

Nådens pedagogik

Ett samtal i skolans vardagsrum

Bo Nyberg

Wern Palmius

Innehåll

Introduktion	4
Varför specialundervisning och särskilt stöd?	7
Om funktionsnedsättningar, diagnoser och metoder	7
Om olika begrepp	8
Med vilket stöd skulle eleven kunna?	9
Assistans i skolan och assistentens roll.	10
Hur ska man undvika att eleven blir stödberoende? Hur ska progression kunna ske?	11
Metakognitivt stöd	12
Metakognitiva samtal	13
Coachning och feedback	13
Positiv återkoppling under pågående arbete	13
Föräldrarnas roll.	14
Barnets bästa Wern Palmius	15
Barnkonventionen Bo Nyberg	15
Salutogent eller patogent perspektiv.	15
KASAM-teorin	16
Relationens betydelse Wern Palmius	17
Förtroendevuxen.....	17
Vad är en coach eller förtroendevuxen?	18
Viktiga vuxna	20
Kategoriskt och relationellt perspektiv	20
Kategoriseringar av elever har sin historia	22
Metod eller förhållningssätt?	23
Helhetsgrepp runt elever i behov av särskilt stöd.....	23
Prov och bedömning.	24
Kan byråkratin vara nådens tjänare	26
Kung David sista ord - vackert ledarskap.....	27
Funktionella eller dysfunktionella team.....	27
Att göra ett prototypupplägg runt en elev i behov av särskilt stöd.....	27
Särskild begåvning, en gåva och ingen diagnos	28
Slutord	29
Referenser	30

Detta är version 1.1 skriven våren 2022. I takt med att vi möter skolor och få ta del av kloka tankar och viktiga arbetssätt kommer vi införliva dessa i vår text. Vår förhoppning är att detta därmed ska bli ett levande dokument.

Introduktion

Wern Palmius och undertecknad, Bo Nyberg har under mer än 40 år deltagit på samma skolresa, ibland i samma skolbuss och den största delen av skolresan i olika skolbussar. Oftast har rastplatserna dock varit desamma och dags datum, våren 2021, när ett antal delmål för resan uppnåtts har båda tillsammans på nytt gett sig ut, "nu i en minibuss" för att inspirera andra att ta del av viktiga rön från viktiga destinationsmål under den långa och tidvis mycket inspirerande skolresan.

Efter hand har både Palmius och Nyberg lärt sig att uttrycka sig kortare och mer distinkt (i alla fall Palmius). I denna skrift och under de studiedagar på olika skolor som vi hoppas få besöka kommer vi att tillsammans dela med oss av de erfarenheter vi tillägnat oss under denna resa. Wern med lite mera teoretisk tyngdpunkt och Bo lutande något mer åt det praktiska genomförandet.

I denna skrift vill vi att du ska visualisera att vi sitter i vardagsrummet tillsammans med dig och för en dialog med dig och med varandra. När som helst kan du avbryta och lyfta fram din fråga eller påstå något annat än det vi påstår. Använd då din egen fantasi och tänk till hur vi då, tillsammans skulle kunna hitta ytterligare perspektiv på det vi samtalar om.

Ibland står det Wern vid en text och ibland står det Bo. Om det inte står någonting talar vi i mun på varandra. Citerar vi någon som är klokare än oss försöker vi hänvisa till det direkt i texten. Rörigt kanske, men inte alls i paritet med hur det är att jobba i en verklig skola med verkliga elever. Rörigt, men ofta kul – och alltid viktigt. Vi vill helst se detta som en lärprocess för sanna amatörer och då i ordet rätta bemärkelse, latinets *amatores; de som älskar*. Vi är inga naiva idealister som förnekar professionell expertkunskap, men bestrider med kraft att detta någonsin kan ersätta sann medmänsklighet och hjärtlig godhet.

Vardagsrum, amatöre och medföljande analys är tankar som Bos vän Dan Lindmark betonade veckorna innan han strax efter påsken 2021 avled och lämnade sin stora familj och vänskrets. Den professionelle och internationellt erkände advokaten i Lund som visste skillnaden mellan vad som är vad i livet olika utmaningar. När Dan talade om varför medmänsklighet och kärlek aldrig kan ersättas av professionalitet, så var det tyngd i dessa utsagor.

1977 möttes Werns och mina vägar för första gången, på Råbyskolan i Bro, en tvåparallellig låg- och mellanstadieskola och sen dess har vi båda stött och blött pedagogiska tankar och idéer och även tidvis under hela denna resa, igen och igen arbetat tillsammans.

Wern började som lågstadielärare, vidareutbildade sig till specialpedagog, blev handplockad först till Astrid Lindgrens barnsjukhus som speciallärare till de svårast skadade barnen på sjukhusskolan och avslutade sen sin aktiva lärargärning, som rådgivare på Specialpedagogiska skolmyndigheten och de senare åren som talesperson för hela myndigheten i bedömningsfrågor.

Jag jobbade efter sex år som mellanstadielärare på Råby ett antal år som lärare på en liten behandlingsenhet för elever i behov av externt, pedagogiskt och behandlingsmässigt, stöd.

För ca 30 år sen var jag en av två grundare, Björn Gustafsson i Bro var den andre, av den kristna friskolan Källskolan som fram till sommaren 2020 när jag gick i pension, hade växt från 15 elever i klasserna 1-2, till ca 250 barn från förskola till åk 9. Under 29 år var jag också rektor för Källskolan.

Jag har även under 16 år, under två olika perioder fram till och med april 2022, varit styrelseledamot i styrelsen för Friskolornas riksförbund och också ordförande i styrelsen för de kristna friskolorna i Sverige, KrF, Kristna Friskolerådet, de senaste 11 åren fram till mars 2022.

Både Wern och jag, var för sig och tillsammans har bland många andra viktiga skolfrågor kanske framför allt intresserat oss för barn i behov av särskilt stöd och av att aktivt coacha skolpersonal. Vi är båda helst ute på verkstadsgolvet, men utifrån det arbetar vi gärna och ofta också med den teoretiska delen av skolans värld, men i den ordningen. Detta har skett, som framgår, utifrån olika kontexter, men vi har i våra olika roller och olika sammanhang ändå hela tiden tänkt och jobbat väldigt lika.

Wern berättar:

"Kristna Friskolerådet ordnade en studiedag i Skogakyrkan i Kungsängen 2013. Jag var föreläsare där och min föreläsning handlade om specialpedagogiskt perspektiv på undervisning och bedömning. Jag hade nyligen läst Tomas Sjärdins bok *Tusen olevelda liv finns inom mig* (Sjärdin 2011) och blivit inspirerad av vad bokens huvudperson hade som motto när han skulle göra en förändring i sitt liv. Så här skriver Sjärdin:

Där nåden ställs mot lagen – omutligt välja nåden.
Där barmhärtigheten ställs mot domen – omutligt välja barmhärtigheten
Där människa mättes mot bokstäver – alltid utgå ifrån människan och hennes belägenhet. (Sjärdin, 2011, sid 132)

För mig stämde Sjärdins tankar väl med mina funderingar om utvecklingen i svensk skola där bedömningen och proven verkade vara viktigare än undervisningen och där individens olika behov kom i andra rummet i den påstådda rättvisans namn. Eftersom Tomas Sjärdin talat om nåd i sin bok och eftersom jag förstod att mitt auditorium skulle förstå vad jag menade talade jag om nåd och nådens pedagogik. En uppföljare till denna föreläsning om nådens pedagogik höll jag på Kristna Friskolerådets konvent "Bridge the Gap" i Södermalmskyrkan 2016.

För att sätta saker i sitt sammanhang kan det vara värt att reflektera över begreppet nåd. Enligt ordboken Wiktionary (på Internet) betyder ordet nåd: *givmildhet, vänlighet, generositet, godhet som inte kräver gentjänster.*

I Bibeln finns följande betydelser kopplade till de ord som översatts till nåd: *kärlek, barmhärtighet, spontan välvilja eller gåva*

I arbetet med elever i olika former av svårigheter gäller det att utveckla humor, entusiasm och ledas av verklig kärlek, dvs att uppleva sin medmänniska som sig själv. (Danielsson&Liljeroth 1996) (Matt 7:12)

Alla dessa betydelser tycker jag passar inom pedagogik och kanske speciellt bra inom specialpedagogik.

Nåd i bemärkelsen att *låta nåd gå före rätt* dvs att godkänna en elev fastän man vet att eleven inte kan på något sätt, tycker vi inte passar in i nådens pedagogik. Inte heller att eleven får förlita sig på sin lärares nåd om läraren har lust eller ork att utöva den. Det blir för nyckfullt och skapar osäkerhet hos eleven.

Vår tanke om nådens pedagogik ligger närmare det förhållningssätt och den omtanke som Kirkegaard skrev om i sin kända dikt. (Kirkegaard (1859)

"Om jag vill lyckas med att föra en människa mot ett bestämt mål måste jag först finna henne där hon är och börja just där. Den som inte kan det lurar sig

själv när hon tror att hon kan hjälpa andra. För att hjälpa någon måste jag visserligen förstå mer än hon gör, men först och främst förstå det hon förstår.

Samma förhållningssätt behöver gälla vid alla former av bedömning. Vi måste fråga oss vad bedömningen eller provet ska leda till. Vad eleven ska dra för slutsats av det och vilken ökande kännedom om elevens kunskaper och förmågor provet kommer att ge oss.

Skolverket ställer sig frågan om alla elever kan bedömas på samma sätt (Skolverket 2014) och svarar på detta vis:

I det arbetet är det viktigt att läraren anpassar bedömningssituationerna för att ge alla elever möjlighet att visa vad de kan. Det går inte att kräva att alla elever ska göra på samma sätt. *Bedömningsformerna kommer att se olika ut beroende på den enskilda elevens behov och förutsättningar.* (Skolverket 2014)

Bo fortsätter:

"I mitt mångåriga arbete som rektor, har jag från dag 1 försökt vara "lösningssinriktad" snarare än "problemorienterad". Det är dock inte att förväxla med att inte våga problematisera komplexa frågeställningar, att alltid vara positiv och en optimist, etc. Det handlar snarare om en övertygelse om att – för det allra mesta – försöka vara proaktiv i stället för reaktiv.

Att som den myndighetsperson som rektor är, kunna använda sig av byråkratin så att den är livgivande snarare än själsdödande.

Under min första rektorsutbildning i Stockholm 1997-99 (jag har gått två, vilket motsvarar den nya rektorsutbildningen) tog utbildningsledningen in personen som grundade rektorsutbildningen, en äldre man redan då, som till hela sitt väsen utstrålade klokhet och levnadsvisdom. Han sa då något som jag därefter alltid burit med mig:

"Att vara en byråkrat är bland det finaste man kan bli. Vet ni varför? (Tystnad och oskön stämning uppstod...)

"Jo, *en sann byråkrat* är en person som har fått mer makt och som använder den makten i en omsorg i förhållande till den som inte har fått så mycket makt". De korta meningarna omvände mig från att ha varit en antibyråkrat till att bli en byråkrat. Hur pass sann? är upp till de som sen utsatts för denna makt att avgöra.

I en senare del av vår skrift utvecklar vi utifrån ovan angivna exempel ett förhållningssätt till byråkratin, som börjar med att vi ställde en fråga: Kan byråkratin vara en nådens tjänare?

