

Kunskapande samtal i (special)pedagogisk verksamhet

Désirée von Ahlefeld Nisser
Akademi Utbildning och Humaniora
Högskolan Dalarna

Sammanfattning: I den här artikeln beskriver jag vad jag menar med kunskapande samtal och argumenterar för dess möjligheter att skapa delaktighet och acceptans för olika sätt att förstå liksom lärande på olika nivåer. Utgångspunkten är förskolans och skolans demokratiuppdrag och det idag framskrivna kommunikativa uppdraget. Det övergripande perspektivet i artikeln är socialkonstruktionistiskt. I artikeln definierar jag specialpedagogik som *kommunikation om pedagogik som skapar bästa möjliga förutsättningar för lärande för individen* och belyser hur olika problematiska lärandesituationer kan diskuteras och förstås utifrån ett kommunikationsteoretiskt perspektiv. Kunskapande samtal utgår från pedagogiska frågeställningar, utspelar sig i någon form av pedagogisk kontext och har en samtalsledare. Med hjälp av tre olika samtalsexempel visas att samtalsledare i förskola och skola, som utgår från ett kommunikationsteoretiskt perspektiv, kan skapa utrymme för kunskapande samtal vilket kan ge positiva konsekvenser för barn, ungdomar och vuxna i skolsvårigheter sett ur ett delaktighets- och tillgänglighetsperspektiv.

Sökord: Tillgänglighet, delaktighet, inkludering, kommunikationsteoretiskt perspektiv, kunskapande samtal, specialpedagog, speciallärare.

Inledning

Denna artikel handlar om förskolans och skolans tillgänglighet för *alla* barn, ungdomar och vuxna, det vill säga om rätten till en likvärdig utbildning för alla. Syftet är att beskriva kunskapande samtal och argumentera för dess möjligheter att skapa delaktighet och acceptans för olika sätt att förstå liksom lärande på olika nivåer - såsom exempelvis organisations-, grupp- och

individnivå - och därmed ökad tillgänglighet till en likvärdig utbildning. Samtalsexemplen är hämtade från Nisser (1999) och Ahlefeldt Nisser (2009). De tre samtalen är undersökta ur specialpedagogens perspektiv. Den forskningsmetodologiska ansatsen är aktionsforskning och forskningsprocessen och dess resultat ingår i den tradition som av Alvesson & Sköldberg (1994) kallas för reflekterande forskning. Det är svårt att föreställa sig någon forskning utan en stor del av reflekterande inslag. Att kalla forskningen för reflekterande kan därför ge det missvisande intrycket av att det skulle finnas forskning som inte är reflekterande. Med Alvesson och Sköldbergs (1994) sätt att tala om reflekterande forskning betyder reflektion att forskaren som person i ett sammanhang får betydelse för tolkningsarbetet. De specialpedagoger som förekommer i exemplen är olika specialpedagoger från olika kommuner och från olika verksamheter.¹

Bakgrund

Utbildning är en mänsklig och demokratisk rättighet (United Nations, 2007). Kravet på tillgänglighet grundar sig på värden som jämlikhet, icke-diskriminering och på att den utbildning som erbjuds är accepterad av föräldrar och barn, obligatorisk och gratis. En tillgänglig utbildning tar till vara barns och ungdomars intressen och sociala variationer samt främjar lärande och utveckling (Westling Allodi, 2007). Det svenska utbildningssystemet har kännetecknats av ledord som inkludering och delaktighet och en strävan att utbildning – grundutbildning liksom högre utbildning – ska uppfylla kraven på tillgänglighet (ibid.). Trots denna framskrivna utbildningspolitiska vilja visar forskning (Westling Allodi, 2007; Heimdahl Mattson & Malmgren Hansen, 2009) att svensk specialpedagogisk verksamhet fortfarande är segregering till sin karaktär². Med beaktande av att organisatoriskt differentierade lösningar som svar på skolproblem, enligt Heimdahl Mattson & Malmgren Hansen (2009), till och med har ökat sedan början av 1990-talet bör frågan ställas om skolan verkligen är så tillgänglig för alla som den officiella retoriken om inkludering och delaktighet vill påskina? En viktig fråga att ställa sig är hur besluten kring lösningar av skolproblem har gått till och hur accepterade dessa har varit av föräldrar och elever. Hur delaktiga har

¹ För en detaljerad redogörelse av genomförande samt metodologiska och etiska överväganden hänvisas till Nisser (1999) och Ahlefeldt Nisser (2009).

² Heimdahl Mattson (2006) använder begreppet segregering vilket betyder att det skapas organisatoriskt differentierade lösningar genom att elever exempelvis placeras i särskilda grupper utanför den ordinarie klassen eller utanför den ordinarie skolan.

eleverna och deras föräldrar varit i de samtal som bör ha föregått besluten och hur delaktiga har de varit i själva beslutsfattandet?

Den inkluderande filosofin

Internationella dokument såsom Salamancadeklarationen har slagit fast att det mest effektiva sättet att motverka diskriminerande attityder är ett inkluderande samhälle där alla har rätt till och tillgång till utbildning (UNESCO, 1994; Ainscow & Sandill, 2010). Många länder uttrycker numer en utbildningspolitisk vilja genom att formulera policys med en inriktning mot ett inkluderande utbildningssystem (Bäckman & Helldin, 2009). Ett sådant exempel är Sydafrikas policydokument Education WHITE PAPER 6 (2001). Hur vägen till ett inkluderande samhälle ska se ut finns det delade meningar om och Ainscow & Sandill (2010) poängterar att det finns många perspektiv på inkludering. Inom ett land och till och med inom en och samma skola kan perspektiven variera och det ska inte heller tas för givet att den inkluderande filosofin är accepterad överallt och av alla. Ainscow & Sandill (2010) hävdar dock att det finns ett bevisat samband mellan skolors agerande och alla elevers delaktighet i skolkulturen, läroplanen och skolgemenskapen. Lärarsamarbete och gemensam problemlösning, som tar sin utgångspunkt i en gemensam värdegrund, är något som karaktäriserar en inkluderande skolkultur. Vidare finns där en uttalad respekt för olikhet liksom en organisation som strävar mot elevmedverkan och delaktighet. Inkluderande skolkulturer karaktäriseras dessutom av ledare vars värderingar synliggörs av gott samarbete med föräldrar och med det omgivande samhället (ibid. p. 405). Ett ledarskap med ett förhållningssätt som uppmuntrar till delat ansvar, till ömsedighet och gemensam problemlösning är en framgångsfaktor för en inkluderande skola, menar Ainscow & Sandill (2010) vidare. De skriver:

There is evidence, too, that when schools seek to develop more collaboration ways of working, this can have an impact on how teachers perceive themselves and their work (p. 410).

