

Special- undervisning

– et begreb under forandring

Med tiden er det blevet mere og mere iøjnefaldende, at den traditionelle opfattelse af specialundervisningen er mere en klods om benet end en hjælpende hånd til den moderne skoleudvikling. Skolen skulle gerne gå i retning af at opfatte undervisning af alle elever som værende den samme opgave; nemlig et forhold mellem den givne elevs personlige og faglige profil og undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse – vel at mærke i et rummeligt og inkluderende skolemiljø.





Et nyt forslag til ændring af Folkeskoleloven giver skolerne mulighed for at undlade at henvise elever til specialundervisning gennem Pædagogisk Psykologisk Rådgivning. Det vil give ny inspiration for skolen til at løse opgaver, som den ellers ikke troede, den kunne klare.

Det er især forestillingen om, at opgaven bedst løses et andet sted, af andre fagfolk i et andet fysisk miljø, som har virket hæmmende for skolernes og lærernes fantasi, faglighed og kreativitet med hensyn til at tage særlige initiativer i forhold til elever, hvis undervisning kræver særlig opmærksomhed. Det er den samme forestilling, der mere eller mindre direkte udpeger eleven eller dennes familie som problembæreren, idet den fuldstændig overseer, at elevens problemer ikke kan løses taget ud af deres rette kontekst, at skolen også har et ansvar, og at "læringsmiljø" er nøgleordet.

Historisk tilbageblik

Undertiden kan det være nyttigt at se tilbage på den historiske udvikling. Samfundets syn på skole og undervisning gennem det seneste århundrede kan billedligt fremstilles som en trappe¹. Hvert trin på trappen er udtryk for et historisk forankret tankesæt og en praksis, der karakteriserer en bestemt periodes "tidsånd". Det første trin henviser således til tidligere tiders overtro og ånderverden, mens det næste repræsenterer asyleringen, der i første del af 1900-tallet for en stor del var begrundet i aflastning af lokalsamfundet. Alumnerne betragtedes nemlig som syge, omsorgskrævende, uunderviselige og til ingen nytte.

Næste trappetrin repræsenterer segregeringen fra 1930'erne og frem mod vor tid, fortrinsvis af børn med lav IQ og væsentligst begrundet i aflastning af det almindelige skolesystem. En ret stor gruppe af disse børn betragtedes frem til 1970'erne fortsat som uunderviselige.

I 1959 vedtog man i FN en hensigtserklæring om barnets rettigheder, der i Danmark blev fulgt op af ni-punktsprogrammet i 1969 – et forslag til folketingsbeslutning om reform af de grundlæggende uddannelser, vedtaget

samme år. I dette forslag hedder det, at "undervisningen af de handicappede elever... søges udbygget på en sådan måde, at børnene kan undervises i et almindeligt skolemiljø, såfremt forældrene ønsker det ...".

Med loven om særforsorgens udlægning pr. 1. januar 1980 blev den tidligere særforsorgs opgaver overført til amtskommunalt regi. Amterne overtog herefter ansvaret for den vidtgående specialundervisning, ikke mindst ansvaret for driften af specialskolerne.

"Skolen for alle" blev lanceret i 1980'erne, både i Nordisk Ministerråds regi og for Danmarks vedkommende også med baggrund i ændring af folkeskoleloven (1978) i forbindelse med særforsorgens udlægning. Denne ændring medførte en normalisering af regelsættene, så al undervisning af børn i undervisningspligtig alder skulle ske i henhold til Undervisningsministeriets regelsæt. "Skolen for alle" blev i 1990'erne omdøbt til "den rummelige skole".

Videngenerering – de historiske trappetrin

En ændret lovgivning i år 2000 gav kommunerne den fulde henvisningsret til vidtgående specialundervisning, og i forbindelse med kommunalreformen 1. januar 2007 blev hele ansvaret for specialundervisning af børn i skolepligtig alder overført til kommunerne. Kun ganske få børns undervisning er fortsat i regionerne.

Begrebet "inkludering" fra 1990'erne er sammen med "rummelighed" de næste trin på trappen. Disse trin er begrundet i en uhensigtsmæssig grad af segregering kædet sammen med en yderligere udvikling af den demokratiske dimension i forhold til børn og unge, der herefter begynder at blive værdsat som medspillere i deres eget liv. Der skal dog fortsat arbejdes med at udvikle disse trin.