I min 7.5 p. uppsats på D-nivå (Nyberg 2012) på min andra rektorsutbildning; Rektorslyftet 2011/12, skriver jag i en av mina slutavsikter "att jag vill utvecklas som skolledare, såväl kunskapsmässigt som relationsmässigt i dialogkompetens. Tillsammans med lärare, skolledare och andra skolmänniskor, lokalt och nationellt, verka för en mer dialogisk hållning runt lärande och i definierandet av pedagogiskt ledarskap". Detta är fortfarande en av mina främsta pedagogiska mål och i detta nya spännande samarbete med vännen och kollegan Wern Palmius, så kan den avsikten ytterligare få komma att uppfyllas. Vår förhoppning är att i den sammanställning och presentation som här följer så ska "den maktlöse på nytt få styrka, det brutna strået inte krossas och den tynande veken på nytt få brinna med en klar låga" i enlighet med bl.a. Jes. 42:3.

Där står det vidare: "Han ska i trofasthet utbreda rätten". Något förnumstigt måhända, men det är också vår önskan.

Varför specialundervisning och särskilt stöd? Wern Palmius

Apg. 4:35 ”och man delade ut åt var och en efter hans behov.”

Skollagen 1 kap §4 I utbildningen ska hänsyn tas till *barns och elevers olika behov*. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.

Vilken människa behöver inte stöd ibland och vilken människa har inte någon gång i livet varit särskilt mycket i behov av stöd? I skolans värld blir behovet av stöd mycket tydligare. Skolan är ju en kombination av omsorg, undervisning, krav och bedömning. Att alla inblandande barn skulle kunna undervisas, mätas och bedömas efter samma mall är i det närmaste omöjligt. För några barn är det särskilt svårt att lära sig, att förstå eller att kunna. För dem finns det anledning att fundera över specialundervisning och särskilt stöd. Specialpedagogik handlar om att arbeta för likvärdighet, delaktighet och tillgänglighet för alla människor.

Skolverket skriver: Obalans uppstår ibland mellan skolans krav och förväntningar och *enskilda individers förutsättningar och behov*. Det kan bero på att skolans krav är för höga i förhållande till individens förutsättningar eller att skolans utmaningar och stimulans är otillräcklig i förhållande till individens förmåga och intressen. Oavsett vilka orsakerna är, är det viktigt att stärka inkluderingsprocesserna och reducera exkluderingsprocesserna. Specialpedagogiken förväntas bidra till detta. (Skolverket 2011)

Om funktionsnedsättningar, diagnoser och metoder

Skollagen 3 kap. 2 § ”Elever som till följd av funktionsnedsättning har svårt att uppfylla de olika kunskapskrav som finns ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt *motverka funktionsnedsättningens konsekvenser*.”

Ordspråksboken 31:8

”Upplåt din mun till förmån för den stumme och till att skaffa alla hjälplösa rätt.”

Under många år har jag i Ordspråksbokens anda fortbildat skolpersonal om hur man kan ge kommunikationsförmågor till personer som helt saknar eller har bristfällig förmåga att tala. Med Alternativ och Kompletterande Kommunikation (AKK) i någon form som t.ex. Bliss eller Widgit kan personen få förmåga att kommunicera och få ökad delaktighet och möjlighet till kunskapsutveckling.

Jag är säker på att Ordspråksbokens författare lika gärna hade kunnat tala om teckenspråk för döva, punktskrift för blinda, digitala läs- och skrivhjälpmedel för dyslektiker eller bildstöd för dem som behöver ett kognitivt stöd för struktur eller förståelse.

I denna skrift kommer Bosse och jag inte diskutera funktionsnedsättningar och diagnoser. Det finns många väldigt bra böcker att läsa och kurser att gå för att lära sig det man behöver veta när man ska möta människor med olika funktionsnedsättningar. Man måste kunna förstå hur eleven förstår sin omvärld och vilka hinder eleven möter. Om man inte vet vilka konsekvenser en funktionsnedsättning har är det ju svårt att motverka dem.

Men man behöver också förstå att en funktionsnedsättning eller en diagnos inte är en beskrivning av en medmänniska. En viktig kunskap om detta fick jag under min tid på Astrid Lindgrens Barnsjukhus där jag arbetade med nyskadade hjärnskadade barn. Det var ofta barn som levde ett vanligt liv tills sjukdomen eller olycka kom och de plötsligt inte längre kunde vad de kunnat. De hade ingen identitet eller vana av någon funktionsnedsättning och det

personliga mötet med dem var centralt. Barnen där kunde inte beskrivas i medicinska termer och jag tror inte barn kan det någon annanstans heller.

Som jag ser det är det viktigt att ta del av berättelser skrivna av personer som lever med funktionsnedsättningar för att förstå hur livet kan se och te sig från deras horisont. Det kan vara till stor hjälp i arbetet som lärare. Jag vill rekommendera några:

- Gunilla Gerland, En riktig människa, (1996), Studentlitteratur - om autism, Aspergers syndrom.
- Torbjörn Lundgren, Det skrivna ordets tystnad, (1993), Carlssons - om dyslexi.
- Jonas Helgesson, Grabben i kuvösen bredvid (2007) Libris – om CP-skada/rörelsehinder.
- Christina Renlund, Jag har en sjukdom men jag är inte sjuk (2004), Rädda barnen – barn talar om sina sjukdomar.

Vi kommer heller inte beskriva eller diskutera några av de kända och viktiga specialpedagogiska tekniker eller metoder som finns. Det är för oss självklart att skolan behöver ha en mångfald av verktyg i sin verktygslåda eftersom personerna vi ska hjälpa och undervisa är olika kommer också metoderna vara olika. Det är därför viktigt att skolans ledning skapar utrymme i tid och ork för sina lärare att ta del av de metoder som finns. Här är några exempel på viktiga metoder kring språk, kognition och läsning:

- Karlstadsmodellen framtagen av professor Irene Johansson är en modell för språklig och kognitiv stöttning och undervisning av barn med kognitiva, perceptuella och språkliga svårigheter. (Karlstadsmodellen). Irene Johansson föreläser om denna modell och kallar den då "hoppets pedagogik".
- Bornholmsmodellen är en modell för språklig medvetenhetsträning hos yngre barn i syfte att göra dem förberedda för läs- och skrivundervisning (Bornholmsmodellen).
- Reading Recovery är en lästräningsmetod från Nya Zeeland. Den används främst för att hjälpa barn att inte komma efter i läsutvecklingen (Läraren.se).

Om olika begrepp

Det är inte lätt att hänga med och använda rätt begrepp när man talar om elever i behov av särskilt stöd. Professor Claes Nilholm diskuterar i en blogg (Nilholm 2019) olika begrepp och dess historik. Många begrepp finns och en förändring av begreppen pågår hela tiden. Nilholm skriver:

"Under 1970-talet lanserades det relativa handikappbegreppet och jag tror inte att man nog kan överskatta betydelsen av detta nya begrepp. Nu betraktades inte längre handikapp som en individegenskap utan som något som uppstod i mötet mellan individ och omvärld. Individen kunde ha en funktionsnedsättning, t.ex. inte kunna gå, men huruvida detta blev ett handikapp eller ej berodde också på miljön (om den t.ex. är organiserad så att det går att röra sig med rullstol i den). Det relativa handikappbegreppet möjliggjorde en ökad satsning på att förändra miljöer för att passa personer med funktionsnedsättningar. Med ett resonemang som kan kännas igen från specialpedagogiken kan vi säga att diskussionen handlade mycket om var problemet förlades."

Vi kan med pedagogik och åtgärder i lärandemiljön minska eller ibland ta bort de funktionshinder som gör att våra elever inte kan tillgodogöra sig undervisningen. Så kan till exempel elever med dyslexi nå goda resultat tack vare kompensatoriska, digitala hjälpmedel. Den dyslexi eleven lever med försvinner inte. Den är en funktionsnedsättning eleven har men

vi arbetar enligt skollagen (3kap 2§) med att motverka funktionsnedsättningens konsekvenser. Vi ser till att inte skolarbetet skapar ett funktionshinder.

Det är viktigt när man använder begreppen att inte göra dem som en "etikett" på en människa. Man kan naturligtvis ha ett rörelsehinder utan att behöva bli tilltalade som rörelsehindrad. Man kan leva med en utvecklingsstörning utan att behöva bli kallad utvecklingsstörd. (Även detta begrepp är på väg bort numera rekommenderas intellektuell funktionsnedsättning.) Man vill heller inte gärna bli kallad *funktionshindrad* eller *funktionsnedsatt*. En omgivning, miljö eller situation kan vara funktionshindrande och en person kan leva med en funktionsnedsättning.

Det finns bakom benämning av människors olikheter en mörk historia. Ofta har benämningen gått från en vetenskaplig eller officiell term till att bli ett öknamn. Säkert kan vi minnas exempel på detta. Att ha ett medfött rörelsehinder, som har den medicinska diagnosen cerebral pares är inte detsamma som att bli kallad "CP"

På senare år har begreppet *funktionsvariation* börjat användas. Ordet finns inte med i Socialstyrelsens termbank men används ibland av till exempel funktionsrörelsen eller media. Och begreppet syftar till att belysa att alla funkar olika och begreppet upplevs av en del som mindre negativt laddat.

Claes Nilholm pekar på att begreppet skapar ett specialpedagogiskt dilemma:

"Uttrycket funktionsvariation har sin styrka i att det gör skillnader mellan elever normala. Dock saknar det en innebörd som funnits i dess föregångare och det är att det pekar på att det finns ett problem och att en del av dessa problem placeras hos individen (personer med funktionshinder, personer med funktionsnedsättning). Uttrycket funktionsvariation indikerar därför inte att några speciella problem föreligger, vilket förstås gör att det kan bli svårare att få särskilda resurser i olika sammanhang. Det finns en risk för osynliggörande" (Nilholm 2019).

Vi har i denna skrift valt att använda orden funktionshinder och funktionsnedsättning och ansluter oss därmed till definitionen som Socialstyrelsen (Socialstyrelsen 2019) använder:

- Funktionsnedsättning är en nedsättning av fysisk, psykisk eller intellektuell funktionsförmåga.
- Funktionshinder är den begränsning som en funktionsnedsättning innebär för en person i relation till omgivningen.

På samma vis finns en betydelseskilnad mellan "elever med stödbehov" och "i behov av särskilt stöd". Alla människor behöver stöd ibland. Stödbehovet är ingen egenskap hos en människa. Vilket stöd eleven är i behov av är beroende av hur anpassad situationen lyckas vara.

Med vilket stöd skulle eleven kunna?

Alla elever, oavsett vad de har med sig i erfarenhetens ryggsäck, har ett utvecklingsområde. (Partanen 2007) Så vilket är det utvecklingsområdet och med vilket stöd skulle eleven kunna nå dit?

Det är den centrala frågan i särskilt stöd. För att börja någonstans vill vi här ta det aktuella och omdebatterade exemplet med elevassistenter som en infallsvinkel i frågan om särskilt stöd. Därmed inte sagt att assistenter och särskilt stöd är synonyma. Vi tror att elever från

start ska ha så mycket stöd så de klarar den uppgift man ger dem och det kan i vissa fall röra sig om en elevassistent.

Om en elevassistent sätts in i det initiala skedet och om det handlar om att ge ett starkt stöd till eleven är det vanligt att elevassistenten tycker att det handlar om fusk.

En fälla är naturligtvis att eleven upplever att assistent går i skolan åt dem. Så lärarens och specialpedagogens uppgift att anpassa är central.

Samtidigt är det vanligt att skolan sätter in för svagt och för sent stöd. Framgång föder framgång heter det ju. Och att med massivt stöd få pröva att lyckas och därefter succesivt minska stödet borde vara en bättre väg. Sällan låter man ett barn trilla av cykeln först och när de gjort det några gånger använder man stödhjul och om det inte går balanserar man cykeln åt dem.

En annan, och vi tror vanligare, fälla är att assistent är den som ska få eleven att traggla med uppgifter den inte klarar av. Detta skapar en motvilja mot lärandet eller ämnet och ger på sikt svagt självförtroende.