I den svenska skolan har den inkluderande filosofin synliggjorts genom den förändring i synen på specialpedagogisk verksamhet som skedde i och med att konsultativa och handledande uppdrag har föreskrivits utbildningen till specialpedagog sedan 1990 (UHÄ, 1990-06-27; SFS 2007:638) och numer även för speciallärare (SFS 2008:132; SFS 2010:541; SFS 2011:186). Tanken var att den särskiljande undervisningsformen som organisation skulle försvinna genom att utbildningen skulle fokusera mer på handledning än på undervisning (Malmgren Hansen, 2002). Den officiella retoriken om delak-

tighet och inkludering synliggörs dock inte i praktisk handling, hävdar Heimdahl Mattson (2006). Som redan nämnts skapas organisatoriskt differentierade lösningar gemensamma för flera skolor vilket innebär att elever kan tvingas byta skola för att den särskilda gruppen de ska tillhöra inte finns på den egna skolan (Heimdahl Mattson & Malmgren Hansen, 2009). Ur ett inkluderings- och tillgänglighetsperspektiv är detta bekymmersamt, menar jag. I Skolverkets rapport (2009) *Vad påverkar resultaten i svensk skola* hävdas att svenska forskningsresultat påvisar ett negativt samband mellan specialpedagogisk stöd och elevers studieresultat och att detta kan hänvisas till organisatoriskt differentierade lösningar. Detta medför att elever "får mindre tid än övriga elever för arbete med betygsgrundande uppgifter, eftersom det specialpedagogiska stödet ofta ges utanför den ordinarie klassens ram och med andra uppgifter än de som är betygsgrundande" (s. 26).

Det kommunikativa uppdraget

Förskolans och skolans uppdrag är att främja lärande och utveckling för alla barn och ungdomar. Det betyder att specialpedagogisk verksamhet ska vara en angelägenhet för alla som arbetar i förskola och skola och inte enbart för specialpedagoger och speciallärare. Det finns idag en generell enighet kring synsättet att lärande sker genom samspel mellan en rad olika faktorer från individnivå till samhällsnivå (Björck-Åkesson och Nilholm, (red.), 2007). Samspel kan bland annat förstås som överläggningar och samtal mellan olika aktörer. Vikten av samspel och samtal tydliggörs genom att det finns ett kommunikativt uppdrag för alla som arbetar i förskola och skola. Detta synliggörs i skollagen genom bestämmelser om utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner (SFS 2010:800). I Lpfö 98 (2010) framhålls betydelsen av pedagogisk dokumentation för utvärdering av förskolans verksamheter. Utvecklingsplaner, utvecklingssamtal och pedagogisk dokumentation innebär förväntningar på den professionella kommunikationen inom förskola och skola. En ambition med professionell kommunikation är att skapa förståelse för hur man i det praktiskt pedagogiska arbetet ska kunna bidra till att skapa förutsättningar för inkludering, ökad delaktighet och lärande hos alla barn och unga. I en pedagogisk verksamhet som förskola och skola, där lärande förstås som något som sker i situationer av interaktion, krävs det därför att möjligheter för samtal på olika nivåer skapas. På organisationsnivå krävs exempelvis samtal i syfte att kommunicera förskolans och skolans kultur, verksamhet och behov utåt mot andra myndigheter, organisationer, verksamheter och yrkesutövare. På gruppnivå krävs samtal i syfte att kommunicera uppdraget och innehållet i förskolans och skolans verksamhet och på individnivå behöver samtal genomföras i syfte att kommunicera lärande

och tillsammans med barn, ungdomar och vuxna – som till exempel föräldrar och kollegor – metareflektera och skapa kunskap.

Demokratiska arbetsformer

Skolans demokrati- och samhällsuppdrag säger att ”undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för ett aktivt deltagande i samhällslivet” (Lgr 11 s. 5). Demokratiska arbetsformer bör naturligtvis även präglade de samtal som förs i förskola och skola. Forskning har visat att problemet med många av de samtal som förs i så kallade elevvårdskonferenser eller barngruppskonferenser kring barn/ungdomar i behov av särskilt stöd ofta saknar en tydlig analys då problem och åtgärder diskuteras (Hjörne, 2004). Problemet är också att samtal förs på ett ojämnt vis och att sättet att föra samtal på inte så ofta problematiseras (Ahlefeldt Nisser, 2009; Backlund, 2007; Englund, 2003, 2004, 2007; Hjörne, 2004; Roth, 2003, 2004). Enighet skolrepresentanter emellan liksom avsaknaden av pedagogiska diskussioner har noterats. Vidare har det iakttagits att det ofta saknas en tydlig analys då problem och åtgärder diskuteras, att föräldrar ofta fruktlöst argumenterar mot skolans föreslagna åtgärder, att retoriska knep används för att övertala föräldrar att gå med på skolans förslag samt att skolrepresentanter³ redan i förväg tycks ha bestämt vad som behöver göras (Hjörne, 2004; Backlund, 2007). Det antagandet som görs i denna artikel är att representanter för förskola och skola som regel strävar mot att genomföra samtal på ett så demokratiskt sätt som möjligt men att det ofta saknas en reflekterande dimension i kommunikationen. Reflekterande kommunikation tar hänsyn till frågor som makt, asymmetri, symmetri och etik vilket är av särskild betydelse för specialpedagogisk verksamhet eftersom den har att hantera variation och komplexitet (Bladini, 2007; Helldin, 2007; Sahlin, 2004). Så vad betyder det att leda samtal på ett demokratiskt sätt i ett förskole- och skolsammanhang? Att samtalsdeltagare sitter runt ett bord i samma rum och lyssnar till den information som ges är inte tillräckligt för att ett samtal ska bli demokratiskt. Det är skillnad mellan fenomenet kommunikation och att överföra information, hävdar Maturana (1987). Han skriver:

Fænomenet kommunikation afhænger ikke af det, der overføres, men af det, der sker med den, der modtager det. Og dette er meget forskelligt fra det 'at overføre information' (Maturana, 1987, s. 182).

³ Exempelvis rektor, lärare, specialpedagog/lärare, kurator, psykolog, skolsköterska/läkare, assistent.