For at få praksis til at svare til visionen venter der imidlertid forude et kvantespring, hvis kvaliteter bedst kan fremstilles som netop det øverste trin på trappen. Dette trin skal føre til en stadig bedre forståelse af, hvordan skolen skal praktisere en rummelig og inkluderende pædagogik. Det er det trin, der

¹ Se figur: "Historisk trappetrin"

benævnes "læringsmiljø", og heri ligger den erkendelse, at mange forskellige faktorer i skolemiljøet, og kombinationer af disse, er afgørende for de enkelte elevers udvikling, læring og adfærd. Faglige læringsresultater i skolen forklares ikke alene ved at henvise til elevernes forudsætninger, men også af en række forhold knyttet til læringsmiljøet og undervisningen i skolen. Ligeledes er adfærdsproblemer i skolen ikke bare et udtryk for individuelle vanskeligheder hos eleverne, men i mindst lige så høj grad et udtryk for faktorer i omgivelserne.



Systemteori

Erkendelsen af de mange faktorerers påvirkning af forhold i skolen (undervisning, læring, adfærd mv.) bygger på systemteori, der er en fællesbetegnelse for tænke måder inden for forskellige videnskabsgrene. Systemteoriene analyserer sociale fænomener i deres indbyrdes sammenhæng.

”Teoriene lægger vægt på, at det enkelte individ er i interaktion med forskellige sociale systemer. Inden for samfundsfagene finder vi disse tænke måder og forståelsesmodeller i blandt andet psykologi, sociologi, pædagogik og på det sociale område.

Fællestrækket i social systemteori er, at aktørerne deltagere i et system, hvor den enkelte påvirker helheden og selv bliver påvirket af denne helhed (Eide og Eide 2000). I traditionel problemløsning rettet mod det enkelte individ ledes der efter årsager hos det enkelte individ eller i individets baggrund ud fra en lineær forståelse af forholdet mellem årsag og virkning. Ud fra systemperspektivet er det helheden og samspillet med omgivelserne, som kan give forståelse af og forklaringer på problemer knyttet til enkeltindivider og sociale fællesskaber” (Thomas Nordahl, 2005).

Hvilke mål stiler vi mod?

Der er i dag almindelig politisk konsensus om, at folkeskolen skal bringes til at præstere højere kvalitet, især på områder som rummelighed i undervisningen og elevernes tilegnelse af faglige kundskaber og færdigheder. Begge målområder er i fokus – samtidig.

Denne målsætning kræver en omstilling fra en ekskluderende til en inkluderende praksis i folkeskolen – med en dertilhørende udvikling af skolens professionelle faglighed.

Det historiske problem for dem, der var anderledes, og for specialundervisningen, har været manglen på deltagerindflydelse. Den problematik har vi løst på mange andre samfundsområder, men for børn og unge med behov for specialpædagogisk bistand er der et efterslæb. Ud fra en humanistisk og demokratisk tankegang handler

det om at gøre disse børn og unge til medspillere i deres eget liv, der hvor de befinder sig – uanset diagnoser. Det er det, der er formålet med specialpædagogisk bistand. Den specialpædagogiske bistand vil ud fra denne tankegang komme til udtryk som anvendt viden og knowhow i den inkluderende undervisning.

Den seneste kommunalreform er en historisk anledning til at realisere den grundlæggende målsætning for folkeskolen og virkeliggøre de tanker om den rummelige skole, der i årtier har gjort sig gældende i form af politiske og faglige intentioner, men som ikke i tilstrækkelig grad har formået at slå igennem i praksis.

Specialpædagogiske dilemmaer – den afhjælpende løsning og det demokratiske deltagerprincip

Den afhjælpende løsning bygger grundlæggende på den tanke, at man gennem en individuel plan for undervisningen kan ”forbedre” elevens svage sider eller i et lidt mere moderne design ”fremme” elevens stærke sider. Dette forudsætter, at eleven får stillet en diagnose, at man kortlægger stærke og svage sider og herefter opbygger en undervisning, som primært retter sig mod de svage sider. Idealmålet er, at man derved kan løfte eleven til et niveau, hvor andre jævnaldrende elever befinder sig. Senere skal eleven så kunne indgå i den almindelige undervisning og følge denne.

