalklasser med ett mindre barnantal skall kunna erhålla sådan.

Från Västmanland hörs:

Möjligheterna till särskild specialundervisning, till en effektiv stödundervisning inom klassens ram, måste ökas i långt större utsträckning än vad vissa av formuleringarna i Förslag till skolstadga, paragraf 138, antyder, att beredningen avsett. Behovet av en utbyggd undervisning i den s.k. läsklinikens organisatoriska form men med stödåtgärderna även omfattande ämnen såsom matematik eller vissa andra färdighetsämnen är ovedersägligt. Frågan om specialklassundervisning och särskild specialundervisning, har i vissa stycken hittills ansetts ha relevans endast för smärre grupper av elever, vars förmenta specifika karaktär och avgränsning från andra elevgrupper undanskymt det förhållandet, att specialundervisningens och skolvårigheternas problematik även måste analyseras med klart beaktande av skolframgångens **kontinuer-**

liga variation och de betydande intraindividella differenser, som där kan föreligga. Länskolnämnden önskar en generösare skrivning beträffande den särskilda specialundervisningen.

De många organisatoriska lösningar som föreslås, tycks vara ett resultat av en vanda i valet mellan »en skola för alla« och en anpassning av undervisningen till förmån för de särskilt behövande. Flera instanser menar att övergången mellan special- och normalklass behöver göras så omärklig som möjligt, så att specialklassplacering inte blir till en definitiv åtgärd.⁵⁷ Man vill alltså understryka vikten av att också ha en trafik av elever tillbaka till normalundervisningen. Ett konkret förslag på denna linje kommer från Västerbotten, där man menar att kursplanerna i vanliga klasser och specialklasser så nära som möjligt bör ansluta sig till varandra. I ovanstående citat finns det mesta av vägningar för och emot särskiljande av elever, även om tiden tycks vara ganska överens om att särskiljandets fördelar överväger, alternativt är det enda realistiska med tanke på hur elevmaterialet ser ut.

I 1970-talets SIA-kritik tog man fram studier som visade att specialarrangemang inte fick de avsedda positiva effekterna. Utredningen och den därpå följande propositionen blev början till slutet för specialundervisningens kvantitativa expansion och den typ av organisation som byggde på specialklasser och kliniker. Man betonade här istället skolans ansvar för förebyggande verksamhet inom arbetsenheten. Samtidigt skulle man – med ett utifrånperspektiv – kunna säga att *själva normalundervisningen är den primära kliniska miljö som avslöjar individuella tillkortakommanden*. Det är i relation till den vanliga undervisningen som elever urskiljs, och härifrån slussas eleven vidare till hjälp-, special-, observations- (etc.) klass. Och detta gäller i all historisk tid.

Med den breda trenden av avinstitutionalisering under de senaste 20 åren, har vi sett socialpolitiska strävanden till integrering av samhällets avvikare. Detta gäller på ett flertal områden, som utvecklingsstördas och psykiatripatienters livsvillkor, men också den gradvisa nedmonteringen av stora institutioner för äldre. Med

dessas närhets- och normaliseringsförsök tänktes också svårhanterliga barngrupper från skolhem och andra särarrangemang flyttas till den vanliga skolan. Integreringsidealet har under denna tid fått ett starkt genomslag i programmatiska material. Att integrera är idag politiskt korrekt, till skillnad från att segregera.⁵⁸ I skolan under senare tid har man talat om skoldaghem, specialpedagogiska och andra resurscenter, resursteam inom förskola och fritidshem samt särskilda undervisningsgrupper. Denna typ av arrangemang har blivit den historiska kompromissen mellan anstaltsepoiken och senare tiders kritik av institutioner och särlösningar.

Samtidigt som integreringstanken är den rådande på den officiella nivån, så finns idag röster som talar om att integreringspolitiken på en »faktisk« nivån har börjat att uppluckras. Pedagogerna och forskarna Tullie Rabe och Anders Hill pekar till exempel på att särskolan expanderar, och menar att det i denna form inte bara placeras barn med utvecklingsstörning, utan också autism, barn med grava läs- och skrivsvårigheter, barn med diagnosen DAMP, samt barn med mera diffusa svårigheter. »Själva begåvningsnivån som tidigare har varit urvalsgrund tycks idag vara mindre avgörande för om man ska gå i särskola eller inte.«⁵⁹ Rabe och Hill menar att det är skolans misslyckande som på detta sätt skyls över med hjälp av den särskilda skolform som heter Särskola:

Inga hänvisningar görs (i skoldokumenten) till att elevers inlärningssvårigheter skulle kunna relateras till t ex skolans organisation, lärarnas kompetens, resurser för att stödja enskilda elever eller annat. Här skiljer sig nu gällande läroplan från den föregående som starkt framhöll skolans ansvar för att anpassa arbetssättet efter den enskilde elevens behov och förutsättningar.