En tredje fälla är att stödet ska eliminera elevens funktionsnedsättning. Vilket naturligtvis inte går. Det särskilda stödet behöver ge eleven strategier och verktyg för att hantera sina svårigheter och verka för att lärandemiljön inte skapar funktionshinder.

Assistans i skolan och assistentens roll. Bo Nyberg.

Assistans i skolan behövs som sagt, men det är viktigt att innan vi går vidare i resonemanget omkring elever i behov av stöd att också fokusera något på assistentens roll.

Assistent i skolan är kanske ett av de mest odefinierade jobb som man kan gå in i, inte på alla skolor dock, men generellt. Man förväntas kunna rycka in och *ta ansvar* med det mesta som rör sig i skolan och detta oftast med *minst utbildning* och *lägst lön*. Här bör man direkt åtgärda:

- Ansvarsbiten. Den bör regleras och det måste vara tydligt vad som förväntas av assistenten och vad som inte förväntas. Lika så vilket utrymme som finns att växa in i ett större ansvar och en strategi för att så ska kunna ske.
- Utbildning. Direkt se till att det finns en internutbildning där alla assistenter, oavsett definierad ansvarsroll, kontinuerligt tränas i sin allmänna skolfunktion, såväl som i den specifika assistentrollen. Trots det svåra schemalägningsarbetet och trots ekonomiska hinder, så är vår rekommendation att se till att assistenten involveras i den pedagogiska planeringen och i rådslag med lärare och skolläda. Många assistenter som får detta "erkännande" blir snart en viktig del av skolans utvecklingsarbete, både pedagogiskt och elevhälsomässigt. De av skolvärldens assistenter som går vidare med olika skolutbildningar hittar man i denna kategori. Man är lärlingar som behandlas och värderas med respekt och som också lär sig att man både kan överleva i dagen skola och få vara med och utveckla den. Något att också beakta i dessa tider av extremt stor lärarbrist.
- Lön. Rätt personer och under rätt matchning är berättigade till en dräglig lön. Hellre några färre assistenter, med högre lön och satta i rätt internutbildning än många "direkt från gatan" som man ofta brutalt sa under det glada 70-talet när Wern och jag började som lärare. Samtidigt ingår det i den respektfulla hanteringen av "assistentstaben" att upplysa och förklara varför en utbildad lärare, som kanske tom har sämre kontakt med eleverna ändå är berättigad till en avsevärt högre lön. I samma veva bör rektor också en gång för alla göra klart för assistenten att det är

läraren och inte assistentent, som har ledaransvaret i klassrummet. Detta möjliggör i sin tur att olika grad av delat ledarskap kan få växa fram där det är möjligt och då på, i första hand, initiativ av läraren.

Assistenten, oavsett specialområde på skolan och i klassrummet, har en nyckelroll i att vara med och bredda lärarjobbet från att läraren är "ensamvargen" till att läraren blir en "teamspelaren". Att ha en vuxen till i klassrummet är en stor skillnad mot att jobba själv. Att dessutom denna andre vuxne klart vet vad som förväntas och inte förväntas gör att läraren får en trygg samarbetspartner och utifrån det kan få hjälp att se saker och ting utifrån fler perspektiv. Det ger automatiskt ett större skydd både för läraren (och assistenten) och för eleverna och rätt hanterat en allt större transparens, integritet och trygghet i klassrummet för alla parter.

Rektor eller rektors delegerade representant måste vara den som är ansvarig för assistentens arbetsbeskrivning, både specifikt och allmänt i samarbetet med läraren. Begreppet lärarassistenter är därför rätt så obegripligt för oss, vi förespråkar ett upplägg där såväl lärare som elevassistent direkt står under skolledningens ledarskap. Detta förtar sen inte att läraren är den av de två som har huvudledaransvaret i klassrummet.

Vidare ska assistenten inte heller "ta order" från eleven/eleverna, föräldrarna eller externa myndigheter som Soc. eller BUP. Precis som rektor och lärare ska assistenten ha bra ömsesidiga relationer till alla dessa viktiga samarbetspartners, men ibland handlar det tyvärr om att någon viktig samarbetspartner tar assistenten "som gisslan" och ser assistenten som "sin förlängda arm". Min och vår tilltro till utbildade och lämpliga rektorer är dock så stor, så att vi inte ser något hot om "gisslantagande" om rektor tar tag i uppgiften att leda samarbetet mellan alla dessa för eleven livsviktiga personer. Det enda sättet som en rektor kan ta en assistent som gisslan är nog genom att konservera en gammaldags syn där assistenten får ta ett överansvar, utan stöd, instruktioner och rådslag – utifrån en minimal lön. Men det synsättet och det praktiserandet tror vi att de allra flesta rektorer numera fjärrmat sig ifrån. Däremot vet vi att ekvationen för rektorerna runt detta inte är en lättlost ekvation, liksom många andra svåra ekvationer för en skola att lösa, inte minst utifrån den ekonomiska verklighet som en rektor har att förhålla sig till.

I ett senare avsnitt tar Wern upp varför man ska undvika att göra en elev stödberoende och jag vill därför avsluta detta avsnitt om assistens och assistenter med att uttala att ett av de allra viktigaste förhållningssätten i assistentens arbetsbeskrivning är "*att göra sig själv överflödig*". Men, desto otydligare instruktioner och arbetsbeskrivning, desto lättare blir det för en assistent att i ren självbevarelsedrift klamra sig fast vid det som är lättast att ta på, den enskilde eleven eller de enskilda eleverna. Då kan tanken att göra sig själv överflödig istället bli ytterligare ett hot mot den egna, redan tidigare, osäkra anställningen.

Så – vår slutsats kring detta lilla resonemang blir:

Bjud in – och då inte med armbågen – assistenten att fullt ut sitta med i skolans vardagsrum, för att också kunna bli en del av den skola som alltid behöver utvecklas, (men utan att personal och elever ska behöva må sämre utifrån stress och överkrav). Den skola där alla ytterst alltid försöker göra varandra bättre och där rang, titel och kompetens visst har sin roll och funktion, med där alltid laget är större än jaget.

Hur ska man undvika att eleven blir stödberoende? Hur ska progression kunna ske? Wern Palmius.

Scaffolding är en undervisningsmetod där pedagogen bygger stöttande "byggnadsställningar" som senare kan tas bort. Stöttningen utgår ifrån just den individ som berörs och bygges alltså på barnets delaktighet. Genom att på olika sätt utmana barnet

vidare t.ex. med hjälp av produktiva frågor, kommer barnet tillägna sig kunskaper och förmågor som de inte skulle ha gjort på egen hand, och "byggnadsställningarna" kan tas bort. (Förskoleagenterna 2019)

Stöttning, scaffolding, är en metafor som myntades av den nordamerikanske psykologen Jerome Bruner och hans kolleger (Woods, Bruner & Ross, 1976) för att beskriva den hjälp och vägledning som kännetecknar samspelet i många typer av nybörjare-expertinteraktioner. Stöttning utgörs av ett stöd som successivt avtar och dras undan allt eftersom förmågan till självständigt agerande utvecklas (Skolverket 2017).

Med Vygotskijs begrepp så *internaliseras* den yttre strukturen och eleven kan i allt högre grad strukturera och reglera sitt lärande. Behovet av vägledning från läraren försvinner inte men dess karaktär förändras i takt med elevens utveckling (Partanen 2007, sid 114).

Att bygga särskilt stöd på något som alltid måste finnas där för att man ska lyckas kan vara bra och relevant när det gäller en rullstolsburen elev, men inte generellt gällande assistans i skolan.

Mer allmängiltigt är att tex arbeta med sociala berättelser för att skapa förståelse för hur det gick till när något gick bra och hur det gick till när något gick mindre bra. Därefter tillsammans med eleven formulera en strategi för hur man ska vidareutveckla goda strategier och bemästra svåra situationer. Detta är ett arbete för hur man på sikt bygger bort behovet av assistans och andra typer av särskilt stöd. I pedagogisk litteratur talar man om "scaffolding". En byggställning när man bygger ett hus bygger man för att ta bort den, när den tjänat sitt syfte.

Kan man till hemmen berätta om vilka stödstrukturer man fått framgång med och vilka landvinningar man gjort uppstår lättare ett förtroendefullt samarbetsklimat. Görs detta dessutom på ett relevant relationellt sätt, är vår erfarenhet att det ofta också kan leda till att hemmet börjar utforska samma förhållningssätt och i sin tur också kan tipsa skolan om vad som fungerar bättre än annat.

Metakognitivt stöd

Att utveckla elevers metakognitiva strategier är en viktig del i arbetet kring elever i behov av stöd. Resultaten av studien (Partanen 2016) pekar på att metakognitiv träning är viktig för att kunna optimera arbetsminnesträning – något som bör tas i beaktande vid utformningen av insatser som riktar sig till barn i behov av särskilt stöd. (www.forskning.se 2016)

Metakognition, från engelskans *metacognition*, handlar till stor del om att stödja eleverna i att lära sig tänka om det egna tänkandet. Det är viktigt till exempel när elever ska tänka ut och välja bland olika strategier i en uppgift. (Skolverket 2020a)

Elever som lyckas bra i sina studier kan förklara vilka strategier de använt för att lösa ett problem och varför (Nottingham, 2013). *Hur är det med elever som lyckas dåligt med sina studier?*

Misslyckanden kopplas för dessa individer samman med den egna identiteten, att de är misslyckade, i stället för att se det som att de misslyckades med just den uppgiften de höll på med. (Johansson 2019)

Hur ska en elev kunna säga att det sätt som undervisningen skett på gör lärandet svårt eller omöjligt?

Vad kopplar eleven sina lyckanden till? Hade eleven tur eller berodde det på något? För en elev som vant sig vid sina misslyckanden är det troligt att den inte hittar orsaken till att det gick bra. (Jenner 2004) Det måste vara en viktig roll för skolan att hjälpa elever att förstå varför de lyckas när de lyckas. Det är samtidigt en viktig roll för skolan för att få syn på sin egen undervisning och lärandemiljö.

Metakognitiva samtal

- Eleven behöver hjälp att lyfta blicken från uppgiften och resultatet till *hur det gick till när hen lärde sig*.
- Läraren behöver få veta vad och hur eleven förstått och tänker.
- Undervisningen måste bedrivas på gränsen mellan *kan* och *kan inte* där man *kan tillsammans med någon*.

(Partanen 2007)

Coachning och feedback

Tänk om eleven känner så här:

"Det goda som jag vill, det gör jag inte, men det onda som jag inte vill, det gör jag". (Rom 7:19)

Jag tror det är väldigt vanligt, speciellt bland barn med olika neuropsykiatriska svårigheter. Det bekräftades också av Attention's film *"I morgon ska jag vara normal"* (Attention 2016).

Att möta denna längtan över att se sin kompetens och hitta sin förmåga borde vara centralt i allt arbete med särskilt stöd och speciellt när det sker i form av assistans.

Positiv återkoppling under pågående arbete

Återkopplingen bör vara positiv för att få effekt på elevernas vidare arbete och lärande. I synnerhet när syftet är att motivera eleven är det betydelsefullt att återkopplingen stärker självförtroendet och ger eleven tillförsikt i det vidare arbetet (Skolverket 2020 b).

Att fästa uppmärksamheten vid framgångar och framför allt hur det kom sig att det gick bra när det gick bra och att man kunde när man kunde, borde vara det viktigaste arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Men för att sen i praktiken också göra detta, måste vi kanske först göra upp med den form som vi allra troligast själva blev stöpta i under våra skol- och utbildningsår, nämligen det motsatta; att söka efter avvikelser eller fel och brister, som ska rättas till.

Hur och för vad man berömmar är en viktig fråga.