Forskningen (Haug 1998 og Egelund 2003) stiller imidlertid spørgsmål ved diagnosens sikkerhed og forestillingen om, at der er sammenhæng mellem diagnosen og den undervisning, som eleven behøver.

Erfaringerne viser nemlig, at elever med relativt store læringsproblemer sjældent overvinder det kundskabsbrist, som er årsagen til, at de får specialundervisning. Endnu sjældnere forekommer det, at elever kommer op på samme niveau som klassekammeraterne.

Den afhjælpende løsning holder altså ikke, hvad den lover. Elever efterlades meget ofte i en stigmatiseret og marginaliseret position resten af deres skolegang, med de følger på langt sigt, som dette kan føre med sig. En større svensk undersøgelse (Sonander m.fl.,

1977) viser, at elever, som ikke bliver diagnosticeret (og dermed undgår diagnosestemplingen), klarer sig bedre i skolen og i det efterfølgende arbejdsliv end elever med tilsvarende vanskeligheder, der bliver defineret og diagnosticeret som elever med behov for specialundervisning.

På Skogstorpsskolan² består en anden variant, nemlig den, hvor eleven selv får lov til at vælge mellem alternativer, som han eller hun finder bedst. Ideen er, at et meningsfyldt valg – med guidning fra den voksne – altid vil indebære, at eleven søger det, som er bedst for eleven selv.

Specialundervisningen i Danmark kan for størstedelen henføres til "den afhjælpende løsning".

Bag denne løsning finder vi en systemadfærd, der fremmer diagnoser, visitationer, specialundervisning og segregering.

Det demokratiske deltagerperspektiv involverer alle aktører: elever, forældre, lærere, rådgivere, administratorer, politikere og samfundet som helhed. Under dette perspektiv finder vi bestræbelserne om integrering, inkludering, vægtning af relationsarbejde og øget rummelighed.

Overvejelser og beslutninger der kan føre frem mod målet

Den dag i dag hænger vi stadig fast i en konfrontation mellem det statiske og det afhjælpende princip på den ene side og det dynamiske og demokratiske deltagerprincip på den anden side. Fastlåstheden i gammel tankegang – måske fordi den har fået lov til at være så længe og dermed har skabt en stærk tradition – vanskeliggør arbejdet med at skabe en rummelig og inkluderende skole. Det har været legal praksis at afvise dem, der er anderledes, som personer, der ikke kan, og er fejlbelastede.

Der er kun en vej frem for at skabe en rummelig og inkluderende undervisning, og den vej kan kun betrædes, hvis man glemmer alt om fejlfinding og den gamle statiske opfattelse om uformåenhed, og hvis man glemmer alt om, at nogle elever ikke er kvalificerede til at lære nyt i de lokale undervisningsmiljøer.

Gennem de senere år har ønsket om øget rummelighed i skolen krævet en omstillingsproces, der skulle nedbringe antallet af specialklasser. Trods denne intention er antallet af elever i specialklasser ifølge Skolerådets årsberetning fra 2001 til 2005 steget med 26 %.

Det må forventes, at denne udvikling kan vendes, hvis skolen afskaffer specialklasser som organisationsform samt "reserverer" specialundervisningsbegrebet til den undervisning, der finder sted på specialskoler. Al anden undervisning ses i dette perspektiv som variationer af fleksible holddannelser, ekstra støtte og supplerende undervisning.

Det er en væsentlig betingelse, for at dette kan finde sted, at folkeskolelovens muligheder for holddannelse i højere grad bringes i anvendelse og understøttes af den kommunale fordeling af ressourcer. Eleverne kan undervises sammen med deres klasse og/eller på hold, hvortil der er knyttet et antal ekstra lærerskematimer.

Hvilken betydning har det værdisæt, der gælder for skolens virke?

Vil man skabe rummelighed og inklusion, er man nødt til at bygge på et værdisæt, der kan fremme realiseringen af denne målsætning. Tager man udgangspunkt i elevernes potentialer og muligheder og opfatter disse som ledende parametre, er det lettere at realisere rummeligheden og nemmere at inkludere. Er man derimod mest tilbøjelig til at vurdere elever i forhold til deres fejl og mangler, er det svært at tænke "rummelighed": fordi man som regel vil være mere optaget af at skabe homogenitet i elevgruppen.