I Rabe & Hills kritik av de särskilda arrangemangen hävdas att det inte finns några vetenskapliga belägg för att elever som går i särskolan får en bättre kunskaps- eller social utveckling.

Vad forskningen däremot visat är att den segregering som sker i skolan riskerar att medföra en stigmatisering och en sämre kunskapsmässig och social

utveckling som får allvarliga konsekvenser för individens framtida liv. Segregering fortsätter också att vidmakthålla en människosyn där människor får olika värde och där fokus ligger på olikheter mellan individer snarare än på likheter.

Jag skrev tidigare att det tycks vara så, att det alltid är för de behövandes skull som olika typer av reformprogram föreslås. Det var till exempel för de utvecklingsstördas skull som institutioner byggdes upp, och det var – i en annan tid – för de utvecklingsstörda som samma institutioner lades ned för att istället satsa på normalisering av deras vardagsliv.⁶⁰ Samtidigt finns i skolhistorien också den parallella – och omvända – motiveringen, nämligen att det är viktigt för de normala eleverna att slippa störande eller hämmande inslag i klassrummet. Sådana motiv går inte att utläsa i de samtida centrala programmatiska materialen. Däremot var det ett accepterat resonemang tidigare under vårt sekel. I en offentlig utredning från 1936 skriver man klart att ett av målen med den speciella undervisningen är att befria övriga elever från »hämmande inflytande».⁶¹ Med den skolpolitiska viljeinriktning vi sett under de senaste årtiondena, har det inte varit möjligt att motivera särskiljande arrangemang med hänvisning till normalelevens bästa. Motiveringarna i vår egen tid tycks uteslutande handla om de behov som de uttagna eleverna anses ha. Men i andra materialtyper och studier kan det se annorlunda ut.

När Bengt Persson intervjuas om sin senaste rapport i tidskriften *Specialpedagogen*, säger han att speciallärarna har två uppgifter, först att »ge elever stöd, stimulans och individuellt anpassad undervisning. Den andra uppgiften – som inte syns i några centrala måldokument – är att befria klasserna från störande inslag, till exempel elever med inlärningssvårigheter.»⁶² Persson har i sin rapport intervjuat lärare; så kan det uppenbarligen låta när aktörer på skolans vardagsnivå tillfrågas om motiven till särskilda åtgärder för grupper av elever.⁶³ Persson menar vidare att det finns en stor risk att de särskilda arrangemangen kommer tillbaka, läs- och matematikkliniker/läs- och matematikklasser – inte minst på

grund av att det nya betygssystemet verkar leda till ett »underkännande« (inget betyg) för många elever. Han ser en vidare tendens att vindarna på nytt blåser för att låta de vanliga eleverna – eller kanske främst eliten – slippa närheten till de definierat svaga.

Ända sedan det sena 1800-talets diskussioner kring enhetsskolan, har det funnits farhågor för skolans effektivitet om elevmaterialet blir alltför heterogent. Och så tycks det låta bland många lärare även idag. Här finns det anledning att åtminstone nämna de senaste årens ökning av antalet barn i skolklasserna. Det torde vara en rimlig tanke att detta fått konsekvenser för skolans vardagliga ordning. Med större grupper följer en ökad svårighet att upprätthålla skolarbetets ideala takt och kvalitet. Samtidigt kan man tänka sig att det i vår tid av ekonomiska besparingar på skolans vardagsnivå finns ett intresse av att få elever klassificerade som särskilt behövande. Detta innebär ju att personaltätheten kan hållas på en högre nivå än annars. Viljan att urskilja de behövande eleverna bland specialpedagoger och andra sammanfaller med den enskilda skolans och föräldrars intresse av att hålla en hög personaltäthet. Frågan kan till viss del besvaras med empiriska studier, men det är också beroende av vilket perspektiv man anlägger på skolans värld. Jag har tidigare beskrivit skolpersonalen (i en vid mening) som en myndighetsutövande grupp. Denna roll gör att funktionärerna har i uppgift att särskilja de (moraliskt) behövande från icke-behovande. Det är en sorts grindvaktsfunktion för att allokera rätt person till rätt plats – med rätt diagnos eller klienteltillhörighet.⁶⁴ Denna roll är alltså tvetydig: å ena sidan bör endast vissa tillerkännas ett handikapp för att inte de offentliga utgifterna ska öka, å andra sidan har professionella och skolledningar – inte minst i dessa tider av decentraliserad skolorganisation – ett intresse av att fler inordnas under det behövandes kategorier, antingen för att få mera resurser till klassen/skolan eller för att kunna särskilja de svårarbetade eleverna till skolans speciella filialer. Med andra ord: Det finns såväl professionella som ekonomiska drivkrafter till att särskilja elever, samtidigt som myndighetsrollen av att vara en grindvakt innebär att bara de berättigade

(och inte alla) bör tas ut till de speciella arrangemangen.