Inte heller räcker det att komma överens för att slutligen fatta ett samfällt beslut. Frågan som måste ställas är hur samtal genomförs i syfte att förstå barn, ungdomar och vuxna som av olika anledningar har fått problem i förskola och/eller skola. Eftersom specialpedagogikens verksamhetsfält handlar om att hantera och variera pedagogiska situationer med utgångspunkt i ett demokratiskt förhållningssätt (Ahlefeldt Nisser, 2009) menar jag att det är av särskild betydelse att förstå specialpedagogisk verksamhet genom att studera samtal i ett förskole- och skolsammanhang, såväl i praktiken som i teorin vilket för oss till nästa avsnitt.

Kunskapande samtal i ett kommunikationsteoretiskt perspektiv

För artikelns syfte att beskriva kunskapande samtal och argumentera för dess möjligheter att skapa delaktighet och acceptans för olika sätt att förstå liksom lärande på olika nivåer har jag anlagt ett övergripande socialkonstruktivistiskt perspektiv. Detta perspektiv säger att kunskapen om världen varierar därför att den är beroende av ett historiskt och kulturellt sammanhang (Berger & Luckmann, 2003/1979) liksom av ”klass, kön och andra socioekonomiska förhållanden” (Dahlberg, Moss och Pence, 2001. s. 76). Sett utifrån detta perspektiv är kommunikationens och språkets betydelse grundläggande för hur vi förstår verkligheten, skapar mening och förändrar kunskap (Linell, 2006; Maturana, 1999). Samtal förstås som individers konstruktioner eller rekonstruktioner av möjligheter eller hinder för delaktighet, lärande och acceptans. Olika sätt att tala om verkligheten kan ge upphov till olika ’sanningsbilder’. Vilka ’sanningar’ uttrycks till exempel om barn/ungdomar i behov av särskilt stöd? Vilka konsekvenser kan dessa ’sanningar’ få på barnen/ungdomarna och/eller på pedagogers handlande i skola och förskola?

Att förstå vad som sker i specialpedagogisk verksamhet ur ett kommunikationsteoretiskt perspektiv betyder att rikta blicken mot *hur* något sägs (Ahlefeldt Nisser, 2009). Hur går vi till väga när vi talar om barn i behov av särskilt stöd? Hur fattar vi beslut? Hur vet vi att vi alla är överens om fattade beslut? Ett kunskapande samtal ses som en gemensam konstruktion av kunskap. Språk, förståelse, dialog och praxis bildar grundelementen i samtalet och betoningen ligger på process istället för innehåll (Habermas, 1995/1981). Målet med att leda och genomföra kunskapande samtal är gemensamt meningsskapande. I ett professionellt genomfört samtal, som tar

sin utgångspunkt i ett kommunikationsteoretiskt perspektiv, vinnlägger sig samtalsledaren om att förstå det den andre förstår, förhåller sig på ett sätt så att allas röster blir lika viktiga och skapar möjlighet för argumentation på ett så demokratiskt sätt som möjligt. Detta ger förutsättningar för det jag benämner för ett kunskapande samtal men är inte en garanti för att ett samtal blir kunskapande. Det är inte möjligt att i förväg bestämma att ett samtal ska bli kunskapande. Ansatsen är dock deliberativ vilket betyder att alla samtalsdeltagare ska ges möjlighet att komma till tals, olika synsätt ska ges möjlighet att ställas mot varandra och olika argument ges utrymme (Ahlefeldt Nisser, 2009). En kunskapande samtalssituation innehåller, till skillnad från en deliberativ talsituation⁴, en ofrånkomlig asymmetri eftersom den försiggår i en pedagogisk verksamhet styrd av lagar och förordningar och har en samtalsledare. Ett kunskapande samtal är inte ett terapeutiskt samtal då det inte handlar om utforska individens självuppfattning. Däremot har deltagarnas attityder, värderingar, beteenden och roller betydelse för hur det som sägs förstås och vilken mening det tillskrivs (jfr Maturana & Varela, 1987; Hårtveid & Jensen, 2007). I ett kunskapande samtal blir det viktigt att egna erfarenheter ständigt omprövas. Ömsesidighet och respekt för den Andres erfarenheter och förståelse utgör ett grundläggande förhållningssätt liksom föreställningen som säger att alla människor är kompetenta (Freire, 1972). Begreppet kunskapande samtal används därför att ett förhållningssätt som utgår från att människor är kompetenta, som betonar ömsesidighet och respekt för andras erfarenheter och för olika sätt att förstå skapar behov av kommunikation för gemensamt meningsskapande. Därmed får det också pedagogiska konsekvenser (Ahlefeldt Nisser, 2009; Bladini, 2004, Sahlin, 2004). Som ett exempel på hur ett kunskapande samtal kan gestalta sig och vilka konsekvenser det kan få presenterar jag ett samtal mellan en specialpedagog och en flicka i åk 8.

Ett kunskapande samtal – exempel flicka, 15 år

Följande samtal på individnivå illustrerar hur samspel, respekt, ömsesidighet och gemensamt kunskapande leder till förändringar för en flicka i skolsvårigheter. Exemplet är taget ur Nisser (1999) och handlar om Mia 15 år. Hennes klasslärare och hennes mamma hade var för sig tagit kontakt med kommunens specialpedagog eftersom flickan skolkade mycket. Från skolhåll visste personalen inte hur de skulle lösa Mias alltmer tilltagande skolpro-

⁴ Om deliberativa samtal se exempelvis Englund (2003, 2004, 2007), Roth (2003, 2004) men även Ahlefeldt Nisser (2009) och Sivertun (2006).

blem. Mamman var orolig för Mias skolkande och allmänna skoltrötthet och bad specialpedagogen att samtala med henne. Under förutsättning att klassläraren och mamman berättade för Mia att de tagit kontakt med kommunens specialpedagog lovade hon att träffa Mia för ett inledande samtal. Specialpedagogen arbetade kommunövergripande vilket betydde att hon inte hade sin arbetsplats på någon skola. Hon hade heller aldrig tidigare träffat Mia. Vid första samtalet frågade specialpedagogen om Mia visste varför de skulle samtala med varandra.

För att jag har IG i en del ämnen. Jag har IG för att jag skolkar ganska mycket.

Då specialpedagogen bad Mia att berätta mer om hur hon upplevde skolan sa hon:

Jag har bara varit två gånger på idrotten i 8:an. Det är inte roligt med idrott. Jag är inte intresserad. Det var tråkigt redan på mellanstadiet.

