

Debatt

Diagnostisering och kompensatoriska hjälpmedel, inkluderande eller exkluderande?

PETER KARLSUDD

Institutionen för pedagogik, Linnéuniversitetet

När det talas om specialpedagogiska miljöer, avses många gånger särskilda och segregerade platser som samlar människor med funktionsnedsättning. Här "tränas" individer enskilt eller tillsammans med andra funktionsnedsatta för att möta eller skyddas från samhällets krav. Om ett övergripande mål är att inkluderas inom samhällets så kallade "normala" ramar, kan det tyckas egendomligt att denna träning sker i en segregerad och kompensatorisk kontext. Varför undvika att lära i den miljö där individen ska verka och leva? Metoden att först segregera och därefter inkludera är mycket sällan lyckosam. Att de inkluderade miljöerna därutöver utgår från att den enskilda individen måste använda artefakter som definieras som kompensatoriska hjälpmedel är inte optimalt. Den viktigaste principen för inkludering är att planera och forma ett samhälle som i grunden är till för samtliga medborgare. Lika självklart som det nu är att göra alla byggnader tillgängliga för personer med fysiska handikapp, lika naturligt borde det vara att forma en djupare förståelse för människors alla olikheter. Med ett kompensatoriskt förhållningssätt skapas kulturer som blir än mer oförenliga med varandra; mötet blir svårare ju längre tiden framskrider. Det är därför viktigt att vi alla möts i samtliga av de faser som benämns ett livslångt lärande (Karlsudd, 2011).

EN ÖKAD DIAGNOSERING

Diagnostiseringen har ökat dramatiskt liksom viljan att definiera det som faller utanför det vi benämner som gängse eller normalt (Skolverket, 2009;

Skolinspektionen, 2011). Under de senaste årtiondena kan vi se en klar ökning av neuropsykiatriska förklaringsmodeller i utredningar kring utebliven skolframgång (Hjörne & Säljö, 2008). Den medicinska expertisen framhåller vikten av diagnoser och psykiatrisk kunskap för att kunna ge rätt utbildning till barn med skolsvårigheter. Diagnoser som dyslexi, dyskalkyli, dysgrafi, ADHD och Tourettes syndrom förekommer ofta som underlag för att bevilja särskilda resurser. Medicinsk expertis är oenig om orsaken till ökningen och några ställer sig starkt kritiska till om orsakerna överhuvudtaget är medicinska (a.a.).

Man hör ofta från välutbildade och vanligtvis omdömesgilla pedagoger *"han/hon har nog lite bokstäver. Det måste vara ADHD, Aspergers eller något annat"*. Runt om på våra förskolor, skolor och högskolor uppmärksammas barn, elever och studenter som avviker från den normalitet som i dag definieras allt snävare. Detta är tyvärr ett vanligt sätt att möta olikheter i synnerhet från lärare som är vana att kategorisera, etikettera och bedöma. *Den odiagnostiserade diagnosen* (ODD) är kanske den vanligaste diagnosen och signalerar en snäv syn på normalitet. Möjligen kan den grupp lärare som frekvent ifrågasätter normaliteten själva utgöra en grupp med en gemensam så kallad bokstavsdiagnos, nämligen SAMO, *individer med svårigheter att möta olikheter*. Måhända finns det en risk att människor med denna diagnos i förlängningen kan utgöra hinder för ett inkluderande samhälle (Karlsudd, 2012).

FÖR VEM ÄR DIAGNOSEN?

En student berättade, vid en studiedag för några lärare vid ett universitet, om hur han upplevt sina svårigheter med att läsa och skriva. Genom hela sin skoltid, från grundskola till gymnasiet, hade studenten känt och upplevt sig behandlad som dum och mindre värd. I vidare studier på folkhögskola hade studenten återfått sitt självförtroende och på egen hand utarbetat metoder att med datorns hjälp läsa och producera texter. Med hjälp av talsyntes lästes böcker och med stöd av vanliga rättstavningsprogram och fria webbprogram producerades texter för inlämningsuppgifter. Studenten använde två datorskrävar för att genomföra sitt arbete så smidigt som möjligt. Textproduktionen utfördes med programvaror vilka inte var speciellt utformade för att kompensera för dyslexi utan konstruerade till hjälp och stöd för alla användare. Programmen var verktyg som kan betraktas som sedvanliga och vardagsnära digitala ordbehandlingsprogram.

När studenten senare kom till universitet, möttes han av samma oförstående reaktioner då han var beroende av sin dator och extra tid för att producera sina texter. Detta är något som man inte i alla situationer tillåter på universitet. Under till exempel salstentor är penna och papper oftast de

enda verktyg som är tillåtna. Studenten erbjöds därför en utredning vid universitetet för sina läs- och skrivproblem. Något sent i sin utbildningskarriär fick han så sin dyslexidiagnos. Studenten beskrev hur oerhört lättad han blev över att begåvningen inte var ifrågasatt. Nu öppnades nya erbjudande i form av speciella program och inlästa läroböcker, men framförallt möttes han av acceptans från lärarkollegiet.