Från vissa håll kan man idag höra att också de särskilda undervisningsgrupperna inom skolan ökar i vår tid av integrerad undervisning och med arbete i enheter snarare än uppdelning i olika lärarfunktioner.⁶⁵ Dessa speciella arrangemang regleras – eller snarare möjliggörs – genom grundskoleförordningen under rubriken »Anpassad studiegång«. Stödundervisningen skall, sägs det här, »i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör«. I de fall där det finns särskilda skäl kan eleven placeras i en särskild undervisningsgrupp.⁶⁶ I grundskoleförordningen sägs vidare att man kan avvika från timplanen för vissa elever.

Ett exempel på detta skildrades nyligen i Dagens Nyheter under rubriken »Skilda klassrum ger arbetsro«.⁶⁷ Här säger en lärare enligt artikeln att »I stället för att förstöra en hel klass räddar vi både de svaga barnen och den stora klassen«. Till den aktuella klassen finns här någonting som kallas för »den lilla gruppen«, som består av fem elever vars rum ligger i vägg med den stora. I artikeln får man vidare veta att skolan »behållit sina DAMP-barn och barn med andra koncentrationssvårigheter« utan extra pengar. Arrangemanget skildras, även av en förälder, som en social förmån och inte som något korrektiv för barn som stör ordningen eller hämmar takten i den stora klassens arbete.

Det är svårt att dra några entydiga slutsatser av de materialtyper jag studerat, men man kan ställa sig frågan om det är de medicinska diagnoserna som gör att ingen ens tycks associera de särskilda undervisningsgrupperna till forna tiders obs-kliniker eller andra av historien utdömda särskilda skolrum. Stödundervisningens historiska föregångare har bland föräldrar mött ett stort motstånd. Det finns många material som tyder på att skolans myndighet länge haft svårt att övertyga föräldrar om det förmånliga i speciella skolformer. Snarare har dessa betraktats som moraliska korrektiv dit de störande och/eller hämmande kan flyttas. De föräldraföreningar för till exempel DAMP-barn som lagt sin förståelse av sina barn nära det medicinska perspektivet innebär en intressant problematisering av denna aspekt av den svenska skolhistori-

en. Det traditionella föräldramotståndet mot att särskilja barn till särskilda skolrum har bland dessa föräldrar inget stöd. Härtill finns flera tänkbara förklaringar, varav en är den medicinska diskursens sociala auktoritet, inte minst genom dess förmåga att formulera sociala och moraliska problem som orsakade av naturliga förhållanden.

Oavsett hur man ser på konsekvenserna för skolans vardag med större elevgrupper, och oavsett om det finns ett orsakssamband här, så sammanfaller idag skolklassernas växande med mycket tal om att diagnosticera det avvikande. Men till denna nutidsbetraktelse vill jag lägga en bild som talar om en mycket lång epok med problematisering av det avvikande, av de som uppfattas som störande av ordningen och hämmande för arbetstakten. Här handlar det inte specifikt om de senaste årens utveckling utan om en lång historisk strävan mot en uniformering av befolkningen, i skolan och i stort. Frågan är om detta kommer att leda fram till en ny anstalts- och särskiljandepok, efter en kort historisk parentes av integreringssträvanden.

Så, var står vi då idag? Svaret beror givetvis på vilka dokument som studeras och vilka aktörer som uttalar sig.

»Jag vill med detta inlägg sätta igång en debatt där vi reflekterar öppet om diagnosticerandets fördelar och nackdelar. Framför allt önskar jag att vi experter förhåller oss ständigt kritiska till våra och samhällets så kallade sanningar. *Jag menar att diagnosticerandet är inget som vi ska eller kan avskaffa. Vi kan egentligen inte låta bli att jämföra företeelser med varandra. Vi är »funtade« så att vi inte kan låta bli att se och upptäcka skillnader.* Vad jag vill få belyst är att när vi diagnosticerar individer så bör vi samtidigt göra en analys av det system som individen befinner sig i.«