I sin bok *"Mindset – du blir vad du tänker"* beskriver professor Carol Dweck om hur olika slags beröm kan ge olika effekt. Beröm för ansträngning. Process och strategier får eleverna att växa menar hon (Dweck 2017). De utvecklar då *Growth mindset* eller *dynamiskt tankesätt* innebär att man ser talang och förmåga som formbart med rätt typ av ansträngning.

Motsatsen är ett *fixed mindset*, eller *statiskt tankesätt*, där förmågor och talanger ses som medfödda.

Den generella regeln - om man vill ge sina barn en sund inställning - är därför att man bör ge beröm för processen, strategierna och ansträngningen snarare än att kalla barnet "smart". (Wiman, 2015)

Professor Carol Dweck visar ett antal exempel på hur lärare kan formulera beröm och återkoppling på ett framåtsyftande sätt, som inte värderar intelligens eller talang:

"Du har verkligen jobbat inför provet och det märks på dina förbättrade resultat."

"Så många vackra färger det är i den där bilden. Berätta hur du tänkte när du målade."

Hon ger också förslag på tänkbar återkoppling när en elev inte har nått ända fram:

"Jag tycker att du har jobbat jättebra med uppgiften och om du vill kan vi jobba tillsammans lite till och försöka komma fram till vad det är du inte förstår."

"Alla lär sig på olika sätt. Vi kan väl fortsätta att försöka hitta det sätt som passar för dig?"

Enligt Carol Dweck passar dessa sätt att uttrycka sig särskilt väl gentemot barn med inlärningssvårigheter som, snarare än att anstränga sig hårdare, behöver hitta rätt strategi (Skolvärlden 2015).

Det finns tillfällen när beröm kan ha motsatt effekt och hålla eleven kvar i en svag jagupplevelse. Att få beröm för prestationer som är självklara och som man behärskar sedan länge, upplevs i stället som om läraren har låga förväntningar på vad man klarar av. Sådana prestationer bör bara bekräftas. Sådana prestationer bör bara bekräftas. (Danielsson & Liljeroth 1996, sid 167)

Föräldrarnas roll. Bo och Wern

Regeringsformen § 2 "Den offentliga makten ska utövas med respekt för alla människors lika värde och för den enskilda människans frihet och värdighet - samt värna den enskildes privatliv och familjeliv – när man tryggar rätten för alla barn och ungdomars rätt till utbildning".

Föräldrarnas roll är därför per definition överordnad skolpersonalens roll när det gäller uppfyllandet av rätten och skyldigheten till utbildning. Om en skola, förhoppningsvis omedvetet, skapar strategier över huvudet på barnets huvudansvarige "myndighetsperson" eller än värre – bakom ryggen på föräldern, så har det per definition byggts in ett dysfunktionellt förhållningssätt i lärmiljön. Lika fullt kan en förälder genom att förringa den lagliga skolplikten vara den som drar undan mattan för sitt barns utveckling och lärande. För att skapa goda förutsättningar för både hem och skola så handlar det ytterst om att hitta ett ömsesidigt förhållande där var part är trygg i sin roll och där ingen försöker mästra den andre. Går det riktigt illa är man annars med och kapar av den gren som man själv sitter på. "Man" syftar här på alla tre parter; föräldrar, skola och elev – och den största förlusten drabbar då eleven.

Vi vill i stället lyfta ett antal parametrar som befrämjar ett gott samarbete mellan hem och skola och därmed också blir till den goda lärmiljö som varje barn och elev är värd. Detta gäller *inte minst* elever i behov av särskilt stöd.

Trygghet grundas på tillgivenhet, stabilitet och ordning, Ett barn behöver bygga sitt liv på goda relationer med andra människor. Det behöver känna och ha förtroende för sin lärare: Det behöver kunna lita och tro på henne/honom. På samma sätt behöver läraren känna, lita och tro på barnet, Om läraren och barnet har en sådan relation kan också föräldrarna känna sig trygga. (Pluckrose 1987, sid 24)

Vi behöver inte fokusera på vad barnet kan och inte kan eller dess styrkor och svagheter, på dess begränsningar i termer av diagnoser. Som förälder, pedagog, specialpedagog eller psykolog bör vi samlas kring frågan om barnets framtida utveckling. (Partanen 2007, sid 137)

Barnets bästa Wern Palmius

Skollagen 1 kap. 10 §: I all utbildning och annan verksamhet enligt denna lag som rör barn ska barnets bästa vara utgångspunkt.

Barnets inställning ska så långt det är möjligt klarläggas.

Barn ska ha möjlighet att fritt uttrycka sina åsikter i alla frågor som rör honom eller henne.

Barnets åsikter ska tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad.

Vad är barnets bästa? Det är klart att barnets bästa är att få lära sig läsa, skriv och räkna. Att få ökade kunskaper och få vidga sin världsbild. Men det finns fler saker som är barnets bästa Här är några tankar:

- Att man inger hopp och självförtroende
- Att man samtalar med barnet
- Att man ser barnets kunskaper i stället för brister
- Att man låter barnet att få och visa sina kunskaper på ett sätt som gynnar honom
- Att man inte har en rigid tolkning av kunskapskrav och styrsystem
- Att man gör en barnkonsekvensanalys av det man tänker göra

Barnkonventionen Bo Nyberg

Sen den 1 januari 2020 är Barnkonventionen också svensk lag. Mycket finna att säga om detta men just nu vill jag påpeka att många även här vänt kuttingen fel, jämför: felsökande pedagogik istället för lösningsinriktad pedagogik.

Barnkonventionen kom till efter andra världskriget och huvudsyftet med den vara skydda familjen och barnet mot statliga övergrepp. Exemplet från Nazityskland var överväldigande.

När Barnkonventionen nu lanseras, handlar det för vissa inflytelserika personer/politiker om att staten borde skydda barnen från feltänkande föräldrar och inte tvärt om. Naturligtvis bör och ska staten träda in när dysfunktionella och tom kriminella föräldrar utövar ett destruktivt föräldraskap, men det handlar då tack och lov om undantagen som bekräftar regeln. Barnkonventionen stärker barnens plats i samhället och huvudregeln är att detta sker i och genom familjen och när det behövs så ger staten familjen och föräldern sitt stöd. Och i sista hand skyddar staten barnet i förhållande till familjen och föräldern. Har manne skolan, liksom vissa inflytelserika politiker, också missförstått sin roll i samarbetet med familjen och föräldern. Skola och utbildning måste böttna i hemmet och inte hos staten. Skola och stat betjänar, men dikterar inte.

Salutogent eller patogent perspektiv. Wern Palmius

I Ryssland och flera andra östeuropeiska länder har man i skolorna anställda med titeln "defektolog" dessa personer har till uppgift att syssla med "korrigerering" av elever med funktionsnedsättningar. I en svensk kontext studsar vi för dessa benämningar. De passar inte in i vårt sätt att tala om elever. Men hur främmande är egentligen synsättet. Länge hade vår specialundervisning ett "träna-bota perspektiv". Man skickade en elev som inte kunde till specialläraren och fick tillbaka eleven när problemet var löst. I fall där eleven behöver en träning av en färdighet som ännu inte riktig satt sig kan det kanske vara bra. Men ett problem med detta om det används som generell metod är att mycket uppmärksamhet och resurser riktas mot vad som inte fungerar och det som fungerar får mindre uppmärksamhet. I stället

för att stärka det friska, ett salutogent perspektiv, motarbetar man det sjuka, man har ett patogent perspektiv.

I ett salutogent perspektiv fokuserar vi på hälsosamma resurser och förmågor i stället för att uppmärksamma det som är sjukt eller inte fungerar. Det vill säga, vi letar efter så kallade frisk-faktorer snarare än efter risk-faktorer.

Helhetssyn är ett centralt begrepp i det salutogena perspektivet i förskolan. Det innebär att hela barnets livssituation och välbefinnande ska tas i beaktande. I ett salutogent perspektiv ses människan som en helhet där kropp och själ inte kan behandlas som enskilda delar utan bör ses som en ouplöslig enhet. Antonovsky utvecklade begreppet "sense of coherence", som på svenska heter "känsla av sammanhang" och förkortas till KASAM (SPSM 2019).

KASAM-teorin

KASAM står för känsla av sammanhang. Det är ett begrepp som innebär att en människa för att må bra behöver känna sig delaktig i ett sammanhang som är begripligt och meningsfullt. Känslan av sammanhang avgör hur en person klarar av att hantera stress. Detta är i sin tur avgörande för hur man mår.

KASAM går ut på:

Begriplighet - menas huruvida vi människor upplever att det som händer inom oss och i vår omgivning är begripligt

Hanterbarhet - handlar om huruvida vi upplever att det finns resurser vi kan använda oss av när det är jobbigt. Det kan handla om inre resurser, förmågor och talanger men också om resurser i form av vänner, familj, lärare, fotbollstränare eller en uppmärksam granne. Hanterbarhet underlättas av, och kan ibland kräva, anpassning av olika slag för att vi ska kunna möta barnet där det befinner sig. Det kan handla om pedagogisk anpassning, hjälpmedel, assistans eller andra särskilda insatser.

Meningsfullhet - handlar om i vilken utsträckning vi har tillgång till saker i livet som är viktiga för oss och som ger energi.

Vi vuxna kan tillsammans med barnet öka barnets KASAM. Vi kan exempelvis tillsammans med barnen försöka förstå det som händer i skolan (begripligt). Vi kan söka efter resurser såväl i skolan som inom barnet och i barnets närhet. Det kan också vara så att vi själva utgör en resurs (hanterbarhet). Vi kan också förmedla hopp om att förändring är möjlig, att skolan går att ta sig igenom på ett bra sätt (meningsfullhet). Alltihop är exempel på vad vi kan utträtta i skolan och det är stora saker. Samtal som syftar till att stärka barns och ungdomars känsla av sammanhang är oändligt viktiga.

Motivation = Känsla av begriplighet (att förstå) + Känsla av hanterbarhet (se möjliga steg) + Känsla av meningsfullhet (uppleva syftet med det som ska göras samt förhoppning om att det är möjligt att nå dit). Om något av dessa tre begrepp saknas är sannolikheten stor att barnets motivation sviker och i förlängningen undergräver detta, barnets självkänsla. (Petter Iwarsson, BRIS)

Det pedagogiska kontraktet innebär en förväntan om att det kommer att gå bra för varje elev.

"Jag tror att just du kan lära dig detta."

"Jag tror att det kommer att gå bra för just dig i det här ämnet – och det är viktigt för mig att du lyckas."

(Eldh & Ingvar, 2014, sid 48)

Relationens betydelse Wern Palmius

"All the higher functions originate as actual relations between human individuals" (Vygotskij 1978)

Vi har alltid tänkt att pedagogik är en fråga om relation mellan eleven och lärare. Vi tror också att specialpedagogik kräver en speciellt bra relation. Genom att tänka tillbaka på vår egen skoltid och vad vi tog till oss extra lätt, träder det ofta fram en person, tom en viss tidpunkt, länkad till den kunskapen och färdigheten. Lärande handlar i första hand om relationer och processer och därefter också om tekniker och projekt. Tyvärr vänder vi allt som oftast på den ordningen och undrar sen vart det gick fel. Snarare än att freudianskt borra oss ned i den analysen bör vi då i stället ta tag i det som vi gjorde rätt – så att vi själva kan trampa upp "den salutogena stigen" för våra elever.

Hur kan vi som vuxna i skolan bidra till att stärka känslan av begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet? (...) Om vi skulle välja två ord för att sammanfatta ett helt fälts forskning gällande skyddsfaktorer för barn och ungdomar så väljer vi *goda relationer*. Goda relationer är en oerhört kraftfull skyddsfaktor. Att arbeta för att stärka relationer är en mycket god idé både om man utgår från barns egna berättelser och forskning på området.