Udfordringen består også i at vise vej for en opvoksende ungdom. Når elever oplever, at kammerater bliver sendt ud af det fælles læringsmiljø på grund af deres fejl eller

² <http://www.edu.falkenberg.se/skogstorpssomradet>

mangler, vil det bidrage til at fastholde en kultur, der finder sådanne dispositioner naturlige. I et tilbageblik kan vi på baggrund af en stigende udskillelsesgrad se, at denne kulturelle udfordring fortsat består næsten tre årtier efter lanceringen af "Skolen for alle". Det er en form for kulturel mønsterbrydning at praktisere rummelighed og inklusion, men gør man det, opbygges der en erfaring og erkendelse, der kan tjene som model for skolens aktuelle og fremtidige aktører.

Howdan kan man forstå begreberne "rummelighed" og "inklusion"?

Inklusion og rummelighed er hinandens forudsætninger. Udtrykket "inklusion" eller "inkludering" understreger en aktiv dimension og skolens forpligtelse til at skabe et undervisnings- og læringsmiljø og et fællesskab, som sætter den enkelte elev i stand til at udvikle sig både fagligt og socialt i samspil med andre elever. Det er altså ikke nok at placere eleven i fællesskabet; eleven skal være medspiller i dette fællesskab.

"Rummelighed" betegner en åbenhed, man kan kalde "plads til at være og lære" i de almindelige undervisningsmiljøer, uanset potentialer, læringsmåder og adfærd, jf. også Salamanca-erklæringen fra 1994. Denne åbenhed er en form for gæstfrihed og er tillige forudsætningen for, at inkludering kan finde sted. Rummelighed er så at sige det at lukke døren op og byde velkommen, men uden en inkluderende tænkning og praksis inde bag døren vil rummelighed ikke have anden mening end "placering" eller "parkering". Omvendt kan man ikke inkludere en elev, man ikke først har åbnet døren for.

Fleksibel holddeling og mangfoldighed som redskab i undervisningsdifferentiering

Holddannelse er en organisationsform, der muliggør en konstruktiv udnyttelse af elevernes forskellighed og kan modvirke udskillelse og isolation af elever. Samtidig kommer den enkelte elevs udviklingsmuligheder i fokus.

Styrkelse af muligheden for holddeling er uløseligt forbundet med styrkelse af undervisningsdifferentieringen. Holddeling udgør et helt naturligt og nødvendigt værktøj i undervisningsdifferentieringen, så

længe den ikke kapper over i ren elevdifferentiering og bliver styret af ønsket om homogenitet på holdet.

Holddannelse skal ikke være sammensat ud fra et homogenitetsprincip, men ud fra en vurdering af, hvordan disse elever kan arbejde sammen, hvad de hver især kan bidrage med, og hvordan en bestemt holddannelse kan medvirke til at fremme den enkeltes faglige, sociale og personlige udvikling.

Fleksibel holddeling og "mesterlære"

Fleksible holdannelser er kendetegnet ved, at en stor del af læringen sker i et samarbejde mellem elever, der befinder sig på forskellige alders- og/eller kompetenceniveauer. Dette samarbejde kan antage form af "mesterlære", hvor elever bl.a. fungerer som rollemodeller for andre, hvilket kan bidrage til at løfte alle elever frem til en bedre udnyttelse af deres potentialer.

Mesterlære-princippet tager sigte på at udvikle kompetencer og menneskelige ressourcer i et samarbejde, hvor begge parter drager nytte af samarbejdet. Læreren er fortsat vejleder og procesansvarlig, men princippet kan skabe tid og rum for læreren til at tage sig af andre vigtige individuelt relaterede opgaver i undervisningen.

Evaluering

Skolen som lærende organisation bruger mange kræfter på at debattere, revidere og evaluere sine mål og handleplaner, og den støtter lærerne i at forny deres undervisning. Skoler må som lærende organisation bl.a. til stadighed debattere de tidligere omtalte:

- pædagogiske værdier og visioner (rummelig og inkluderende skole)
- muligheder for at tilpasse skolen til hver enkelt elevs behov (undervisningsdifferentiering)
- muligheder for fornyet organisering af undervisningen (holddeling)

Dertil kommer:

- evalueringskulturen (elevers udvikling, undervisnings- og læringsmiljøet, relationelle faktorer)
 - et aktuelt evalueringsværktøj er her elevplanen.