Mia berättade att hon hade gjort så gott hon kunde i många av de ämnen hon hade IG i men att hon inte hade blivit uppmuntrad. IG-betygen gjorde att hon tappade sugen.

Det är svårt att sluta skolka.

Hon skolkade framförallt från de ämnen där hon inte tyckte om läraren förutom bild där hon inte heller deltog trots att hon sa:

Den läraren tycker jag om.

På grund av skolket hade Mia kommit efter i ämnen som matematik och engelska, ämnen hon menade att hon skulle kunna klara. Matematikläraren hade placerat Mia i en liten undervisningsgrupp eftersom det ansågs att hon inte skulle klara av undervisningen i helklass.

Jag har matematik i en liten grupp med fyra stycken. Jag vill ha matematik med klassen och jag tycker själv att jag skulle klara av det. Jag vill hellre gå i den större klassen än i den lilla gruppen. Jag vill ha läxor som de andra.

Samtalet mellan Mia och specialpedagogen varade över en timme och specialpedagogen berättade att hon hade för avsikt att skriva rent sina anteckningar om vad Mia hade berättat och skicka henne en kopia. För specialpedagogen var det viktigt att förvissa sig om att hon hade uppfattat Mias berättelse på ett, för Mia, korrekt sätt. Några dagar senare både bekräftade och accepterade

rade Mia specialpedagogens anteckningar och en ny samtalstid bokades. Till detta samtal föreslog specialpedagogen att Mia skulle ta med sin mamma vilket också skedde. Det andra samtalet inleddes med att specialpedagogen bad Mia att berätta vad hon hade funderat över sedan det första samtalet. Hon hade funderat mycket och hade följande förslag till lösningar.

Bilden går jag på. SO vill jag gå på. Där håller de på med collage nu. Hemkunskap var jag på i måndags. Jag vill läsa matematik och engelska på idrottslektionerna. Jag har ändå ett IG i idrott i 8:an. Då vill jag hellre använda tiden till att läsa upp ämnena jag ligger efter i.

Specialpedagogen menade att förslagen lät genomtänkta och realistiska men undrade om det var något hon kunde göra för att underlätta för Mia att genomföra det hon hade tänkt ut.

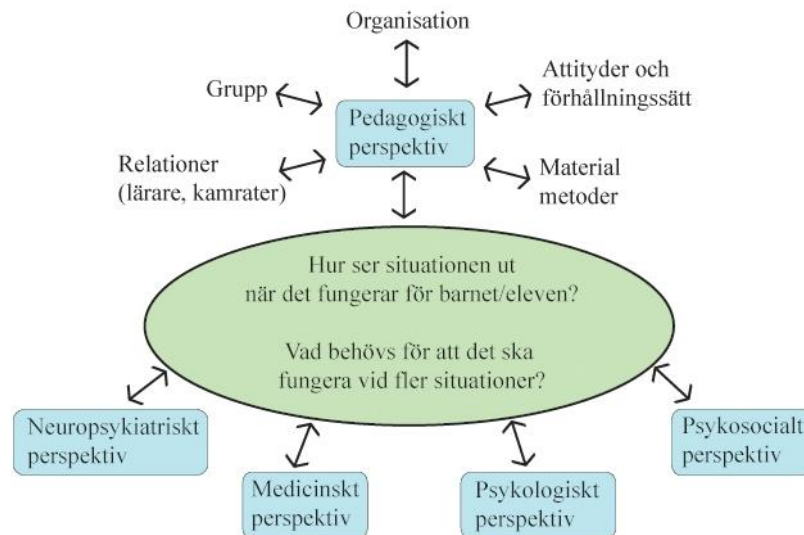
Jag vill att du säger till lärarna att de inte får säga – Å, vad roligt att du är tillbaka, Mia! Jag vill inte att de säger någonting! Jag vill inte ha någon uppmärksamhet utan det ska vara precis som vanligt.

Specialpedagogen samlade alla Mias lärare och berättade för dem om det hon ville att de skulle veta. Hennes förslag till lösningar accepterades förutom förslaget att arbeta med engelska och matematik på egen hand istället för att gå på idrottslektionerna. Det kunde inte accepteras med motiveringen att det skulle vara samma sak som att sanktionera och legitimera skolk från idrott. Dessutom var det viktigt med fysisk träning! Slutligen kunde dock även detta förslag accepteras och Mia återgick till sina lektioner. Mia, hennes mamma, mentor och specialpedagogen fortsatte att träffas regelbundet under ett helt år. Samtalen rörde sig alltid om pedagogiska frågor och vad som behövde göras för att skapa så bra lärandesituationer som möjligt för Mia. Slutligen återvände hon även till idrottslektionerna då klassen fick en ny lärare.

Kunskapande samtal – situationen i fokus

Som exemplet Mia visar utgår ett kunskapande samtal från pedagogiska frågeställningar, har en samtalsledare och utspelar sig i någon form av pedagogiskt eller specialpedagogiskt sammanhang. Det betyder att pedagogisk verksamhet diskuteras och förstås utifrån ett kommunikationsteoretiskt perspektiv. Det i sin tur betyder att samtalsledaren ikläder sig ett ansvar för *hur*

samtalet förs, vinnlägger sig om att förstå det den andre förstår och förhåller sig så att allas röster blir lika viktiga. Specialpedagogik definierar jag därför som *kommunikation om pedagogik som skapar bästa möjliga förutsättningar för lärande för individen*. Situationer som skapar möjligheter eller problem sätts i fokus för diskussionen istället för barn och ungdomar med problem. I figur 1 illustreras hur en situation som skapar problem för ett barn/elev kan förstås utifrån olika perspektiv. Olika sätt att förstå får olika pedagogiska konsekvenser och den pedagogiska frågan som måste ställas är: Hur ser pedagogiken ut som skapar bästa möjliga förutsättning för lärande för individen? Att utgå från ett kommunikationsteoretiskt perspektiv betyder att *olika* förklaringsmodellerna diskuteras och problematiseras i syfte att bättre förstå vilken förändring i situationen som behöver göras för att underlätta lärande för barnet/eleven. Det kan finnas pedagogiska förklaringar till varför det uppstår problem i en lärandesituation. Exempelvis kan material behöva ses över, val av metoder eller lärares förhållningssätt. Grupptillhörighet eller organisation av undervisning kan utgöra hinder för lärande. Andra förklaringsmodeller till varför vissa situationer kan orsaka hinder för lärande, delaktighet eller acceptans kan vara medicinska, psykologiska eller psykosociala eller det kan föreligga en kombination av flera orsaker. De dubbelriktade pilarna i figuren illustrerar det gemensamma kunskapandet i kommunikationen som en förutsättning för gemensam problemlösning.