Vygotskij menade att absolut alla barnets förmågor – intellektuella, emotionella, sociala, existentiella – har sina rötter i sociala relationer (Strandberg 2007 sid 47). I en utökad relation med en elev i behov av särskilt stöd kan vi som lärare arbeta med att utveckla dessa förmågor.

De är självklart centralt är att se barnets förmågor, underlätta för barnet att förhålla sig till sin situation och de förändringar som livet för med sig. Det handlar också om att skapa möjligheter för barnet att lyckas genom att möta barnet inom och strax över sin förmåga. Det är då vi kan skapa möjlighet till goda erfarenheter och i förlängningen en positiv utveckling både vad gäller kunskap och självkänsla.

Relation handlar i det här sammanhanget om de trådar som tvinnas med varandra med hjälp av *tid, värme, intresse och välvilja*, ja snart sagt *varje ärlig utförd handling som syftar till att stärka barnets känsla av sammanhang*. Det är dessa trådar som så småningom skapar band med vilka man kan knyta själva knuten som anas i begreppet *anknytning*. Utveckling av personliga relationer mellan lärare och elev som präglas av ömsesidig tillit och respekt är avgörande liksom positiva förväntningar på elevens förmåga. Skolan har en unik uppgift och möjlighet i detta att ge goda förutsättningar för eleven att kunna, våga och vilja ta steget från utanförskap till innanförskap, att bidra till en känsla av begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. (Petter Iwarsson, BRIS)

Förtroendevuxen

En elev, och i synnerhet en elev i behov av särskilt stöd kan inte bygga en så tät och stark relation med alla. Jag har i många år nu hävdat att eleven behöver en egen talesperson, en

coach eller om man så vill en *förtroendevuxen*. (Ett begrepp myntat av mig 1998 när jag arbetade som specialpedagog i Lillsjöskolan i Upplands-Bro).

Med vem ska eleven kunna tala om för att det är själva undervisningen i klassrummet som är elevens svårighet, att det är det sätt som elevassistenten hanterar konflikter som skapar problemet, att det är den rådande hemsituationen som gör att det är svårt att lyckas i dag, att eleven är rädd för att misslyckas en gång till, att hen pluggat hela kvällen och kunde i går men i dag tycks allt vara bort. Listan kan göras lång.

Relationen mellan elev och lärare i en skolmiljö har sina givna roller. Den relation som ska och bör utvecklas i skolan är den lärande relationen. Om vi tappar bort lärandet i relationen som inte tydliggör att lärare och elev har olika roller. Det är mycket bra att uppmärksamma relationens betydelse för lärandet och det är därför viktigt att från början bygga upp den lärande relationen (Partanen 2007).

I relationer mellan lärare och elev är återkommande dialogiska moment, guld värda. Eleven har stor nytta och glädje av lärarens expertis de stunder när eleven får fullborda tillsammans med läraren. Denna växelverkande process med sina äkta gensvar låter sig dock bara utvecklas under förhållanden då eleven känner att hen får ingå i ett "vi" och att "du" tycker om eleven. Lärande är ett hantverk oavsett inom vilket område vi rör oss (Strandberg 2007, sid 71).

Vad är en coach eller förtroendevuxen?

- Kontaktperson mellan hem och skola
- Hjälper eleven och lärarna att hitta strategier
- Hjälper med självinsikt/kartläggning och att hitta målen
- Elevens talesperson/advokat
- Den som påminner kollegor om behov av planering
- Viktig i elevhälsoteamet
- Rollen sanktionerad av rektor som också ger resurs för detta.
- Prioriterad roll som inte rycks i som en allmän "slaskfunktion" för det som dagligen hamnar mellan stolarna i klassen/skolan.

Samtalen med eleven är också väsentliga för skolan. Hur ska undervisningen kunna anpassas om man inte vet hur eleven tar emot den?

I Hatties stora undersökning *Visible Learning*, (Hattie 2008) om vad som främjar skolans arbete listar han följande:

1. Lärarens skicklighet – dvs samspelet mellan lärare och elev och om att läraren kontinuerligt får mer kunskap om hur elevens lärande går till
2. Undervisnings- och lärprocesserna ska vara synliga för både lärare och elev.
3. Målen är realistiska och välavvägda och att lärare och elev delar bedömningen om hur målen uppfylls.
4. Läraren ser lärprocessen genom elevens ögon.

Samtalen med sin förtroendevuxen har också en personlighetsutvecklande funktion för eleven. Kanske stundtals med hjälp av sociala berättelser och seriesamtal (Andersson 2000). Är det stöd eleven får enbart inriktat på elevens svårigheter och träning för att eliminera dessa är det inte alltid man kommer fram till de personlighetsutvecklande målen (Danielsson&Liljeroth 1996)

I samtalen med sin förtroendevuxen lär sig eleven hantera sitt tänkande. Vygotskij menade att inte är en isolerad inre tilldragelse. Det är ett hantverk med rötter i gemensamma aktiviteter. Steg för steg övar och lär sig eleven bemästra de verktyg och intellektuella operationer läraren visar och använder sig av. Tankemodellen mästare-lärling är användbar i förhållandet lärare elev. (Strandberg 2007, sid 74)

Från Läroplanen för Grundskolan:

- En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika. Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla. (Skolverket, 2019, sid 6) och i Lgr22 (Skolverket 2021, sid 6)
- Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt deras vilja att pröva och omsätta idéer i handling och lösa problem. (Skolverket, 2019, sid 7) och i Lgr22 (Skolverket 2021, sid 8)
- Skolan ska stimulera varje elev att bilda sig och växa med sina uppgifter. (Skolverket, 2019, sid 8) och i Lgr22 (Skolverket 2021, sid 9)
- Eleven ska i skolan möta respekt för sin person och sitt arbete. Skolan ska sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära. Skolan verkar i en omgivning med många kunskapskällor. Strävan ska vara att skapa de bästa samlade betingelserna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling. Personlig trygghet och självkänsla grundläggs i hemmet, men även skolan har en viktig roll. Eleverna ska få kännedom om hur de kan få hjälp om de upplever otrygghet i eller utanför skolan. Omsorg om den enskilda elevens hälsa, välbefinnande och utveckling ska prägla verksamheten. Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter. (Skolverket 2021 sid 9)
- Alla som arbetar i skolan ska uppmärksamma och stödja elever i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd. (Skolverket 2021, sid 12)
- Läraren ska ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande, samt stärka elevernas vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan. (Skolverket, 2019, sid 12) och i Lgr22 (Skolverket 2021)

När elever betar sig destruktivt, när de lägger av, när de misslyckas, så gör de det ytterst sällan för att de inte vill lyckas, inte vill lära sig, utan för att de inte kan, som situationen är ordnad vid just det tillfället. (Partanen 2007, s 95)

Den elev som hittar sitt sätt att lära sig och får respons på att det är okej att göra på sitt sätt kommer att få självförtroende för att hen är en människa som kan lära sig saker (Strandberg 2007). Det flesta elever finner sin väg i den ordinarie undervisningen och i större grupperingar. Men många elever är vilsna. De ser inte sambandet mellan olika lärandesituationer och de samlar på sig en mängd misslyckanden och en dålig självbild. Insatser för att lösa enskilda kunskaps- och färdighetsbrister kan vara bra, men blir i långa loppet svårt att hantera om inte eleven får generaliserbara kunskaper om sig själv som lärande och kunskapande människa.

Viktiga vuxna

”En enda person kan göra skillnad. Den personen kan vara en kompis, en psykolog eller en vuxen. När man mår dåligt eller har ett eller annat problem är det viktigt att få hjälp, att ha någon att luta sig mot och bolla tankar med. Men när den personen inte finns som utomstående är det lätt att man själv tar på sig den rollen, att vara räddaren i nöden, för och åt sig själv”. (www.maskrosbarn.org)

Det finns många berättelser om och av barn som haft svår uppväxt och svåra hemförhållanden men ändå mot alla odds klarat sig bra i livet. Dessa barn brukar ibland kallas för ”*maskrosbarn*”. Begreppet myntades av journalisten och författaren Ami Lönnroth i samband med hennes kolumner i Svenska Dagbladet och hennes bok om maskrosbarn (Lönnroth 1990).

Den viktigaste faktorn i dessa berättelser är att barnet blivit sedd och fått en relation till någon vuxen. I somliga fall kan det vara en ganska kort men ändå så viktig period i barnets liv. I skolan har vi tillgång till denna resurs som kan vara så avgörande i ett barns liv – vi har många vuxna. Och alla vuxna i skolan har ett ansvar för *dessa våra minsta* (Matt 25:40)

Läroplanen för grundskolan är inne på denna tanke och sammanfattar den på sidorna 10 och 11 (Skolverket 2021). Här ett urval av Läroplanens budskap:

Alla som arbetar i skolan ska medverka till att utveckla elevernas känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för människor också utanför den närmaste gruppen, – i sin verksamhet bidra till att skolan präglas av jämställdhet och solidaritet mellan människor, i sin verksamhet bidra till att eleverna interagerar med varandra oberoende av könstillhörighet, aktivt motverka diskriminering och kränkande behandling av individer eller grupper, – visa respekt för den enskilda individen och i det vardagliga arbetet utgå från ett demokratiskt och normmedvetet förhållningssätt, och i arbetet med normer och värden uppmärksamma både möjligheter och risker som en ökande digitalisering medför.

Som vi ser det är det viktigt att se alla medarbetare som en resurs och att med respekt för vars och ens arbetssituation involvera dem i arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Den relation som där uppstår kan betyda väldigt mycket i barnets fortsatta skolgång och liv.

Tänk om en elev i en period av svårigheter och motgångar får vara lärling och hantlangare åt en skolvaktmästare, arbeta deltid i skolmatsalen eller hjälpa till i förskoleklassen. Det skulle kunna ge en avgörande skillnad för det barnet. Administrativt skulle kanske skolan få lov att lösa det med en kortare period av anpassad studiegång (Skollagen 3kap12§). Det gäller att finna en flexibilitet som gagnar barnet. Särskilt stöd kan vara mer än specialundervisning.

”*It takes a village to raise a child*” är ett afrikanskt ordspråk. Skolan är elevernas och skolpersonalens by.

Kategoriskt och relationellt perspektiv

Vad finns det för risker och framgångsfaktorer när vi formulerar skolsvårigheter utifrån elev med svårighet eller elev i svårighet? Bengt Persson (1998) beskriver att ett kategoriskt respektive relationellt perspektiv utgör två olika sätt att förstå och bemöta elevers behov av stödinsatser. Beroende på perspektivval blir det därmed olika konsekvenser för skolans verksamhet. (Lindqvist 2021)

Uppdelning mellan ett kategoriskt perspektiv och ett relationellt perspektiv är naturligtvis ett förenklat sätt att se på och tidvis i skoldebatten har de olika perspektiven haft olika status.

SPSM (SPSM 2019) förklarar perspektiven så här:

I ett relationellt perspektiv ligger fokus på relationer, kommunikation och samspel. Många formuleringar i läroplanen för förskolan kan härledas till ett relationellt perspektiv. I ett relationellt perspektiv blir pedagogers handlingar och lärandemiljö viktiga att undersöka för att förstå hur och varför barn hamnar i svårigheter, eftersom man menar att det är i situationen som svårigheter uppstår. Det är inte i första hand barnets tillkortakommanden som är av intresse, utan hur omgivningen möter varje barns individuella behov. Att all personal har ett gemensamt ansvar för pedagogiska insatser och långsiktiga lösningar är att föredra.