Författaren till dessa ord är Andriette Bågenholm, överläkare på barn- och ungdomspsykiatriska kliniken i Borås. Hon säger i sin artikel att vi varken kan eller bör avskaffa diagnosticerande; »Vi kan egentligen inte låta bli att jämföra företeelser med varandra. Vi är »funtade« så att vi inte kan låta bli att se och upptäcka skill-

nader.« Debattartikeln är en självgranskande text, inte minst så menar hon att man måste fundera över det system man ingår i som expert. Människan experten är en del av samhället, och hon kan därför inte ställa sig vid sidan av detsamma. I ett konstruktivistiskt perspektiv har Bågenholm i en mening helt rätt; det är omöjligt att låta bli att upptäcka skillnader mellan skolbarn. Men förutsättningen är att vi har diagnoser, klientel, indelningar av skolbarn, men framför allt kliniska rum för observation – till exempel skolor. Denna radikala slutsats är naturligtvis svår för en professionell att smälta, eftersom det perspektiv jag här fört fram i grunden menar att inte ens experten är funtad på något sätt alls. Det är genom inskolningen, utbildningen och den första tiden som praktiserande som människans olikheter besannas i de professionellas ögon. Bara med hjälp av den kliniska blicken kan (vetenskapliga) skillnader mellan barn ses. I detta ligger en sorts förbannelse: det man en gång sett kan inte göras osynligt.

Litteratur och källor

Abbott, Andrew *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor* (Chicago 1988).

Alonso, William & Paul Starr (eds.) *The Politics of Numbers* (New York 1987).

Berger, Peter & Thomas Luckmann *The Social Construction of Reality* (New York 1966).

Beronius, Mats *Bidrag till de sociala undersökningarnas historia – eller till den vetenskapliggjorda moralens genealogi* (Stockholm/Stehag 1994).

Bladini, Ulla-Britt *Från hjälpskolelärare till förändringsagent: Svensk specialläroutbildning 1921 – 1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter* (Göteborg 1990).

Bladini, Ulla-Britt *Läs- och skrivsvårigheter – ordblindhet – dyslexi: En historisk belysning av några specialpedagogiska frågeställningar som aktualiserats genom 90-talets dyslexidebatt, Specialpedagogiska rapporter, Göteborgs universitet, nr 2, 1994.*

Blomsterberg, Marianne *Garanterade karriärer? Om social styrning och sysselsättningspolitik för ungdomar* (Göteborg 1996).

Bågenholm, Andriette »Diagnos i spartid – stort expertansvar« *Psykologtidningen* nr 1, 1996.

Börjesson, Mats *Sanningen om brottslingen: Rättspsykiatri som kartläggning av livsöden i samhällets tjänst* (Stockholm 1994).

Börjesson, Mats »Om vardag och retorik i »den sociala frågan«, *Socialvetenskaplig tidskrift*, nr 1, 1997.

Börjesson, Mats »Klienter och klientel«, *Kulturella perspektiv*, nr 3, 1997.

Conrad, P & J Schneiders *Deviance and Medicalization: From Badness to Sickness* (Columbus 1980).

Dagens Nyheter 23 april 1997: »Problembarn självmordsbenägna«.

Dagens Nyheter (Sophie Ekman & Christopher Gillberg) DN-debatt, 20 mars 1997:
»Skolan knäcker 120.000 barn. Läkare varnar för nytt hot mot folkhälsan:
Barn med psykiatriska problem förnedras dagligen«.

Emanuelsson, Ingemar *Verksamhet bland elever med svårigheter eller arbete med elevers
svårigheter? En kunskapsöversikt*. Skolöverstyrelsen Stockholm 1983.

Emanuelsson, Ingemar: *Special Education Research in Sweden 1956-1996. (p 6) De-
partment of Education*, Göteborg University 1997.

Eriksson, Bengt Erik »Naturvetenskap som stratifikationsteori«, i: Bengt Richt
(red.) *Öppningar och farhågor: Fjorton humanister om hälsa, sjukdom och hälsofrämjande*
(Linköping 1994).

Dagens Nyheter (Håkan Eriksson) DN-debatt 25 maj 1997.

Foucault, Michel *Övervakning och straff: Fängelsets födelse* (Lund 1987).

Grundskoleförordningen

Hacking, Ian »Making up people« i: Heller, T (red.) *Reconstructing individualism*
(Stanford 1986).

Hallberg, Margareta »Reflexioner över omsorg och omsorgsforskning«, i:
Rosmarie Eliasson (red.) *Omsorgens skiftningar* (Lund 1996).

Hammarberg, Lena *PM Skolverket 1995-05-12*.

Helldin, Rolf *Specialpedagogisk kunskap som ett socialt problem: En historisk analys av
avvikelse och segregation* (Stockholm 1997).

Hultqvist, Kenneth *Förskolebarnet: En konstruktion för gemenskapen och den
individualiserade frigörelsen* (Stockholm/Stehag 1990).

Hultqvist, Kenneth & Kenneth Petersson (red.) *Foucault: Namnet på en modern
vetenskaplig och filosofisk problematik* (Stockholm 1995).