Figur 1: Situationen som utgångspunkt för att förstå vad individer kan behöva för sitt lärande (Ahlefeldt Nisser, 2011).

Det är viktigt att i ett kunskapande samtal tillåta argumentering för och emot olika sätt att se på ett problem eller av föreslagna åtgärder. Om det inte sker finns en risk att samtalet blir instrumentellt eller att pedagogen 'fångas in' av dominerande psykologiska eller medicinska förklaringsmodeller (Hjörne, 2004; Sivertun, 2006; Björck-Åkesson & Nilholm (red.), 2007, Ahlefeldt Nisser, 2009).

Kompetenta deltagare, etiskt förhållningssätt och ett gemensamt meningsskapande

Tillgänglig utbildning för alla och en inkluderande skola kräver samtal för gemensamt meningsskapande (Ainscow & Sandill, 2010; Ahlefeldt Nisser, 2009; Skolverket, 2009; Bladini, 2004; Nisser, 1999). Ett gemensamt meningsskapande förutsätter att deltagarna bemöter varandra med respekt och är intresserade av varandra. Som redan nämnts utspelar sig kunskapande samtal i en (special)pedagogisk kontext och har en pedagogisk samtalsledare. I de samtal som utspelar sig mellan en pedagogisk samtalsledare och barn/ungdomar är förhållandet oundvikligt ojämnbördigt. Viktigt blir därmed att samtalsledaren betraktar övriga samtalsdeltagare som kompetenta. Inget lärande kan ske *för* någon utan bara *med* någon, säger Freire (1972) som också betonar samverkan och respekten till individers förmåga att resonera. Samverkan i dialogen och respekt för individen synliggörs i det ovan beskrivna samtalet mellan Mia och en specialpedagog. Hon strävar mot att förstå det Mia förstår genom att be henne ge sin syn på de problem hon har. Detta är en viktig utgångspunkt då det säger att Mia är en viktig person med mycket kunskap om sig själv. Hon konstrueras som en kompetent person som har något viktigt att berätta. Hennes berättelse värderas inte av specialpedagogen utan den konstrueras av Mia på ett sätt som säger att detta är den sanna historien, enligt Mias sätt att se. Om hennes lärare eller mamma hade berättat om Mia hade det blivit andra berättelser. Hur en berättelse utformas, vad som tas upp som viktigt och vilka ord och uttryck som används är avhängigt den som berättar (Spivak, 1976; Davies, 2000). Att bli medveten om att ord, begrepp och vårt förhållningssätt bidrar till att forma världen och därmed indirekt uttrycker vilken kunskap som är den 'rätta' inom förskolans och skolans värld är av stor betydelse för det kunskapande samtalet. Det viktiga i detta sammanhang var att specialpedagogens visade respekt för Mia och hennes berättelse. Hon gjorde detta genom att sända Mia sina anteckningar i syfte att få Mias bekräftelse på att berättelsen var förstådd på ett, för Mia, korrekt sätt. Respekten visades också genom att specialpedagogen lyss-

nade till Mias förslag på lösningar, tog dessa på allvar och frågade vad hon kunde göra för att underlätta för Mia att verkligen komma tillbaka till lektionerna. Detta är ett exempel på ett etiskt förhållningssätt eftersom det tas hänsyn till Mias livshistoria och till vilken mening hon tillskriver olika händelser i sitt liv (jfr Maturana & Varela, 1987; Hårtveit & Jensen, 2007). Hennes egen förklaring till de skolsvårigheter hon hade hamnat i tillskrev hon delvis det faktum att hon fick gå om åk 2 vilket i sin tur berodde på att lärarna aldrig hade förklarat för henne att hon jobbade långsammare än övriga klasskamrater. Mia hade även en förklaring till varför hon skolkade från idrottslektionerna. Läraren hade behandlat henne illa och inte heller brytt sig om henne. Specialpedagogen hade kunnat välja att gå i motstånd mot Mias livshistoria och säga att det sannolikt inte förhöll sig på det viset som Mia hade sagt utan att idrottsläraren vid ett flertal tillfällen hade försökt att få henne att gå på idrottslektionerna. Hon hade också kunnat säga att det var obligatoriskt att gå på idrottslektionerna och att hennes föreslagna särlösning inte skulle kunna accepteras. Istället valde samtalsledaren att konstruera och skapa kunskap i samspel med Mia. Med Lather (1991) kan det ovan beskrivna förstås på följande vis:

[Pedagogy]...denies the teacher as neutral transmitter, the student as passive, and knowledge as immutable material to impart. Instead, the concept of pedagogy focuses attention on the conditions and means through which knowledge is produced (p. 15).

Exemplet om Mia har visat att kunskapande samtal handlar om att utmana människors handlingar och tankar genom att samtala om dem. Kunskapande samtal handlar om att diskutera lärandeprocesser och lärandestrategier. Det handlar om att dela erfarenheter, om delaktighet och om att skapa mening för alla berörda och för deras handlingar. Därmed handlar det om att ta makten över sitt lärande. Ett viktigt förhållningssätt i ett kunskapande samtal är inställningen att alla kan lära sig att lära.

Kunskapande samtal för inkludering

I anslutning till figur 1 har jag argumenterat för vikten av att diskutera och problematisera olika förklaringsmodeller för att förstå varför det uppstår problem i lärandesituationer för individen. Ett kunskapande samtal har en samtalsledare och det kan hända att denne behöver föra flera samtal på olika nivåer, mellan olika personer och vid olika tidpunkter för att ett beslut som ska fattas på till exempel en barngrupps- eller elevvårdskonferens ska ha en

rimlig chans att bli kunskapande. Med följande samtal, taget ur Ahlefeld Nisser (2009), vill jag visa hur en pojkes problematiska skolsituation hantades annorlunda än förväntat därför att den samordnande pedagogen använde sig av ett kommunikationsteoretiskt perspektiv i det att hon iscensatte ett antal kunskapande samtal på olika nivåer och med olika personer. Olika perspektiv synliggjordes för att förstå pojkens problematiska skolsituation, diskuterades och problematiserades. Den sammanhållande länken för dessa olika samtal var en specialpedagog i kommunen. Specialpedagogen skrev i sin loggbok att pojken gick i åk 1 och att han av klassläraren beskrevs som *sen i sin utveckling*. Specialpedagogen hade, på inrådan av skolpsykologen i kommunen och med föräldrarnas medgivande, gjort en kartläggning av pojkens motoriska och perceptuella förmåga (ett så kallat MPU-test). Hon hade diskuterat testresultatet med skolpsykologen och hon hade haft ett samtal med pojken, pappan och klassläraren. På en elevvårdskonferens skulle det fattas beslut om pojken skulle gå ett extra år i åk 1 eller om han skulle börja i åk 2. I sin loggbok skrev specialpedagogen (ur Ahlefeld Nisser, 2009):