I ett kategoriskt perspektiv, däremot, förklarar man svårigheter utifrån barnets egna brister eller otillräckliga hemförhållanden. Begreppet "särskilda" behov har sitt ursprung i detta perspektiv, där man ser individuella behov som medfödda svårigheter.

I ett kategoriskt perspektiv sätts åtgärder in för det enskilda barnet när det uppstår problem. I ett relationellt perspektiv prioriterar man i stället ett mer långsiktigt och förebyggande arbete för att höja kvalitén i själva verksamheten. (SPSM 2019)

Att enbart se det ena perspektivet medför att man inte ser det andra. I stället behöver man diskutera var möjligheterna och svårigheterna finns. För att åskådliggöra de olika perspektiven visar vi denna tabell:

Kategoriskt perspektiv	Relationellt Perspektiv
Bärande av problemet / funktionsnedsättningen	Funktionshindret uppstår i mötet med skolmiljön
Elever i svårigheter. Svårigheterna uppstår i mötet med olika företeelser i utbildningsmiljön.	Elever med svårigheter. Svårigheterna är antingen medfödda eller på annat sätt individbundna.
Medicinska beskrivningar av funktionshindret – eleven beskrivs som ett objekt	Individ med social / kulturell tillhörighet som har funktionsnedsättning
Elevens lärande kräver expertkunskap och särskilda metoder / en specialistuppgift	Elevens lärande förutsätter – tillgänglighet, bemötande och delaktighet
Upprättande av elev-akter, åtgärdsprogram med utgångspunkt i elevens brister	Att kunna nå målen – en rättighet och en gemensam pedagogisk uppgift – elevens förmågor och starka sidor i centrum
Talet om elever	Talet med elever
Specialpedagogiskt fokus – elevens träning och normalisering	Analyserar effekterna av gemensamma pedagogiska insatser i förhållande till läroplanens mål

Medicinskt / behavioristisk kunskapssyn på lärandet	Konstruktivistisk och socio- / kulturell kunskapssyn på lärandet
Långsiktighet	Kortsiktighet

Kategoriseringar av elever har sin historia

Skolan har alltid haft ett behov att beskriva elevers problematik som orsaken till att undervisningen av eleven inte givit framgång. Inte lika ofta historiskt har skolan funderat över om det är möjligt att lära sig det man ska som undervisningen, stödet och lärmiljön är utformad.

Leif Strandberg skriver med en referens till Matt 7:3 och Luk 6/42:

"Den tidigare enögdheten – då grandet i elevens öga synades men bjälken i elevens lärmiljö lämnades okommenterad – måste upphöra."

(Strandberg, 2008, sid 17)

Olika tider har haft olika förklaringsmodeller vilket Säljö och Hjärne visade i en sammanställning 2007 (se tabell nedan) Till dessa kan läggas att man historiskt har menat att utbildning och studier inte lämpar sig för kvinnor eller arbetarklass.

Kategoriseringarna och de svårigheter som man under olika tidsåldrar anger är också ett svar på vilka krav som skolan ställer på elever genom läroplaner, mål, kunskapskrav och de trender som råder i i skolundervisningen. När skolan blev kommunaliserad och vi fick Lgr-94 med uppnåendemål fick vi många elever som skolan inte lyckades föra till de målen. Eftersom huvudmannen även hade särskolor skrevs ganska många elever över till särskolan. Grundsärskolans elevantal fördubblades mellan 1994 och 2012. När den nya skollagen kom 2011 gjorde man strängare krav för att elever skulle tillhöra särskolan och antalet elever som ansågs ha en utvecklingsstörning minskade. Ett annat exempel på detta är 1990-talets trend med egen planering, eget arbete, eget ansvar och egen "forskning". Det är ingen slump att elever med dyslexi och elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar fick stora problem med detta arbetssätt. Mängden elever med diagnos ökade också följdriktigt. När sedan Lgr11 kom med språkliga krav i alla ämnen fick vi en stor mängd elever med olika former av språkstörning.

Kategoriseringarna svarar mot en gemensam referensram.

När kategorier används för att beskriva elevens förmågor uttrycker man i stor utsträckning åsikter i stället för att beskriva och analysera.

Kategorier som t.ex. svag, långsam, omogen, sakna motor och inlärningssvårigheter ringar in elevens problem och leder oss till förutbestämda åtgärder. (Säljö, Hjärne 2013)

En del av förklaringsmodellerna har psykiatrin bidragit med, till exempel idén om begåvning: Kalle är nog inte så "skärpt" han är "svagpresterande". Om vi placerar förklaringarna inuti eleven så slutar vi själva vara nyfikna på elevens potential att utvecklas. (Partanen 2007, s.21)

Om eleven inte är nyfiken på lärandet eller rent av lat, då kan vi se det som ett inlärt beteende. Inlärd beteenden går att lära bort och det går alltid att lära in nya beteenden. (Partanen 2007)

Moralisk/religiös diskurs (1800-talet)	Psykologisk/ medicinsk diskurs (tidigt 1900-tal)	Pedagogisk/ medicinsk diskurs (1930-talet)	Social/psykologisk diskurs (1960-talet)	Biomedicinsk diskurs (1990-talet och framåt)
Utan <u>erforderlig</u> fattningsförmåga	Bildbar sinnesslö	Psykopat	Livlig	Psykiskt utvecklingsstörd
Fåne	Obildbar	Omogen	Lättrörlig	Begåvningshandikapp
Idiot	sinnesslö	Nervös	Blyg	ADHD/damp
Sinnesslö	Idiot	<u>Svårupfostad</u>	Ängslig	<u>Aspergers</u>
Nagelbitare	Halvidiot	Hysteriker	Hämmad	<u>Tourettes</u>
Lat	Trög	Neurotisk	Aggressiv	Dyslexi
Fattig	Dum	Skolkare	Neurotisk	Dyskalkyli
Tattarungar	Imbecill	Svagbegåvad	Förhärdad	
Långsam	Undermålig	Ordblind	Dåliga <u>hemför-</u>	
Slö	Låg IQ	Störd	hållanden	
Oböjlig	Svagbegåvad	Vänsterhänt	Dagdrömmare	
Stygg		Psykisk efterblivenhet	Utanför	
Vanartig			Snattare	
Utomäktenskapliga barn			Fabulerande	
			Skolkande	
			Skolvägrare	
			Läs- och skrivsvårigheter	
			Skolomogen	
			CP	

(Tabell från: Att platsa i en skola för alla Säljö, Hjörne 2013)

Metod eller förhållningssätt?

Olika personer kan använda samma metod och ändå nå olika resultat.

Olika personer kan använda olika metoder men ändå tyckas ha mycket gemensamt och nå likartade resultat.

Detta kan förklaras av att det är andra faktorer som är viktigare än själva metoden. Den viktigaste tycks vara tanken bakom, dvs. förhållningssättet.

Det är tänkandet som ger de djupa kvaliteterna, speciellt om det förenas med en bra metod.

Det innebär också att om man börjar använda en ny metod men inte förändrar sitt tänkande når man inte heller andra resultat.

(Inger Nordheden)

Helhetsgrepp runt elever i behov av särskilt stöd. Bo Nyberg

I början av 2000-talet hade Wern och jag, en av de otaliga "brainstorming sessions" som vi under året haft sen vi i slutet av 1970-talet lärde känna varandra som kollegor på en kommunal låg- och mellanstadieskola i Upplands-Bro, ca 40 km nordväst om Stockholm. Där jobbade Wern som lågstadielärare och jag anslöt något år senare och fick tjänst på mellanstadiet. Djärva och dumdristiga, men fulla av nyfiken arbetslust, gjordes såväl många

misstag som några viktiga landvinningar. Skolan saknade egen rektor på plats men fick ett rektorsbesök i veckan. Sagt och gjort så tog Wern, jag och några till av lärarna saken i egen hand och eftersom hela kollegiet backade upp denna lite okonventionella ordning så valde den lågmälda och fridsamme rektorn att stötta denna nya ordning. En av reformerna som snabbt infördes på denna skola i ett mycket utsatt område och med mycket stök och många incidenter, var att lärarna på den tvåparallella skolan fick ta ett övergripande ansvar för något som man tyckte – tvärt emot jantelagen – man var bra på. Det kunde tex gälla att stötta pedagogiskt, ta ett större praktiskt ansvar, stötta med teknik, stötta i föräldrakontakter eller att som Wern, jag och en (kvinnlig) lärare till att ta sig an, för en kortare eller längre tid, en elev som "hoppade över skacklarna"!

Här föddes troligen det som vi, Wern och jag, ca 15–20 år senare i en av dessa "brainstorming sessions" formulerade i en tes, som sen visade sig "komma på allas läppar" eller åtminstone på en handfull pedagogers läppar. Nämligen; *"Det som är bra för en elev i behov av särskilt stöd är också i allmänhet bra för de andra eleverna"*. När Wern 2006 anställdes av Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM, fick sen tesen vingar.

Under åren som följde har vi och många med oss sett denna tes bekräftas otaliga gånger. Elever som ansetts "obotliga" eller blivit "syndabockar för allt tok" i en skola eller i en klass, fick hitta fram till en helt ny roll; skolutvecklare i bräschan för sann och äkta elevmedverkan både akademiskt och elevvårdande. Låter det alltför enkelt och sagolikt. Ja, sagolikt är det, men enkelt är det inte. Att ändra kurs är aldrig enkelt och speciellt inte då kompassen sitter i ryggmärgen på oss pedagoger gällande "det snabba reflexmässiga tänkandet och praktiserandet". Det som vi lärt oss från början under vår egen skoltid och som vi aldrig "avprogrammerades ifrån" under våra utbildningar, har en vidunderlig förmåga att plötsligt bara dyka upp – utan att vi ens märker det.

När vi senare pga lyckliga omständigheter, läsåret 2005-2006 fick jobba ihop Wern och jag, på den skola som jag var rektor för i 29 år fram till sommaren 2020, Källskolan i Kungsängen. Wern arbetade då som skolutvecklare med ett uppdrag att utbilda all personal i lösningsinriktat arbetssätt inom specialpedagogik och allmänpedagogik. Han arbetade utifrån en bas som speciallärare och jobbade också hela tiden "på golvet direkt med elever". Där fick han också möjlighet att implementera sitt eget uppfunna begrepp *"förtroendevuxen"*.

Under våra tidiga år som lärare och kollegor och när vi övergick i rollerna skolutvecklare och rektor, mestadels på olika platser, har vi kontinuerligt försökt att hitta fram till förhållningssätt som lyfter också den mest utsatta elev. Vår starka övertygelse fortfarande 2022, är att den typen av förhållningssätt gör alla till vinnare och att det inte handlar om att lägga ännu tyngre bördor på hårt kämpande föräldrar och skolpersonal, utan att det snarare handlar om; *"det som är bra för elever i behov av särskilt stöd är också en klar framgångsfaktor för alla andra runt den eleven"*. Det underlättar också för personal och föräldrar. Kvalitet vinner alltid i längden. Dyrare och mer krävande i början, men billigare och mindre krävande i längden.

Hypotesen som blev en tes, visade sig alltså hålla.

Prov och bedömning. Wern Palmius

Bedömning och mätning är situationer som elever lär sig av. Så som de oftast blir bedömda, så kommer de också uppfatta sig själva (Lundahl, 2011).

"Det kan aldrig vara rätt att utsätta en elev för ett prov som man på förhand vet att den kommer att misslyckas med". Detta skrev jag i en bloggtext för SPSM. (Palmius 2017a)

Uttalandet fick många uppskattningar och en del kritik. Några menade att det var ett välkommet ställningstagande av SPSM med andra menade att elever måste tvingas upp till bevis och att proven medför likvärdighet i bedömning och betygssättning.