Studenten var mycket tacksam över diagnosen som den utredande avdelningen på universitetet överlämnat. Enligt studentens utsaga var han lycklig över att nu ha papper på att inte var ”dum i huvudet”. Ansvariga på studentavdelningen var naturligtvis nöjda med vad de åstadkommit.

Upplösningen av ovanstående berättelse kan säkert upplevas som framgångsrik, men det kan vara intressant att diskutera och reflektera över händelsekedjan. För vem var diagnosen viktig? Under rådande ordning var diagnosen viktig för studenten men sannolikt lika viktig för lärarna och universitetet. Nu kunde man låta eleven använda moderna digitala verktyg utan att betrakta det som fusk. Nu plötsligt hade man förståelse för svårigheterna. Det är ofrånkomligt att ställa frågan: Varför kan inte denna förståelse upprättas utan diagnos? Måste vi sätta etiketter på studenter för att skapa resurser och förståelse och bredda vår syn på lärande?

DIAGNOSER, EXEMPLET DYSLEXI

Om du inte har några fysiska handikapp och har betydande svårighet att läsa och skriva, är det inte ovanligt att du erhåller diagnosen dyslexi. Om du däremot på grund av funktionsnedsättning, till exempel synskada och/eller rörelsehinder, är hindrad från att läsa och skriva och använder digitala verktyg för att tillgodogöra dig information och producera texter, diagnostiseras du inte som dyslektiker. De sistnämnda diagnoserna utesluter den förstnämnda. Om du utan dessa fysiska funktionsnedsättningar, har svårigheter att skriva och läsa på ett traditionellt sätt, men skriver korrekta texter och med hörselns hjälp ”läser”, ska du då diagnostiseras som dyslektiker? Är diagnosen bunden till de traditionella artefakter som i skolans värld har störst legitimitet, nämligen papper och penna? I det stora flertalet av landets skolor definieras elever som ”i behov av särskilt stöd” om de inte kan läsa och skriva utan stöd av digitala verktyg. Att kunna skriva med *penna* och *papper* och att läsa en *tryckt text* bedöms som en grundläggande färdighet. I läroplanen anges att ett centralt innehåll är ”*Handstil samt att skriva, disponera och redigera texter för hand och med hjälp av dator*” (LGR, 2011 s. 224). I en traditionell skola är perenna värden och traditionella färdigheter uppburna. Färdigheten att skriva med penna och läsa text är högt värderad och de stöd som accepteras är möjligen glasögon och pennstöd. Om digitala verktyg används ses dessa

som hjälp eller kompensation och eleven mister legitimitet, i synnerhet när det gäller provsituationer. I en mer framåtriktad skola är processen och resultaten viktigare än med vilka metoder och artefakter de produceras. Här kan alla elever använda digitala verktyg som stöd för och variation i sitt lärande. I skolor som nu definieras som specialskolor är acceptansen än större. Här är kommunikationen i centrum och vägen till kunskap är inte föremål för värdering. Punktskrift, talsyntes eller elevassistenter som stödjer elevernas kommunikation ses inte som otillåtna medel.

KOMPENSATORISKA HJÄLPMEDEL

Kompensatoriska hjälpmedel benämns de verktyg som ska underlätta inkludering av människor som inte ryms i det som anges som normalt. Viktigt är att dessa hjälpmedel i sig inte stämplar eller särskiljer användaren. Det finns en rad exempel på kompensatoriska hjälpmedel men i denna text fokuseras de digitala resurser som företrädesvis används i skolans värld. Vanligt är att betrakta t.ex. en ljudbok som kompensation för dem som av olika anledningar är förhindrade att läsa med hjälp av synen. Vidare kan ett ordbehandlingsprogram kompensera och ”normalisera” för en person som har problem med stavning, grammatik eller dålig handstil. Ett kompensatoriskt hjälpmedel är nästan uteslutande något som ska stödja en väletablerad norm, ett återförande till det som definieras normalt.

I Sverige har digitala verktyg i hög grad introducerats som kompenserande verktyg för elever i behov av särskilt stöd. Med stöd av Specialpedagogiska myndigheten har antalet så kallade skoldatatek kraftigt ökat. Skoldatatek har som huvuduppgift att stödja skolornas pedagoger i att göra skolan tillgänglig för alla elever. Detta sker vanligen genom utprovning och utlåning av bärbara datorer, surfplattor eller speciellt utformade programvaror. Hur vi definierar dessa artefakter åskådliggör många gånger den kunskapssyn och människosyn som råder inom verksamheten. I svenska kommuner och landsting har man fört en diskussion om vilka digitala resurser som ska definieras som ”personligt hjälpmedel”, ”pedagogiskt hjälpmedel” eller ”läromedel”. I några fall benämns dessa resurser som ”begåvnings-hjälpmiddel” eller ”kognitiva hjälpmedel”. Ytterligare definitioner som går att finna inom skolans verksamhet är ”kompletterande hjälpmedel” eller kort och gott ”verktyg”. Beteckningarna signalerar en stor variation i synen på digitala resurser. Att definiera vissa digitala tillämpningar som ”begåvningshjälpmedel”, indikerar en besynnerlig inställning till något som utanför skolans värld betraktas som vardagliga verktyg. Skoldatatekens arbete med utlåning kan problematiseras och diskuteras, då utlåning av särskilda digitala hjälpmedel många gånger kräver diagnos och intyg vilket kan upplevas som stigmatiserande. Digitala resurser i skolan

ska inte sammankopplas med brist och diagnos. Dessa verktyg borde vara tillgängliga för alla och på så sätt ge samtliga elever fler alternativ till lärande.