Med på mötet var pojkens pappa, rektor, skolpsykolog, klassläraren och jag specialpedagog. En ganska stor skara med auktoriteter och en förälder! Inte jämvikt i gruppen precis, men det var ett stort, svårt beslut som skulle fattas. Jag hade tidigare träffat skolpsykologen enskilt för att redovisa resultaten av min kartläggning och vi kom fram till att han (pojken *Min kommentar*) i de flesta avseenden står på en fem-årigs nivå./.../ Efter träffen med skolpsykologen var jag nästan övertygad om att pojken skulle få den bästa hjälpen i sin fortsatta skolgång om han fick gå ännu ett år i 1:an.

Före det **stora, viktiga** samtalet deltog jag i ett utvecklingssamtal med pojken, pappan och klassläraren. Han uttryckte då att han trivdes bäst i "sin" klass. Det var avgörande för min ståndpunkt. Pojken har rätt att få rätt sorts stöd var han än befinner sig i skolans värld. Hans trivsel är det viktigaste.

Vid det **stora** samtalet redovisades resultaten av observationer och MPU-testet för pappan. Han kände igen sin pojke i det vi beskrev och kompletterade det vi sa med egna synpunkter. Han hade tänkt mycket på sin pojkes fortsatta skolgång och han menade att det nog var bäst för honom att fortsätta i den klass han nu tillhör. När han hörde att skolpersonalen hade samma åsikt som han kunde man se vilken tung sten som föll från hans axlar.

När han kom till mötet var han övertygad om att skolpersonalen ville att pojken skulle "gå om" år 1. Alla vi som gick från träffen kände oss nöjda, även skolpsykologen som tidigare uttryckt att det bästa vore om han fick gå år 1 ännu en gång. Det hade varit ett gott samtal, trots alla

”auktoriteter” som varit närvarande så fick pappan känna att hans åsikt betydde något. Jag tror att samtalet kändes lyckat därför att det var pappan som först fick uttrycka sig över sin pojkes fortsatta skolgång. Han trodde förmodligen att vi (skolpersonalen) redan hade bestämt att pojken skulle ”gå om” ett skolår.

Vad samtalsexemplen ovan visar är att det är viktigt, utifrån ett inkluderings- och delaktighetsperspektiv, att förskolor och skolor vidareutvecklar strategier för att utveckla barn och ungdomars lärande. Ett gemensamt uttryckssätt och effektiva mötesformer är nödvändigt. Vidare är det betydelsefullt att pedagoger behöver lära om vikten av kunskapande samtal med berörda elever och föräldrar. Att kunna sätta ord på svårigheter och möjligheter kan vara ett sätt att - och ibland kanske även en förutsättning - för att komma till rätta med problem. Att både eleven och föräldrarna känner sig lyssnade till och är delaktiga i åtgärdsförslag framstår som otvetydigt.

Kunskapande samtal på gruppnivå

Det är också viktigt att kunskapande samtal ges möjlighet att genomföras på gruppnivå. Bladini (2004) och Ahlefeld Nisser (2009) har visat att där till exempel arbetslag regelbundet ges dessa möjligheter till stöd i det dagliga arbetet minskar behovet av organisatoriskt differentierade lösningar. Följande exempel – från en specialpedagogs loggbok ur Ahlefeld Nisser (2009) – är ett kunskapande samtal mellan en specialpedagog, en rektor, en förskollärare och en förälder. Syftet var att diskutera vilken skolgång som skulle kunna vara bäst för en pojke till hösten. Specialpedagogen ledde samtalet:

Jag började med att presentera mig och som jag uppfattade mitt uppdrag. Att vara en samtalspartner och ha en öppen diskussion om pojkens behov och förutsättning.

Specialpedagogen bad därefter mamman att berätta om sin son.

Hon blev tyst och frågade sedan vad jag menade. Så jag berättade att jag sett honom vid några tillfällen men att jag var mycket intresserad av hennes bild utifrån att barn – och även vi vuxna – kan fungera olika beroende på var vi är och tillsammans med vem./.../Jag kunde ställa följdfrågor som: Berätta mer. Kan du beskriva mer vad som hände? Kan du se vilka behov han har? Vad krävs för det? Hur gör du hemma? Vad fungerar? Vad fungerar inte? Vad är han duktig på? Hur kan man använda det bättre?/.../Jag ställde frågan till personalen om de

kände igen samma typ av svårigheter, vad de gör då och vad som fungerar och det som inte fungerar. Vi kunde enas om de problem pojken har, vilka behov han har utifrån detta, vilket stöd personalen behöver och vilket stöd mamman/föräldrarna behöver.

Vid samtalet beslöts att pojken skulle börja åk 1 och specialpedagogen erbjöd personalen processhandledning. Denna typ av lösning visar hur kunskapande samtal kan leda till andra typer av lösningar än organisatoriskt segregeringar på individnivå om samtalsledaren utgår från ett kommunikationsteoretiskt perspektiv.

Närhet eller distans?

I min avhandling, Ahlefeldt Nisser (2009), har jag visat att samtalsledare i förskola och skola, med förmåga att tala om specialpedagogisk verksamhet på ett förståeligt sätt, gör detta genom att de utgår från ett kommunikationsteoretiskt perspektiv. Jag har också visat att dessa samtalsledare därmed skapar utrymme för kunskapande samtal vilket kan ge positiva konsekvenser för barn, ungdomar och vuxna i skolsvårigheter sett ur ett delaktighets- och tillgänglighetsperspektiv. Vad som däremot inte har visat sig givet är frågan om samtalsledaren ska arbeta utifrån ett närhets- eller ett distansperspektiv. Begreppen närhet och distans använda i ett specialpedagogiskt sammanhang antyder värdering där närhet, det vill säga det direkta och nära arbetet med barn och ungdomar, artikuleras som mer framgångsrikt för barn och ungdomar i behov av stöd än det distanserade och indirekta arbetet som professionell kommunikation⁵ kan sägas vara ett uttryck för (Ström, 1999; Malmgren Hansen, 2002). I denna artikel har jag dock visat att det ibland kan vara nödvändigt att samtal genomförs utifrån ett mer distanserat perspektiv. Exempelvis visar samtalet mellan Mia och specialpedagogen att distansen till Mia var avgörande för att hon överhuvudtaget skulle kunna tänka sig att påbörja samtalsprocessen. Att specialpedagogen inte var anställd på den skola där Mia gick utan kom 'utifrån' bidrog till ett annat slags maktförhållande än om hon hade varit en av Mias undervisande lärare med uppdrag att sätta betyg. Distansen till Mia, hennes skola och till lärarna var också viktig i så motto att specialpedagogen inte hade någon kunskap om Mias förflutna och därmed inte någon förutfattad mening om henne.