Johannisson, Karin *Det mätbara samhället: Statistik och samhällsdröm i 1700-talets
Europa* (Stockholm 1988).

- Kronprinsessan Lovisas rådgivningsbyrå, aktmaterial, Riksarkivet
- Lindgren, Sven-Åke *Den hotfulla njutningen: Att etablera drogbruk som samhällsproblem 1890 – 1970* (Stockholm/Stehag 1993).
- Nelkin, Dorothy & Laurence Tancredi *Dangerous Diagnostics: The Social Power of Biological Information* (New York 1989).
- Nilsson, Ingemar »Psykologins historia i Sverige: Laboratorier, testning och klinisk psykologi«, i: *Kritisk psykologi*, nr 1, 1981.
- Nordberg, Bengt »Samtal i institutionella miljöer, i: Per Linell (m fl) *Svenskans beskrivning* 16, vol. 1, 1988.
- Palmblad, Eva *Medicinen som samhällslära* (Göteborg 1990).
- Palmblad, Eva *Psykiatrin mot närsamhället: Omgivningens möte med det psykiskt avvikande* (Lund 1992).
- Palmblad, Eva »Om betydelsen av »det psykiska« i svensk skolhäradsdebatt 1880-1950, i: Tommy Svensson (red.) *Samhälle, psykiatrisk vård och psykisk hälsa* (Linköping 1994).
- Palmblad, Eva *Sanningens gränser: Kvacksalveriet, läkarna och samhället, Sverige 1890-1990* (Stockholm 1997).
- Pinch, T & W Bijker »The Social Construction of Facts and Artifacts« i: Bijker, Hughes, Pinch (red.) *The Social Construction of Technological Systems* (Cambridge 1987).
- Potter, Jonathan *Representing Reality: Discourse, Rhetoric and Social Construction* (London 1996).
- Qvarsell, Roger »Mentalhygien och psykisk hälsovård« i: Bengt Erik Eriksson & Roger Qvarsell (red.) *Hur ska själen läkas? Förändringar inom den psykiatriska vården* (Stockholm 1997).
- Rabe, T & Hill, A: »Särskolan löser problem«, i: Göteborgs Posten Debatt, 18 juni 1997.
- Remisser inför läroplansförändringen 1962, Riksarkivet.

- Remisser inför 1980- och 1992 års läroplansförändringar,
Departementens centralarkiv.
- Richardsson, Gunnar (red.) *Ett folk börjar skolan. Folkskolan 150 år* (Stockholm 1992).
- Riksförbundet för rörelsehindrad barn och ungdom: »RBU:s diagnosgrupper«
- CS & Sus »Från speciallärar- till specialpedagogutbildning:
Gammalt vin i nya läglar – eller?« *Stencil special pedagogiska institutionen*
Stockholm 93-03-31, rev ed 930514.
- Sontag, Susan *Illness as Metaphor and AIDS and its metaphors* (New York 1989).
- SOU 1974:53, *Skolans arbetsmiljö. Utredningen om skolans inre arbete.*
- Specialpedagogen* 1995 & 1996.
- Stangvik, Gunnar *Specialpedagogikk: Begrepsgrunnlag og utviklingslinjer.*
Alta laererhogskole/Universitetet i Trondheim 1994.
- Svensson, Roland *Samhälle, medicin, vård: En introduktion till medicinsk sociologi*
(Lund 1993).
- Söder, Mårten *Vårdorganisation, vårdideologi och integrering: Sociologiska perspektiv på
omsorger om utvecklingsstörda* (Uppsala 1981).
- Söder, Mårten *Anstalter för utvecklingsstörda* (Stockholm 1984).
- Turner, Bryan S *Medical Power and Social Knowledge* (London 1987).

Noter

- 1 Den mest refererade 1960-tals titeln inom sociologin torde vara Peter Bergers & Thomas Luckmanns *The Social Construction of Reality* (New York 1966).
- 2 Margareta Hallberg »Reflexioner över omsorg och omsorgsforskning«, i: Rosmari Eliasson (red.) *Omsorgens skiftningar*
- 3 Exempel studier inom perspektivet och tillämpat på förskolan och skolan är: Kennteh Hultqvist *Förskolebarnet: En konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen* (Stockholm/Stehag 1990), och Kenneth Hultqvist & Kenneth Petersson (red.) *Foucault: Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik* (Stockholm 1995).
- 4 Eva Palmblad *Psykiatrin mot närsamhället: Omgivningens möte med det psykiskt avvikande* (Lund 1992), s 29ff.
- 5 Ian Hacking »Making up people« i: Heller, T et al (red.) *Reconstructing individualism* (Stanford 1986), s 228.
- 6 Hit kan föras P Conrad & J Schneiders *Deviance and Medicalization: From Badness to Sickness* (Columbus 1980) när det gäller medicinska klassificeringar, och – när det gäller cyklar – T Pinch & W Bijker »The Social Construction of Facta and Artifacts« i: Bijker, Hughes, Pinch (red.) *The Social Construction of Technological Systems* (Cambridge 1987).
- 7 Den blinde har också tidigare i historien betraktats som en välsignad person, som i en mening kan »se mer« än seende. Det är här viktigt att understryka att konstruktionismen inte – i sig – innebär ett socialpolitiskt ställningstagande. Perspektivet är heller inte liktydigt med social blasing hos forskaren, vilket tyvärr sagts. Jonathan Potter klargör saken väl i *Representing Reality: Discourse, Rhetoric and Social Construction* (London 1996), s 7.