Vi vill gärna problematisera denna fråga. Vad är proven till för? Vad ska de testa? Är det elevens optimala förmåga eller är det den förmåga de kan och förmår visa i provsituationen? Hur kan likadan bedömning vara likvärdig trots att undervisningen inte bedrivits likadant? Hur ska vi hantera funktionsnedsättningar? Hur ska vi hantera om eleven befinner sig i andra svårigheter i familjen eller i livet? Hur ska man hantera om en elev till vardags i klassrummet presterar mer än de gör vid provtillfället?

Prov är viktiga lärmoment och bör inte reduceras till ytliga bedömningstillfällen. Vid prov kan det vara intressant att se hur olika interaktionella situationer påverkar resultaten. Vad klarar eleven tillsammans med andra elever? Vad klarar eleven tillsammans med en vuxen? Vad klarar eleven med hjälp av hjälpmedel? Vad klarar eleven tillsammans med sig själv? Hur klarar eleven provet om hen fått göra de "fusklappar" som hen tror behövs för att klara provet? (Strandberg 2007) Det sistnämnda alternativet är ju en bra träning i studieteknik. Genom att jämföra dessa olika bedömningssituationer är det möjligt att finna elevens utvecklingszon.

För många elever med funktionsnedsättningar är traditionella bedömningsmetoder som skriftliga läxförhör, inlämningsuppgifter och prov mindre bra metoder om man vill veta elevens verkliga kompetens. Här är några exempel på alternativa lösningar:

- Elever som är rädda och blyga för att tala inför grupp kan få visa sina kunskaper genom en videoinspelning från en miljö där eleven känner sig mer säker. Eleven kan också via talsyntes och ett presentationsprogram i datorn tala inför en grupp.
- Elever som har svårt för de språkliga kraven i de olika ämnena kan via metoder som "greppa begreppen" klara kunskapskraven som beskrivs som *"enkla och till viss del underbyggda resonemang på ett i huvudsak fungerande sätt"*
- Elever som har svårt med konversationer kan få samtala via en chatt.
- Elever som kan läsa med talsyntes får göra det i alla bedömningssituationer.
- Elever som har svårt att minnas får stöd för att bli satta på banan när de ska visa sina kunskaper.

Exemplen kan göras många och metoderna blir olika beroende på hur undervisningen skett och vilka elevens svårigheter är. (Palmius 2017b)

Vi måste vid återkopplingen av en bedömning förvissa oss om att eleven förstår skillnaden mellan person och prestation (Lundahl 2011) och samtidigt premiera prestationer efter elevens egen skala. Att gå 100 meter efter en operation kan ju vara en större seger och framgång än att springa ännu ett Lidingölopp. Samma sak borde kunna gälla i ett skolsammanhang. Från vad har eleven lyft sig. Inom betyget E finns en stor spännvidd.

Det är viktigt att återkopplingar till elever skapar möjligheter till att påverka lärande. Det är ingen "bilbesiktning", det är ett lärandetillfälle. Andan i dessa möten mellan lärare och elev behöver vara "Du duger och därför kan du ta ett steg till" (Strandberg 2008) Det måste vara en angelägen uppgift för en lärare att visa eleven på var och hur man tar det steget. Svagpresterande elever har ett större behov av feedback än andra medan fördröjd feedback inte har några uppenbart negativa effekter för högpresterande elever. Svagpresterande elever behöver mer än kommentarer av typen rätt/fel. De behöver uppgiftsspecifika kommentarer som relaterar till prestationen. Annars är risken att en negativ självbild förstärks. Högpresterande elever behöver däremot övergripande omdömen som utmanar

dem att gå vidare. (Lundahl, 2011, sid 63) Det finns skolor som kallar återkopplingar och IUP-samtal för "Elevens guldstund med mentorn" (Strandberg 2008). En målsättning för en skola att arbeta för.

En viktig fråga vi behöver ställa oss är om provet ska vara elevens optimala förmåga, elevens genomsnittliga förmåga, elevens förmåga under stress eller under tidspress? Valet av dessa olika perspektiv kommer avgöra hur vi arrangerar provsituationen. Likaså kommer proven och provsituationerna variera om provet är till för att vi ska se vad vi hittills nått i undervisningen eller om eleven ska se om det är dags att "levla" till en annan nivå. Det är skolans uppgift att finna lägen där en sådan tankevända underlättas (Strandberg 2008).

Den aktuella diskussionen om bedömning, prov och betyg gör under parollen *likvärdig*. Det grundläggande problemet är dock alltjämt att lärare må bli hur likvärdiga som helst i sin bedömning, men så länge de inte är det i sin undervisning blir skolan inte likvärdig (Lundahl, 2011).

Kan byråkratin vara nådens tjänare? Bo Nyberg

Pionjären för rektorsutbildningen i Stockholm verkade tycka så när han uttryckte *"att den som har mer makt ställer sin makt till förfogande för den som har mindre makt"*.

Byråkratin, som vi ser det, har i första hand inget egenvärde utan finns till för olika syften. Det vore dock oklokt att säga att vi inte är i behov av en fungerande byråkrati eftersom den bland annat är till för att värna om:

- förutsägbarhet
- opartiskhet
- formell kompetens
- rättsäkra anställningar

När de byråkratiska syftena tonas ner och dess egenvärde tonas upp, så kan tyvärr en beklaglig sammanblandning ske mellan syfte och medel. Nådens pedagogik, som vi söker lyfta fram är mycket beroende av att den byråkratiska processen är understödande och inte dikterande.

När man forskat runt "lärande organisationer" har man funnit att huvudorsaken till att en lärande organisation upphör att vara en lärande organisation är att den organiska utvecklingen (den lärande organisationens inre process) kommer till ett stadium där man tvingas välja mellan fortsatt utveckling eller att låta processen begränsas av organisationens hierarki, dvs dess byråkrati. Allt för ofta väljer man då att inte anpassa byråkratin till utvecklingsprocessen, utan gör motsatsen "vingklipper den lärande organisationen så att den ska passa byråkratin". Owenby (2003 s.53) beskriver det som *"mörka sidor av den lärande organisationen"*.

Genom att alla berörda runt en elev i behov av särskilt stöd; föräldrar, lärare, speciallärare, elevassistent, rektor, psykolog, kurator, etc. både är trogna sina roller (byråkrati) och utifrån dessa roller tillsammans med eleven finner *"nådens väg"* så blir inte byråkratin det som dikterar villkoren för arbetet. Byråkratin blir då i stället *"nådens tjänare"*.

Kung David sista ord - vackert ledarskap

I sitt avskedstal till Israel benämner kung David ledarskap på ett synnerligen vackert sätt:

"Den som regerar över människor i rättfärdighet, den som regerar i vördnad inför Gud, han är som morgonens ljus när solen går upp, en morgon utan moln då jorden grönskar av solsken efter regn". Ett poetiskt fulländat sätt att uttrycka att makt inte är ett självändamål, utan till för att försköna omgivningen, inte förfula den. I det klimatet kan alla elever komma till sin rätt, även den som Jesus kallar *"en av mina minsta"*.

Ledarskap i skolan och i klassrummet är en alltför stor fråga att utveckla i denna skrift, men pedagogisk skolforskning (Hattie 2008) verkar ha landat i att det inte framför allt är skolor som skiljer sig åt, utan snarare olika klassrum. Läraren som vågar inta en ledarroll gör här stor skillnad, likaså skolledaren som vågar vara ledare och inte bara chef och administratör. Inget av det som vi tar upp motsäger det faktumet, utan är den naturliga ryggrad som alla speciella insatser måste kunna luta sig mot.

Karikatyren blir ett klassrum där alla har anpassningar in i absurdum och där gruppens dynamik går förlorad. Här handlar det oftast om teoretiska anpassningar som inte vuxit fram i en dialog mellan de berörda parterna och det blir då det andra diket jämfört med gamla tiders *"tig och lyd, i mitt klassrum gäller alla regler på samma sätt för alla"*.

Att undervisningen ska vara tillgänglig för alla, motsägs alltså inte av ett gott och tydligt ledarskap i klassrummet och på skolan, utan detta är snarare en förutsättning för att möjliggöra den tillgängligheten.

Professor Myrberg anser att 75 % av alla eller lär sig väl utan olika anpassningar men att övriga 25 % har olika behov som kan kräva mindre eller större anpassningar, eller undantag från den rådande klassnormen. En annan auktoritet på detta område, Wern Palmius, säger: *"Mycket är vunnet om eleven i samtal får fundera över hur undervisningen anpassas till eleven och hur eleven anpassar sig till undervisningen"*.

En ofta glömd erfarenhet här är att eleverna lättare kan vaka över sina anpassningar/undantag än läraren och detta är också helt i linje med läroplanen när den talar om individens inflytande och ansvar – något som ska växa under skoltiden. Att börja med att *"äga sin egen anpassning"* är en bra början, men då krävs det också att varken huvudläraren eller annan skolpersonal motverkar det som fastslagits. Mer om detta nu:

Funktionella eller dysfunktionella team

Funktionalitet bygger på att det handlar om ett samspel värt namnet eller som man i idrottssammanhang talar om: *"att göra varandra bättre"*. Om det *"tar en hel by till att uppfostra ett barn"* så kanske man också behöver se till att man i den byn uppträder *samspelet* och *funktionellt*. En dysfunktionell, familj, skola eller *"by"* gör ingen människa glad, allra minst den utsatta elev som är i behov av särskilt stöd.

Att göra ett prototypupplägg runt en elev i behov av särskilt stöd

När Wern och jag arbetade tillsammans ett år på Källskolan, han som speciallärare och jag som rektor, kom vi att arbeta fram en modell för hur man bör tänka i samarbetet runt en elev i behov av särskilt stöd. Vi hade hört talas om att man i Japan på nationell nivå kunde jobba i

team i årtal för att komponera tex en perfekt mattelektion runt en specifik frågeställning. När man sen in i den minsta detalj tagit fram den lektionen, "kablade man ut den" till alla skolor med dekretet att göra exakt så runt det momentet. Utan att på djupet följa upp det arrangemanget lät vi oss inspireras att tänka på ett liknande sätt, men i stället för att fokusera på en detalj i ett ämne ville vi fokusera på teamet runt ett barn i behov av särskilt stöd. Samma princip men i en annan kontext och utifrån andra ekonomiska förutsättningar. Sagt och gjort så började vi att ta fram "master cases" som vi grundligt genomarbetade, i dialogen runt en viss elev. Framför allt talade vi oss samman i personalgruppen för att sen också kunna tala oss samman på ett likande sätt med föräldrar och med externa aktörer. Oftast började vi med att intervjua eleven och föräldrarna.

De visade sig sen att det arbetet inte var förgäves. Kvaliteten på arbetet runt det specifika barnet höjdes och risken att någon – om än i välvilja – sabbade insatsen genom kontraproduktiva insatser, minimerades. Dessutom gick det sen alldeles utmärkt att tillämpa en hel del av dessa landvinningar på näste och nästa elev, utan att för den skull hemfalla till att skapa en allmängiltig mall.

Den lag som antogs nationellt runt 2015: "Samordnad Individuell Plan" eller SIP bygger delvis på samma tänkande. I stället för att viktiga samhällsaktörer inklusive föräldrarna jobbar var och en på sin kant, hittar man ett gemensamt förhållningssätt som är hållbarare över tid och mer mitt i prick. Även här kan man generalisera och ta fasta på goda mönster utan att kopiera det enskilda fallet. Det vi också känner oss besläktade med gällande SIP, är föräldrarnas centrala roll i processen utan att behöva ständiga koordinatörer.