Att professionellt genomförda samtal ses som väsentligt för specialpedagogisk verksamhet synliggörs genom att svensk specialpedagogisk ut-

⁵ Ström (1999) och Malmgren Hansen (2002) använder begreppet handledning.

bildning sedan 1990 har utbildat specialpedagoger – och numer även speciallärare – för uppdraget att vara kvalificerad samtalspartner. Uttrycket ”kvalificerad samtalspartner” är hämtad från SFS 2008:132, där ett av målen för specialpedagogen är att ”visa fördjupad förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner”. Studier⁶ om detta uppdrag, sett ur specialpedagogens perspektiv, visar att samtal har kunnat bidra till en mer inkluderande skola (Bladini, 2011). Även studier, där samtliga av förskolans och skolans yrkesgrupper har tillfrågats, visar att handledning av personal anses som väsentligt i arbetet med barn/elever i behov av särskilt stöd (Lindqvist, G., Nilholm, C., Almqvist, L. & Wetso, G-M., 2011; Lindqvist, G. & Nilholm, C., 2011). Frågan är vilket utrymme den nya specialläraren ges för uppdraget att vara kvalificerad samtalspartner? I ett pågående forskningsprojekt om den nya speciallärarens uppdrag att genomföra detta uppdrag ger speciallärare uttryck för att de har svårt för att genomföra uppdraget att vara kvalificerad samtalspartner. En stor del av deras tid används till att arbeta enskilt eller med mindre grupper av elever vilket indikerar att det direkta, undervisande arbetet ses som överordnat arbetet med samtal med elever om deras lärande. Resultatet indikerar vidare att regelbundet genomförda kunskapande samtal med lärare om deras handlingar och reflektioner om handlingar inte tycks få det utrymme som skulle behövas sett till den betydelse dessa samtal har visat sig ha (Bladini, 2004; Ahlefeldt Nisser, 2009). Därför bör det särskilda stödet även problematiseras utifrån det ovan nämnda närhets- och distansperspektiv. Kan specialpedagogens och speciallärarens olika men ändå närliggande uppdrag att vara kvalificerad samtalspartner förstås med hjälp av närhet och distans och vilka konsekvenser kan det få för barn, ungdomar och vuxna i skolsvårigheter? Då en kommun strävar efter att förbättra elevers kunskapsnivå behöver samtal föras kring hur den specialpedagogiska kunskap som finns i kommunen används och att den används på ett omdömesgillt och utifrån ett kommunikativt etiskt förhållningssätt (Helldin & Sahlin, 2010).

Slutsatser

Syftet med denna artikel har varit att beskriva kunskapande samtal och argumentera för dess möjligheter att skapa delaktighet och acceptans för olika sätt att förstå liksom lärande på olika nivåer. Av den anledningen har enbart samtal beskrivits som av mig bedömts vara kunskapande. Syftet har inte

⁶ Bladini (2011) hänvisar till Johannessen, 1990; Ahlberg, 1999; Sahlin, 2004; Bladini, 2004; Åman, 2006 och von Ahlefeldt Nisser, 2009.

varit att problematisera samtalen eller den analys som är gjord. För en sådan läsning hänvisar jag istället till min avhandling, Ahlefeldt Nisser (2009).

Rätten till utbildning för alla kräver att utbildning är tillgänglig för alla. Liksom Ainscow & Sandill (2010) menar jag att förskolor och skolor har mycket kunskap om inkludering men att all kunskap inte används. Framförallt behöver det-för-givet-tagna utmanas och det behöver skapas rum för reflektion (Bladini, 2004) för att komma ut ur invanda sätt att arbeta. Att argumentera för tillgänglig utbildning för alla utifrån ett kommunikativt perspektiv kräver därför en yrkesroll som kan fungera som länk genom verktyget kunskapande samtal. För att skapa möjligheter för kunskapande samtal i förskola och skola är det därför viktigt, hävdar jag, att det finns en roll som tillåts frigöra sig från undervisning för att istället fokusera på kunskapande processer. Då kan också specialpedagogiken utmanas genom att i kunskapande samtal fokusera på situationer som skapar möjlighet för lärande istället för att enbart se barnet/eleven som problembärare.

Referenser

- Ahlberg, Ann. (1999). *På spaning efter en skola för alla* (Specialpedagogiska rapporter 15). Göteborg: Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Ahlefeldt Nisser, Désirée, von. (2009). *Vad kommunikation vill säga – en iscensättande studie om specialpedagogers yrkesroll och kunskapande samtal*. Doktorsavhandling i specialpedagogik. Universitetservice US-AB. Stockholm: Specialpedagogiska institutionen. Stockholms Universitet.
- Ainscow, Mel & Sandill, Abba. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14:4, pp.401- 416
- Alvesson, Mats & Sköldbberg, Kaj (1994). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Backlund, Åsa. (2007). *Elevvård i grundskolan – Resurser, organisering och praktik*. Rapport i socialt arbete nr 121. Stockholm: Stockholms universitet.
- Berger, Peter. L. & Luckmann, Thomas. (2003/1979). *Kunskapssociologi. Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Falun: Wahström & Widstrand.
- Björck-Åkesson, Eva. & Nilholm, Claes. (red.). (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik – sexprofessorer om forskningsområdet och forskning frontherna*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.
- Bladini, Kerstin. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion*. Karlstad: Karlstad universitet. Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Bladini, Kerstin. (2011). Att tillsammans ta ett steg tillbaka. I Anna-Lena Eriksson Gustavsson, Kerstin Göransson, Claes Nilholm (red.). *Specialpedagogisk verksamhet i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Bäckman, Örjan & Helldin, Rolf. (2009). Cooperation between the Department of Education/Directorate Inclusive Education, South Africa and the Stockholm Institute of Education/Stockholm University *Final Report covering November, 2005-January, 2009*. Stockholm University.
- Dahlberg, Gunilla., Moss, Peter. & Pence, Alan. (2001). *Från kvalitet till meningsskapande. Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Davies, Bronwyn. (2000). *A body of Writing*. Walnut Creec CA: AltaMira Press.
- Education WHITE PAPER 6. (2001). *Special Needs Education. Building an Inclusive Education and Training System*. Pretoria: Department of Education.
- Englund, Thomas. (2003). *Skolan och demokratin – på väg mot en skola för*