- 8 Mats Beronius kallar detta »tesen om all kunskaps perspektivbundenhet« i *Bidrag till de sociala undersökningarnas historia – eller till den vetenskapliggjorda moralens genealogi* (Stockholm/Stehag 1994), kap 12. Ytterligare ett perspektiv är att se faktiskt existerande tings kulturella och symboliska innebörder, hästar är vackra och ätes ogärna i vår kultur, till exempel.
- 9 Karin Johannisson *Det mätbara samhället: Statistik och samhällsdröm i 1700-talets Europa* (Stockholm 1988). Citatet från sidan 9. Vidare litteratur på temat är William Alonso & Paul Starr (eds.) *The Politics of Numbers* (New York 1987) och Jonathan Potter *Representing Reality: Discourse, Rhetoric and Social Construction* (London 1996).
- 10 Potter (1996), kap 6.
- 11 Potter (1996), Kap. 2-3, cit s 79. Michel Foucault anlägger detta perspektiv under rubriken »Examen« i *Övervakning och straff: Fängelsets födelse*, s 216ff, där poängen är att vetandet om individer är beroende av de maktrelationer som densamme är invävd i, kunskapers innehåll är avhängigt den miljö i vilken kunskapen skapas.
- 12 Susan Sontag *Illness as Metaphor and AIDS and its metaphors* (New York 1989). »My point is that illness is *not* a metaphor, and that the most truthful way of regardin illness – and the healthiest way of being ill – is one most purified of, most resistant to, metaphorical thinking.« s 3.
- 13 Mats Börjesson *Sanningen om brottslingen. Rättspsykiatri som kartläggning av livsöden i samhällets tjänst under 1900-talet* (Stockholm 1994), kap 6 & 7, och i *Kulturella perspektiv* (kommande) nr 3, 1997.
- 14 För en klar orientering, se Roland Svensson *Samhälle, medicin, vård: En introduktion till medicinsk sociologi* (Lund 1993), kap 4, som har generalitet utöver vård- och omsorgsområdena.

- 15 Fyra (av många tänkbara) hänvisningar jag vill göra här är Sven-Åke Lindgrens *Den hotfulla njutningen: Att etablera drogbruk som samhällsproblem 1890 – 1970* (Stockholm/Stehag 1993), Andrew Abbotts *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor* (Chicago 1988), Bryan S Turners *Medical Power and Social Knowledge* (London 1987) och Eva Palmblads *Sanningens gränser. Kvacksalveriet, läkarna och samhället, Sverige 1890–1990* (Stockholm 1997).
- 16 Eva Palmblad: »Om betydelsen av »det psykiska« i svensk skolhalsodebatt 1880-1950«, i: Tommy Svensson (red.) *Samhälle, psykiatrisk vård och psykisk hälsa* (Linköping 1994), s 41–61.
- 17 Rolf Helldin *Specialpedagogisk kunskap som ett socialt problem: En historisk analys av avvikelser och segregation* (Stockholm 1997), s 36f. Om upprördheten över den dåliga närvaron i skolan under 1800-talets andra hälft; se Gunnar Richardsson »Folkskolan tar form«, i: *Ett folk börjar skolan. Folkskolan 150 år* (Stockholm 1992), s 31f.
- 18 Departementens centralarkiv; remisser 1992 inför *Läroplanskommitténs betänkande Skola för bildning (SOU 1992:94)* och *Betygsberedningens betänkande Ett nytt betygssystem (SOU 1992:86)*. *Proposition 1992/93:220*.
- 19 *Läroplan för grundskolan*. Allmän del Lgr 1980, s 52.
- 20 »Det fria valets dilemma« är ett uttryck jag hämtat från Eva Palmblad & Bengt Erik Erikssons *Kropp och politik: Hälsoupplysning som samhällspegel* (Stockholm 1995), s 84ff. Här handlar det om hälsofrågor, livsstilar och skolbarn.
- 21 Lgr 80, s 52.
- 22 Ang studievägledarens dubbla uppgift, dels att allokera individer till platser i yrkeslivet där det behövs arbetskraft, och dels att lyssna på den enskilde elevens planer och önskemål för sitt liv, se Marianne Blomsterbergs *Garanterade karriärer? Om social styrning och sysselsättningspolitik för ungdomar* (Göteborg 1996).