Den løbende debat om skolens muligheder og realiseringen af dem hjælper med til at øge lærernes opmærksomhed og erkendelse, så fx specialundervisningen eller løsningen af særlige undervisningsopgaver ses i sammenhæng med al anden undervisning.

En væsentlig betingelse for en vellykket undervisningsdifferentiering er som bekendt et indgående kendskab til den enkelte elevs potentialer og udviklingsmuligheder. Det forudsætter en regelmæssig evaluering af progressionen i elevernes læring.



Udvikling af den professionelle faglighed

Lærernes og skolens evne til at håndtere kvalitetsaspekter i den rummelige og inkluderende skole kan man kalde "professionel faglighed". Det er ikke bare et spørgsmål om, at læreren er fagligt dygtig i traditionel forstand, fx fagligt velfunderet i fysik, eller har indgående indsigt i og erfaring med fagets didaktik og metoder. Professionel faglighed skal i dag defineres meget bredere, fordi det ikke blot er skolens faglige pensum, der er i spil, men hele scenen for elevernes udviklingsmuligheder.

I faglighedsparadigmet indgår derfor også skolens og lærernes syn på opdragelse, undervisning, læring, lærer-elev-samarbejde, samspil mellem elever, undervisningens organisering, fysisk miljø, arbejdsmiljø, skole-hjem-samarbejde, undervisningsmidler etc. Grundlæggende må man som skole/lærer være af den overbevisning, at alle elever er lærende personer, og at de alle har potentialer, de kan udvikle.

I den forbindelse er det relevant at udvikle redskaber til at afdække faktorer i skolens undervisnings- og læringsmiljø, som medvirker til at reducere/øge elevernes udbytte af undervisningen og af deres sociale samvær. LP-modellen³ (læringsmiljø/pædagogik) bygger på sådanne tanker, og på de skoler, hvor den har været anvendt, har man kunnet dokumentere, at anvendelsen af LP-modellens redskaber dels har ført til øget fagligt udbytte (forbedringer af karakterer i udvalgte fag) og dels har fremmet udviklingen af elevernes sociale kompetencer (nedbringelse af mobning og sociale konflikter blandt eleverne). Disse redskaber sætter fokus på udjævning af sociale forskelle og reduktion af behovet for specialundervisning gennem udvikling af hensigtsmæssige læringsmiljøer i skolerne (Nordahl, 2007).

I forbindelse med LP-modellen, hvis teoretiske tilgang bygger på systemteori, er der med baggrund i forskningsresultater udarbejdet følgende oversigt over faktorer, der har størst betydning for læringsmiljøet (Nordahl, 2007):

- Relationer mellem lærere og elever
- Relationer mellem elever
- Regler og håndhævelse af regler
- Lærers evne til at lede klassen og læringsprocessen
- Undervisningens indhold, arbejdsmetoder, undervisningsdifferentiering
- Forældresamarbejde
- Virkelighedsopfattelse og værdier
- Motivation, mestring, udfordringer og krav til elever
- Opmuntring, ros, prosocial adfærd

I Danmark benyttes LP-modellen allerede af mange skoler som et arbejdsredskab til udvikling af undervisningsmiljøet og professionel faglighed.

På uddannelsesinstitutionerne er en vigtig løftestang for den ønskede udvikling af skolen, at alle får indsigt i og praktisk erfaring med de tænkemåder og de almenpædagogiske elementer, der er så hårdt brug for til fortsat udvikling af den rummelige folkeskole.

Det er i denne brede ramme, specialpædagogikken har sin plads. Når specialpædagogikken er en integreret del af undervisningen, er det naturligt og nødvendigt, at alle studerende beskæftiger sig med den mangfoldighed af forskellige potentiale- og kompetenceprofiler, de vil møde i det praktiske arbejde i skolen, samt får lejlighed til at øve sig i at løse opgaver i heterogene undervisnings- og læringsmiljøer.

I efteruddannelsen af skolens lærere er der behov for at videreudvikle den professionelle faglighed med henblik på arbejdet i en rummelig og inkluderende skole.