Särskild begåvning, en gåva och ingen diagnos

I denna skrift lägger vi inte alltför mycket krut på att fördjupa oss i vad särskild begåvning, särbegåvning eller lättlärd, etc. (kärt barn har många namn) innebär. Ämnet är alltför viktigt för att inte få en egen skrift. En hel del har också på senare år skrivits om detta och vi vill här hänvisa till några artiklar och böcker som vi fått rekommenderade av Jessica Hanna-Eklund, sakkunnig inom området:

- Lewis Termans studie och SMPY, Study och Mathematically Precocious Youth, visar att: - högbegåvade barn tjänar på tidiga insatser.
- Pia Rehn Bergander (2021) När det enkla blir svårt, Studentlitteratur

Det vi däremot vill ha sagt i detta forum är att vi inte är betjänta av att klassificera den unika gåva som ett särskilt begåvat barn fått, med någon bokstavskombination. Lika lite som längd, vikt, nationalitet, etc. beskriver om vi är särskilt begåvade eller inte, lika irrelevant är det att göra kopplingen mellan diagnoser och särskild begåvning. Ja, visst kan en särskilt begåvad elev också vara bärare av en diagnos och som vilken annan elev som helst kan eleven ha – eller inte ha en diagnos. Olyckligt och fördomsfullt blir det dock om man utan forskningsstöd buntar ihop dessa olika kategorier.

När väl det är sagt så tror vi också att vi som skola och land varit väldigt dåliga på att förstå och ta tillvara denna gåva till mänskligheten. Det handlar varken om röd matta eller en jantelagsinspirerad vingklippning, utan det handlar om att ge alla barn och elever så optimala inlärningsförhållanden som det är möjligt. Den erfarenhet vi har om detta säger oss att det är en bra start att lägga åt sidan våra förutfattade meningar om dessa ting och i stället börja idka skolutveckling av rang såväl för dessa elever som för övriga. Dock kanske ytterligare krut ändå måste läggas på dessa, under många år, försummade elever. Men det vill vi gärna

återkomma till i ett annat forum. Tills dess vill vi skicka med följande jordnära råd till skolledare:

- Var inte rädd för att jobba med särskilt begåvade barn.
- Var inte rädd för att jobba med föräldrar till särskilt begåvade barn.
- Var den som personligen leder och styr "teamet" som behöver finnas i funktion, runt arbetet med en särskilt begåvad elev. Du eller någon av dig bemyndigad teamledare. Upprätta direkt de villkor som arbetet ska bedrivas utifrån. Med andra ord behöver du eller din utsedda högra hand vara påläst och erfaren, dock inte fullärd.
- Ge dina medarbetare en tillräckligt god grund att börja arbetet ifrån genom rätt utbildningsinsatser. Mängden är inte det viktigaste då, utan kvaliteten i den fortbildning de får tillägna sig.
- Vaka över att alla håller sin roll i "grupparbetet". Många lärare är rädda för att ta sig an denna utmaning eftersom man varit med om, eller hört talas om "föräldrar som kommer in och tar över".
- Var tillitsfull i förhållande till föräldern som du både styr och har som rådgivare i detta arbete.
- Låt dig inte manipuleras av föräldrar som önskar att deras barn vore särskilt begåvad, men har det som täckmantel för att kunna förneka en underliggande problematik hos sitt barn.
- Tro hellre för mycket än för litet på en förälder som du misstänker vara manipulativ. Genom att arbeta i team och ta uppdraget på allvar så visar det sig rätt så snart om så är fallet. Många föräldrar har blivit så misstänkliggjorda fast de haft rent mjöl i påsen och genom den behandlingen ibland fått tårar så att de till slut kan uppvisa vissa rättshaveristiska tendenser. Dessa vill du inte missbedöma och stöta bort. I en rak, ärlig och kärleksfull kommunikation, kan dessa missförstådda hjältar få ny tillit till skolan och snabbt på nytt komma helt och fullt ut på banan. Inget arbete runt ett särskilt begåvat barn, blir bättre än då skola och hem intagit sina unika roller och lärt sig att samarbeta för barnets bästa.
- Samarbeta med externa – kloka – resurspersoner, men abdikera inte i din egen skolledarroll. En skolledare är mer än en systemisk administratör. Själv eller via utsett ombud.
- Förstå att du i detta arbete håller på med avancerad skolutveckling. Pedagogik som lyfter och som ger landvinningar att ta till sig för att underlätta för alla elever i skapandet av en alltmer meningsfull och utvecklande lärmiljö.

Slutord

Att på 30 sidor beskriva erfarenheter som man gjort under nära 50 år i skolans och undervisningens tjänst är svårt. Att arbeta i skolan är ett fantastiskt och viktigt uppdrag men även det rätt ofta ganska svårt. Somliga dagar "flyger" man hem för att en elev gjort ett framsteg. Andra dagar är tunga när arbetet inte tycks ha givit det resultat man önskat eller att man inte känner att man räckt till. Vi skulle vilja att ni använder nådens budskap mot er själv och mot varandra. Skolan är full med viktiga vuxna för barnen och eleverna. Vi är glada om vi har fått ge er mod och argument för ert arbete. Stötta varandra i skolans viktiga uppdrag.

Referenser

Andersson (2000) Sociala berättelser och seriesamtal

Attention (2016) I morgon ska jag vara normal, Hämtad 24 maj 2022,
https://www.youtube.com/watch?v=W6rr5_9_D1M

Bornholmsmodellen Hämtad 24 maj 2022, <https://www.bornholmsmodellen.se/>

Cuklev, Rudvall och Tagesson. (2011) Motivationens roll vid inläring, Göteborgs Universitet

Danielsson& Liljeroth (1996) Vägval och växande, Liber

Dysthe, Olga. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I Olga Dyhste (Red)., Dialog, samspel och lärande. (s.31-74). Studentlitteratur.

Dweck, Carol (2017) Mindset : du blir vad du tänker, Natur och kultur

Eldh & Ingvar (2014), Hjärnkoll på skolan

Förskoleagenterna (2019) Hämtad 24 maj 2022,
<https://forskoleagenterna.wordpress.com/tag/undervisning/>

Forskning.se (2016) Hämtad 24 maj 2022,
<https://www.forskning.se/2016/03/03/metakognitiv-traning-optimerar-elevs-arbetsminnestraining/>

Hattie (2008) Visible Learning, Routledge

Iwarsson Petter, BRIS, Hämtad 24 maj 2022, http://elevenifokus.se/?page_id=286

Jenner, Håkan (2004) Motivation och motivationsarbete i skola och behandling, Myndigheten för skolutveckling, Sid 59, Hämtad 24 maj 2022

<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6567cc/1553959843197/pdf1839.pdf>

Johansson (2019) Ingen kan allt - men alla kan något, Luleå Tekniska Universitet

Karlstadsmodellen, Hämtad 24 maj 2022, <http://www.karlstadmodellen.se/karlstadmodellen/>

Kierkegaard Sören (1859) *Synpunkter av min författarverksamhet* ("Synpunktet for min Forfatter-Virksomhed")

Lindqvist (2021) Blogg Specmaja, Hämtad 24 maj 2022,
<https://www.specmaja.se/2021/02/09/relationellt-perspektiv-kategoriskt-perspektiv/>

Lundahl, Christian (2011) Bedömning för lärande, Nordstedts

Läraren.se, Hämtad 24 maj 2022, <https://www.lararen.se/nyheter/annat/reading-recovery-anitas-lasstuga-lyfter-eleverna>

Lönnroth, A. (1990) Maskrosbarn. Barnen som klarar sig mot alla odds. Stockholm: Glacio Bokförlag

Maskrosbarn, Hämtad 24 maj 2022, <https://maskrosbarn.org/berattelser/en-enda-person-kan-gora-skillnad/>

Nilholm Claes (2019) Funktionsvariation – ett begrepp som utmanar, Uppsala Unviersitet, Hämtad 24 maj 2022, <https://mp.uu.se/web/claes-nilholms-blogg/start-/blogs/funktionsvariation-ett>

Nottingham, James (2013) Utmanande undervisning i klassrummet, Natur och Kultur

Nyberg (2012) Rektors pedagogiska ledarskap – utifrån mål- och resultatstyrning, pedagogiska modeller och kommunikativt ledarskap, Hämtad 24 maj 2022, https://www.kallskolan.se/images/pdf/rektors_ledarskap_bo_nyberg.pdf

Owenby, P.H. (2003). Organizational Learning Communities and the Dark Side of the Learning Organization. EBSCO, Publishing.

Palmius (2017a) Är det fusk med anpassningar och stöd i bedömningen? Specialpedagogiska Skolmyndigheten, SPSM, Hämtad 15 april 2021, <https://www.spsm.se/om-oss/foj-oss/bloggen/bloggat/ar-det-fusk-med-anpassningar-och-stod-i-bedomningen2/>

Palmius (2017b) Med vilket stöd kan eleven? Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM, Hämtad 15 april 2021, <https://www.spsm.se/om-oss/foj-oss/bloggen/bloggat/med-vilket-stod-kan-eleven/>

Partanen (2007). Från Vygotskij till lärande samtal. Bonniers

Partanen, P. (2016). Assessment and Remediation for Children with Special Educational Needs: The role of Working Memory, Complex Executive Function and Metacognitive Strategy Training. (Doctoral dissertation). Östersund: Mlittuniversitetet

Persson, Bengt, (1998) Den motsägelsefulla specialpedagogiken, Motiveringar, genomförande och konsekvenser, Göteborgs Universitet

Pluckrose (1987) Mot en bättre skola. Liber

Sjödin, Tomas (2011) Tusen olevda liv finns inom mig, 2011, Libris

Socialstyrelsen (2019), Hämtad 24 maj 2022, (<https://www.socialstyrelsen.se/stod-i-arbetet/funktionshinder/>)

Skolverket (2011), Hämtad 24 maj 2022, <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/specialpedagogik>

Skolverket (2014), Stödinsatser i utbildningen

Skolverket (2017), Hämtad 24 maj 2022, https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/033_nyanlandas-sprakutveckling/del_02/Material/Flik/Del_02_MomentA/Artiklar/M33_7-9-gy_02A_stottning_ny.docx

Skolverket (2019) Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 Reviderad 2019, Nordsteds Juridik

Skolverket (2020a), Hämtad 24 maj 2022, <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/viktiga-val-av-arbetssatt-i-klassrummet>

Skolverket (2020b), Hämtad 24 maj 2022, <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/tillit-ger-effektiv-aterkoppling>

Skolverket (2021) Läroplanens inledande delar, Lgr 22, Hämtad 24 maj 2022, <https://www.skolverket.se/getFile?file=8687>

Skolvärlden (2015), Hämtad 24 maj 2022, <https://skolvärlden.se/artiklar/tank-ratt-och-lyckas-i-skolan>

SPSM (2019) Stödmaterial förskola, Hämtad 24 maj 2022, <https://www.spsm.se/stodmaterial-forskola/start---stodmaterial-forskola/uppstartstraff/#:~:text=I%20ett%20kategoriskt%20perspektiv%20s%C3%A4tts,h%C3%B6ja%20kvalit%C3%A9n%20i%20sj%C3%A4lva%20verksamheten.>

Strandberg (2007) Vygotskji i praktiken, Nordstedts

Strandberg, (2008), Bland mentorer IUP och utvecklingszoner, Nordstedts

Säljö, Hjärne (2013) Att platsa i en skola för alla, Studentlitteratur

Vygotsky, Lev Semenovich (1978). Mind in Society: the development of Higher Psychological Processes. United stated of America: Harvard university press

Einar Wiman, (2015) Hämtad 24 maj 2022, <https://www.motivation.se/innehall/fragan-som-kan-avgora-din-framtid/>

Wood, David; Bruner, Jerome S. & Ross, Gail. (1976): The Role of Tutoring in Problem Solving. *J. Child Psychol. Psychiat.*, 17:1