- 23 Lgr 80, s 53.
- 24 För historiskt upplagda texter kring skolan som kompensatorisk kraft i förhållande till samhällets ojämlikhet, se t.ex. Helldin (1997) och *Likvärdighet i skolan – en antologi*. Skolverket (Stockholm 1995).
- 25 Denna översiktliga skildring bygger på läsning av aktmaterial, remisser, testprotokoll och annat löpande individknutet material från rådgivningsbyrån.
- 26 För analyser av den internaliserade moralen över en längre historisk period, se Kenneth Hultqvists *Förskolebarnet: En konstruktion för gemenskapen och den individualiserade frigörelsen* (Stockholm/Stehag 1990).
- 27 Sökord: *Riksförbundet för rörelsehindrad barn och ungdom*, den 4 feb 1997, gav »RBUs diagnosgrupper«. Förutom MBD/DAMP ges här korta informationer om CP, Muskelsjukdomar, Ryggmärgsbråck, Kortväxthet, samt OI (ofullständig benbildning).
- 28 En journalistisk artikel på temat är »7-åringars hjärnor undersöks. Försök i Solna. Forskare vill så tidigt som möjligt se vilka barn som har störningar.« *Dagens Nyheter* 2 juni 1997, s 6.
- 29 Sophie Ekman & Christopher Gillberg *Dagens Nyheter*, DN-debatt 20 mars 1997: »Skolan knäcker 120.000 barn. Läkare varnar för nytt hot mot folkhälsan: Barn med psykiatriska problem förnedras dagligen«.
- 30 *Dagens Nyheter* 23 april 1997: »Problembarn självmordsbenägna«, s 5.
- 31 För en kritisk granskning av förhållandet mellan medicinsk kunskap och en samhällelig kontroll, se Nelkin, Dorothy & Laurence Tancredi *Dangerous Diagnostics: The Social Power of Biological Information* (utan ort 1989).
- 32 Sökorden på Internet har skett genom framför allt sökmaskinen »Alta Vista«, på sökord som »MBD«, »Tourettes syndrom« och övriga diagnoser som nämnts i texten.
- 33 Åke Isling »Arbetsformer och arbetssätt«, i: Gunnar Richardsson (red.) *Ett folk börjar skolan. Folkskolan 150 år* (Stockholm 1992), s 112ff.

- 34 Just denna diskussion förs av Michel Foucault, i *Övervakning och straff: Fängelsets födelse*. (Lund 1987). En fin analys av 1800-talets engelska skola ges i David Jones »Stadskollärarens genealogi« i: Hultqvist & Petersson (1995). Jones talar här om skolan – och skolgården – som »sfär för moralisk övervakning« (s 110).
- 35 »Bryt tabu om de svagbegåvade«, *Dagens Nyheter*, DN debatt söndagen den 25 maj 1997.
- 36 Se Bengt Erik Erikssons »Naturvetenskap som stratifikationsteori: Fyra nedslag kring frågan om människors olikheter«, i: Bengt Richt (red.) *Öppningar och farhågor: Fjorton humanister om hälsa, sjukdom och hälsofrämjande* (Linköping 1994).
- 37 Ulla-Britt Bladini *Läs- och skrivsvårigheter – ordblindhet – dyslexi*, Specialpedagogiska rapporter nr 2, Göteborgs universitet 1994.
- 38 Bladini (1994), s 1–8.
- 39 Exempel på litteratur som tar upp intelligenstestningar under denna tid är Mårten Söders *Anstalter för utvecklingsstörda* (Stockholm 1984), och Ingmar Nilssons »Psykologins historia i Sverige: Laboratorier, testning och klinisk psykologi«, i: *Kritisk psykologi*, nr 1, 1981.
- 40 Denna kategori fick i början av 1920-talet en anstalt vid Salbohed.
- 41 Bladini (1994), s 13–30, citerat på sif 14f.
- 42 Denna aspekt – att resurser också allokeras efter ett områdes sociala tyngd, efter en »kollektiv bestämning« – berörs inte särskilt mycket i denna text. Men det är en viktig aspekt i relation till det behovsurskiljande som börjar på individplanet – för att få fatt i de politiska skiljelinjerna.
- 43 Bladini (1994), s 47–50. Till denna förskjutning förstås också 1970-talets hårda kritik av intelligensprövningarna, som många menade inte hade någon referens utanför sig självt och var socialt förutbestämda.
- 44 *Specialpedagogen* nr 6, 1995.