Samspil mellem skolens øvrige parter

Samarbejdet med forældrene skal ses i lyset af en kompleks helhed. I nogle situationer og af nogle forældre opfattes henvisning til specialklasse eller -skole i dag som det optimale undervisningstilbud for deres barn. For andre vil fastholdelse af tilknytning til nærmiljøet og den almindelige klasse være det mest attraktive. Komplexiteten indeholder bl.a. elemen-

3 Se www.lp-modellen.dk

ter som forældrenes tillid til den ene eller den anden skoleform, den ønskede balance mellem tryghed og udfordringer for barnet, den rådgivning og vejledning, der gives til forældre i den konkrete situation etc.

Brugerdeltagelsen vil fremover blive et centralt begreb, idet kriterierne for, hvad der er god praksis, i højere grad skal forhandles med de mennesker, der konkret berøres af beslutningen.

Det pædagogiske service- eller læringscenter spiller også en vigtig rolle i bestræbelserne på at modvirke tendenser til udskillelse af elever.

Andre parter omfatter som tidligere nævnt medarbejdere fra PPR, der hovedsageligt er forpligtet til at vurdere, undersøge og teste enkeltelever, og resultatet af dette arbejde har ofte været et forslag om en segregerende foranstaltning.

Fremover må man prioritere PPR-personalets konsultative arbejdsopgaver, så de fremstår som svar på de rådgivnings- og vejledningsbehov, der opstår på skolerne og blandt forældre i forbindelse med udvikling af den rummelige skole. Rådgiverne skal i perioder kunne følge den daglige undervisning for derved bedre at kunne indgå i drøftelser af helt konkrete forhold og på den måde yde kvalificerede bidrag i forbindelse med fx undervisningens tilrettelæggelse, holddannelser samt vurdering af elevernes potentialer og muligheder i den inkluderende undervisning.

Perspektivering – de gode eksempler

Det kan konstateres, at kvantespring er indledt. Skoler har i stort tal udviklet deres praksis for at realisere de politiske intentioner om at modvirke udskillelse af elever og udvikle metoder til undervisning og evaluering, så der tages mere vidtgående hensyn til elevernes forskellige udviklingsmuligheder, end det hidtil har været tilfældet.

Da den ændrede praksis således allerede fungerer på disse skoler, selv om de endnu befinder sig på forskellige trin på kvalitetstrappen, er der grund til at tro, at

det også kan blive tilfældet på resten af skolerne, forudsat at der sker en tilpasning af rammer for udskillelse, anvendelse af viden om læringsmiljøerne samt omfordeling af ressourcer.

Litteratur:

- Eide, Hilde og Eide, Tom: *Kommunikation i praksis*, Aarhus 2000
- Egelund, Niels: *Undersøgelse af specialundervisningen i Danmark: En kvantitativ og kvalitativ redegørelse for situationen på 20.1 området København*, 2003
- Egelund, Niels: *Specialundervisningens nye vilkår*, Vejle 2007
- Hansen, Ole og Nordahl, Thomas (red.): *LP-modellen: Læringsmiljø og Pædagogisk Analyse*, Frederikshavn, 2009
- Hansen, Ole (red.): *Folkeskolens rummelighed – fra idé til handling*, København 2004
- Haug, Peder: *"Pædagogisk dilemma: Specialundervisning"*. Stockholm 1998
- Haug, Peder: *Skulen som sosialiseringarena*, Volda 2008
- Hellidin, Rolf: *Specialpædagogisk forskning*, Stockholm 2002
- Nordahl, Thomas: *"En skole – to verdener"*. Oslo 2000
- Nordahl, Thomas: *Læringsmiljø og pædagogisk analyse, en beskrivelse og evaluering af LP-modellen*, Oslo, 2005
- Nordahl, Thomas: *Kritikk av forskningsresultater om situasjonen til elever som mottar spesialundervisning*, Hamar 2008
- Nordahl, Thomas og Sunnevåg, Anne: *Barnet som aktør – virkelighetsoppfatninger og mestringsstrategier*, Hamar 2008
- Salamanca-erklæringen*, Undervisningsministeriet 1994
- Skolerådets årsberetning*, København
- Skrtic, T.: *"Behind Special education"*. Denver 1991
- Sonander, Karin m.fl.: *"En skola för alla – en hotad målsättning?"* Uppsala 1977
- Tideman m.fl.: *"Den stora utmaningen – om at se olikhet som resurs i skolan"*. Malmö 2004