MOTSÄGELSEFULLT MOTSTÅND MOT DIGITALA RESURSER

Många gånger hörs argument från skolans värld om att digitala verktyg underlättar och ger andra alternativ vid läsning och skrivning. Samtidigt menar samma företrädare från skolan att det blir allt viktigare att läsa och skriva på det "traditionsrika sättet". Denna paradox måste prövas och diskuteras. En annan inkonsekvens som förbryllar är att effektiv datoranvändning definieras som en av EU:s fyra nyckelkompetenser (EU, 2006), lika högt värderad som läsning, skrivning och räkning. I UNESCO:s ramverk redogörs för *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers* med målet att med eleverna i centrum stärka kärnkompetenser, färdigheter och pedagogiska strategier med informations- och kommunikationsteknik (IKT) (Amhag, 2013). Parallellt betraktas datorn i många skolmiljöer som ett kompensatoriskt hjälpmedel.

Ytterligare dissonans i argumentationen blir det om lärare för fram att när elever använder datorer och surfplattor samarbetar de sämre. Samtidigt hyllas tekniken för att inbjuda till kommunikation och samarbete, många gånger med stor social och geografisk räckvidd. Vid vissa skolor har man beslutat att för att öka viljan till samarbete ska två elever dela på en dator eller läsplatta. Om det visar sig vara en framgångsrik åtgärd kanske vi i fortsättningen ska vara två elever per bänk och lärobok? Att använda datorer ställer höga krav på elevens förmåga att söka och bearbeta information. Detta mer forskande arbetssätt passar inte barn i behov av särskilt stöd, menar många lärare. Denna inställning kan anses märklig om läraren samtidigt lovordar teknikens möjligheter att individualisera.

En intressant fråga är vad som krävs för att ny teknik ska bli helt och fullt accepterad som ersättning för den mer traditionstygda och etablerade. I hem- och konsumentkunskap har man bytt ut artefakten trä- och trådvisp mot elvisp, utan att diskutera huruvida det påverkar barnens motorik eller lärandeprocess. I slöjden har slipklossen fått lämna plats för planslipen. Några gånger uppmanas dock eleverna att använda dessa äldre artefakter för att känna på det ursprungliga och tålmodskrävande arbetet. Samma inställning kan göras bestående i klassrummet, där "forma bokstäver" med pennan är det ursprungliga och rätta.

Vi har tidigare gått från skrivsand till bläckpenna över till kulspetspenna och blyerts. Dessa övergångar har varit föremål för pedagogiska diskussioner, liksom övergången från räknestickan till kalkylatorn. Övergångarna upplevdes av många lärare som att en viktig länk i en förståelsekedja övergavs. Kanske skolväsendet nu är moget för att ta nästa steg och ändra den inställ-

ning som gör gällande att digitala verktyg är kompensatoriska och i stället erkänna den nya tekniken som fullvärdig. Måhända kommer vi på högskolor och universitet att öka metodarsenalen enligt UNESCO:s och EUs rekommendationer och exempelvis göra de böcker, som nu läses in till de studenter som diagnostiseras som dyslektiker, tillgängliga för samtliga studenter. Är det kanske dags för universiteten att öka acceptansen för olikheter och skapa en bredare syn på lärandet? Det syns rimligt då studenter i varierande professioner ska forma ett framtida samhälle som värna om alla våra medborgare.

REFERENSER

- Amhag, L. (2013). Introduktion om medie-och informationskunnighet *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 18 (1-2), 4-8.
- Europaparlamentets och rådets rekommendation 2006/962/EG av den 18 december 2006 om nyckelkompetenser för livslångt lärande *Europeiska unionens officiella tidning* L 394 av den 30.12.2006.
- Hjärne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts.
- Karlsudd, P. (2011). *Sortering och diskriminering eller inkludering* (Specialpedagogiska rapporter och notiser, nr 6). Kristianstad: Högskolan i Kristianstad.
- Karlsudd, P. (2012). Att diagnostisera till inkludering - en (upp)given fundering? I Barow, T. & Östlund, D. (Red). *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*. Kristianstad: Högskolan i Kristianstad. 175-184.
- Skolinspektionen (2011). *Särskolan. Granskning av handläggning och utredning inför beslut om mottagande*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.