- deliberativa samtal? I B. Jonsson och K. Roth. (red.). (2003). *Demokrati och lärande – Om valfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle*. s.49-73. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Thomas. (2004). Deliberativa samtal i ljuset av deliberativ demokrati. I R. Premfors. & K. Roth. (2004). *Deliberativ Demokrati*. s. 57-76. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Thomas. (red.). (2007). *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet*. Göteborg: Daidalos.
- Freire, Paulo. (1972). *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gumnessons.
- Habermas, Jürgen. (1995/1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Habermas, Jürgen. (1995/1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Band 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Heimdahl Mattson, Eva. (2006). *Mot en inkluderande skola? Skolledares syn på specialpedagogiska insatser. En jämförande studie 1996 och 2006*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm och Specialpedagogiska Institutet.
- Heimdahl Mattson, Eva & Malmgren Hansen, Audrey. (2009). Inclusive and exclusive education in Sweden: principals' opinions and experiences. *European Journal of Special Education*. Vol. 24. No. 4. November 2009, 465 – 472.
- Hellidin, Rolf & Sahlin, Birgitta (red.). (2010). *Etik i specialpedagogisk verksamhet*. Lund: Studentlitteratur.
- Hjörne, Eva. (2004). *Excluding for Inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg Studies in Educational Sciences 213.
- Hårtveit Håkon & Jensen Per. (2007). *Familjen plus en. En resa genom familjeterapins praktik och idéer*. Stockholm: Marled.
- Johannessen, Eva. (1990). *Gruppkonsultasjon med barnehagepersonale*. Avhandling. Barnnevernsakademiet/Statens Speciallærerhøgskole: Oslo.
- Lather, Patty. (1991). *Getting Smart*. New York: Routledge.
- Lgr 11. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Skolverket.
- Lindqvist, Gunilla., Nilholm, Claes., Almqvist, Lena & Wetso, Gun-Marie. (2011). Different agendas? The views of different occupational groups on special needs education. *European Journal of Special Needs Education* 26:2. 143-157.
- Lindqvist, Gunilla & Nilholm, Claes. (2011). Making schools inclusive? Educational leaders' views on how to work with children in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, DOI:10.1080/13603116.2011.580466
- Linell, Per. (2006). Bara prat? Om socialkonstruktivismen som vanställande

- och vanställd. I M. Kylhammar. & J-F. Battail. (2006). *Det vanställda ordet*. s. 152-193. Stockholm: Carlssons.
- Lpfö 98. (2010). *Läroplan för förskolan*.
- Malmgren Hansen, Audrey. (2002). *Specialpedagoger – nybyggare i skolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Maturana, Humberto & Varela, Francisco. (1987). *Kundskabens træ – Den menneskelige erkendelses biologiske rødder*. Århus: Ask.
- Maturana, Humberto. (1999). *Autopoiesis, Structural Coupling and Cognition*. <http://www.oikos.org/mariotti.htm>. Tillgänglig 18 feb 2011.
- Nisser, Désirée. (1999). *Tid till Samtal. Tid till Tankar – en väg ut ur skol-svårigheter*. Magisteruppsats i specialpedagogik nr 17. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm. Institutionen för specialpedagogik.
- Roth, Klas. (2003). Valfrihet, gemenskap och deliberativa samtal. I B. Jonson. & K. Roth. (red.). (2003). *Demokrati och lärande*. s. 19-47. Lund: Studentlitteratur.
- Roth, Klas. (2004). Deliberativ pedagogik. I R. Premfors. & K. Roth. (2004). *Deliberativ Demokrati*. s. 77-113. Lund: Studentlitteratur.
- Sahlin, Birgitta. (2004). *Utmaning och omtanke. En analys av handledning som en utvidgad specialpedagogisk funktion i skolan med utgångspunkt i tio pionjärens berättelser*. Stockholm: HLS Förlag.
- SFS 2007:638 Svensk författningssamling. Förordning om förändring av högskoleförordningen (1993:100). *Examensordning för specialpedagog-examen och speciallärarexamen*.
- SFS 2008:132. Svensk författningssamling. *Examensförordning för speciallärarexamen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:541. Svensk författningssamling. Förordning om förändring av högskoleförordningen (1993:100). *Examensordning för speciallärarexamen*.
- SFS 2010:800. Svensk författningssamling. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2011:186. Svensk författningssamling. Förändring om ändring i förordningen (2010:542) om ändring i förordningen (2010:541) om ändring i högskoleförordningen (1993:100). *Examensordning för speciallärarexamen, på avancerad nivå*.
- Sivertun, Ulf. (2006). *(Special)pedagogik och social utslagning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Skolverket. (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Fritzes.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. (1976). Translator's Preface. I J. Derrida. (1976). *Of Grammatology*. pp. ix-lxxxvii. Baltimore and London: The Hopkins University Press.
- Ström, Kristina. (1999). *Specialpedagogik i högstadiet. Ett speciallärarperspektiv på verksamhet, verksamhetsförut-*

- sättningar och utvecklingsmöjligheter*. Åbo: Åbo Akademi University Press.
- UHÄ (1990-06-27). Central utbildningsplan för specialpedagogisk påbyggnadslinje.
- UNESCO (1994) *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Tillgänglig online på http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF den 14 mars 2011.
- United Nations (2007) "The UN Convention on the Rights of Disabled People" Tillgänglig online på <http://www.un.org/disabilities/default.asp?navid=13&pid=150> den 14 mars 2011.
- Westling Allodi, Mara. (2007). Equal Opportunities in Educational Systems: the case of Sweden. *European Journal of Education*, Vol. 42, No. 1, 2007.
- Åman, Kerstin. (2006). *Ögonblickets pedagogik. Yrkesgrupper i samtal om specialpedagogisk kompetens vid barn- och ungdomshabiliteringen*. Stockholm: Stockholms universitet.