- 45 *Specialpedagogen*, nr 3, 1996. Tidskriften *Specialpedagogen* skulle vara intressant material för en systematisk studie, då här samlas humanism, vetenskaplighet/professionalism och facklig kamp under samma tak.
- 46 Gunnar Stangvik diskuterar temat i *Specialpedagogikk: Begrepsgrunnlag og utviklingslinjer*. Alta laererhogskole/Universitetet i Trondheim 1994.
- 47 Ingemar Emanuelsson *Verksamhet bland elever med svårigheter eller arbete med elevers svårigheter? En kunskapsöversikt*. Stockholm 1983, Skolöverstyrelsen, s 3 (Ursprungligen i Danielsson, L & Liljeroth, I (1983) *Om innebörden av specialpedagogik och om utbildningsteori* Särtryck Göteborgs universitet Inst för specialpedagogik).
- 48 Roger Qvarsell har givit ett intressant perspektiv på denna trend, hur stark psykiatri-och skolkritik inlemmats – och därmed nedtonats – i den svenska stats- och förvaltnings-organisationen. »Mentalhygien och psykisk hälsovård« i: Bengt Erik Eriksson & Roger Qvarsell (red.) *Hur ska själen läkas? Förändringar inom den psykiatriska vården* (Stockholm 1997).
- 49 Emanuelsson (1983), s 11f.
- 50 SOU 1974:53, s 137.
- 51 Detta ligger i linje med gjorda analyser av läkarkårens professionssträvanden, att medicinen har ett outsinligt arbetsfält då i princip varje aspekt av det mänskliga kan infogas inom de egna domänerna. Se Eva Palmblad *Medicinen som samhällslära* (Göteborg 1990), kap. 1.
- 52 »Från speciallärar- till specialpedagogutbildning: Gammalt vin i nya läglar – eller?« Stencil special pedagogiska institutionen Stockholm (»CS & Sus 93-03-31, rev ed 930514«).
- 53 Lars Berglund: *Specialpedagogik och elevvård i en decentraliserad organisation med minskande ekonomiska resurser*. Specialpedagogiska rapporter Nr 3, maj 1995 Institutionen för specialpedagogik, Göteborgs universitet.
- 54 Gunnar Richardsson »En gemensam barndomsskola«, i: *Ett folk börjar skolan*, s 82.

- 55 Ulla-Britt Bladini *Från hjälpskoleelärare till förändringsagent: Svensk specialläraryrkesutbildning 1921–1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter*. (Göteborg 1990), s 32f.
- 56 Skolöverstyrelsens utlåtande angående 1957 års skolberednings betänkande (Inkommet till Ecklesiastik departementet den 15 nov 1961), kap 22,
»Specialundervisning«.
- 57 Denna synpunkt finns också i vår egen tid; se exempelvis sammanställningen av remissyttrandena i Prop. 1992/93: 220 och 250.
- 58 Samtidigt vill jag upprepa att varje integreringsförsök rymmer ett grundantagande om att det aktuella klientelet »faktiskt« är särartat och att det är problematiskt att få det normala och det abnorma att fungera tillsammans. Den historiska trenden med klassificering mattas inte för att man vill normalisera olika klientel, klassificeringar är grunden för integreringstanken. Utan upptäckter av det särartade, finns ingen anledning att normalisera, utan normalitet, ingen abnormitet.
- 59 Tullie Rabe & Anders Hill »Särskolan löser problem«, *Göteborgs Posten, debatt* 18juni 1997.
- 60 Se Mårten Söders *Vårdorganisation, vårdideologi och integrering: Sociologiska perspektiv på omsorger om utvecklingsstörda* (Uppsala 1981), och *Anstalter för utvecklingsstörda* (Stockholm 1984).
- 61 Bladini (1990), s 204ff.
- 62 *Specialpedagogen. Lärarförbundets tidskrift för specialundervisning* nr 1 jan 1996.
- 63 Om vikten av att uppmärksamma denna skillnad, se Mats Börjesson »Om vardag och retorik i »den sociala frågan«, *Socialvetenskaplig tidskrift*, nr 1, 1997.
- 64 Bengt Nordberg »Samtal i institutionella miljöer«, i: Per Linell m fl *Svenskans beskrivning* 16, vol. 1, 1988, s 16f.
- 65 PM av Lena Hammarberg, Skolverket 1995-05-12, s 6f
- 66 Grundskoleförordningen, 5 kap. 20§.
- 67 Dagens Nyheter 24 april 1997 »Skilda klassrum ger arbetsro«.