



Högskolan
Kristianstad

Högskolan Kristianstad

291 88 Kristianstad

044 250 30 00

www.hkr.se

**Självständigt arbete, 15 hp, för
Specialpedagogexamen
VT 2020
Fakulteten för lärarutbildning**

En studie av det specialpedagogiska uppdraget-

som en social konstruktion

Eva Malm

Förord

Stora tankar i många nyanser har fått stötas och blötas för att slutligen komma ut som en produkt på ca 40 vita sidor. Det var inte ett självklart val, hur och vad jag skulle skriva. Det smög sig på, under och efter mina intervjuer, då jag insåg att mycket av mina tankar jag haft under studietiden fick ta plats och komma ut. Att studera till specialpedagog har för mig varit som att åka berg och dalbana, ibland eufori och ibland ett bottenlöst analyserade. Det är en process hela vägen, inte mål, utan snarare fram till startlinjen, för det är nu det börjar...

Jag vill tacka mina nära och kära för all stöttning genom denna tid, speciellt min man som stundtals har fått agera både bollplank och stopptecken när mina tankar varit för yviga. Jag vill också skicka ett stort tack till de som ställde upp och deltog i undersökningen. Det var ett sant nöje att få möta er och ni bjöd alla på intressanta samtal. Jag vill också tacka min handledare Katarina Nilfyr som i slutändan lät mig förstå att jag inte kan förändra världen, jag kan endast bidra med en liten smula.

Ett speciellt tack till Elin, som med sina klokheter hjälpt mig över hinder på vägen, TACK!

Eva Malm

"If we agree that the world is not what it seems, then we have an important question: What shall we do about it?"

Richard Bach (2014) The adventures of a Reluctant Student

Författare/ Author

Eva Malm

Titel/ Title

En studie av det specialpedagogiska uppdraget- som en social konstruktion / A study of the special educational assignment- as a social construct

Handledare/Supervisor

Katarina Nilfyr

Bedömande lärare/Assessing teacher

Lotta Anderson

Examinator/Examiner

Carin Roos

Sammanfattning

Syftet med studien är att belysa det specialpedagogiska uppdraget ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv. Historiskt sett har det specialpedagogiska uppdraget förändrats i takt med politik och utbildningskultur, vilket kan ha inneburit svårigheter med att befästa en yrkesgrupp. Det kan också innebära att det finns otydligheter kring uppdraget, vilket i sin tur möjliggör olika tolkningar utifrån personlighet och kontext. I denna studie studeras det specialpedagogiska uppdraget genom samtal med några personer som innehar specialpedagogisk kompetens. Tanken är att försöka förstå det specialpedagogiska uppdraget med inspiration från Berger och Luckmanns (1979/2010) tresidiga modell, som innebär att institutioner genomgår en rad processer för att slutligen bli socialt accepterade. Institutioner i detta sammanhang kan vara en yrkesgrupp eller en arbetsfördelning. Berger och Luckmann använder sig av termer som *externalisering*, *objektivering* och slutligen *internalisering*. När en internalisering har skett är också något socialt accepterat. Samtalen i studien kan beskrivas som en ostrukturerad intervju, då intervjuerna är upplagda utifrån olika kategorier. Ahlefeld Nissers (2009) kunskapande samtal har funnits med som en inspiration i intervjuerna, då vi kan mötas som likvärdiga och med ömsesidig respekt. Det specialpedagogiska uppdraget beskrivs av respondenterna som svårtolkat och i samtalen framkom olika dilemman som försvårar i exempelvis mötet med övriga pedagoger. En slutsats är att det saknas en nationell tydlighet kring det specialpedagogiska uppdraget vilket kan betyda att uppdraget konstrueras genom egna erfarenheter och omgivningens behov. Utifrån respondenternas berättelse i denna studie framkommer flera olika processer som tyder på att mycket i det specialpedagogiska uppdraget inte är internaliserat det vill säga, helt accepterat av omgivningen.

Abstract

The purpose of the study is to elucidate the special education assignment from a social constructivist perspective. Historically, the special education assignment has changed in line with politics and the culture of education, which may have entailed difficulties in consolidating a professional group. It can also mean that there are ambiguities about

the assignment, which in turn enables different interpretations based on personality and context. In this study, the special pedagogical assignment is studied through conversations with some persons who have special pedagogical competence. The idea is to try to understand the special education assignment inspired by Berger and Luckmann's (1979/2010) three-sided model, which means that institutions undergo a series of processes to finally become socially accepted. Institutions in this context may be a professional group or a division of labor. Berger and Luckmann use terms such as externalization, objectification and finally internalization. When an internalization has taken place, something is socially accepted as well. The interviews in the study can be described as an unstructured interview, since the interviews are arranged according to different categories. Ahlefeldt Nisser's (2009) knowledgeable conversation has been an inspiration in the interviews, since we can meet as equals and with mutual respect. The special education assignment is described by the respondents as difficult to interpret, and in the conversations various dilemmas emerged that are difficult in, for example, the meeting with other educators. Based on the respondents' story in this study, several different processes emerge which indicate that much in the special education assignment is not internalized, that is, fully accepted by the environment.

Ämnesord/Keywords

Inkludering, social konstruktion, socialkonstruktivism specialpedagogik, / Inclusion, social konstruktion, social constructivist, special education

Innehållsförteckning

Innehåll

1. Inledning.....	8
1.2 Syfte	10
1.3 Teoretisk inramning	10
1.3.1 Socialkonstruktivism	11
1.3.2 Berger och Luckmanns tresidiga modell	12
2. Tidigare forskning och litteratur	14
2.1. Det specialpedagogiska uppdraget blir konstruerat	14
2.2. Den specialpedagogiska verksamheten som begrepp	16
2.3. Det inkluderande uppdraget blir konstruerat	17
2.4. Inkludering som begrepp	18
2.5. Den inkluderande svenska skolan	19
2.5.1. Liknande inkluderingsstankar utanför Sverige.....	19
2.6 Det specialpedagogiska uppdragets dilemma.....	20
2.6.1 Dilemmat med de svårtolkade styrdokumenterna.....	21
2.6.2 Dilemmat med det svårdefinierade specialpedagogiska uppdraget.....	22
3 Metod	23
3.1 Metodval.....	23

3.2	Urval.....	23
3.3	Genomförande.....	24
3.4	Bearbetning och analys.....	25
3.5	Etiska övervägande	26
3.6	Tillförlitlighet.....	27
4	Resultatbeskrivning.....	29
4.1	Det svårdefinierade uppdraget – en mångsysslare.....	29
4.1.1	”Jag har ju den synen”	30
4.1.2	” Vi måste veta varför”	31
4.1.3	Sammanfattning och analys	31
4.2	Det specialpedagogiska uppdraget i organisationen	32
4.2.1	”Vad gör de där i EHT?”	33
4.2.2	”Det sitter i väggarna”	33
4.2.3	”Skolutveckling, det ska en specialpedagog jobba med”	34
4.2.4	” Det har blivit lite konstigt här”	35
4.2.5	”Man jobbar mot systemet”	35
4.2.6	Sammanfattning och analys	36
4.3	Det inkluderande uppdraget.....	37
4.3.1	Sammanfattning och analys	38
4.4	En blick i framtiden.....	39

4.4.1 Sammanfattning och analys	40
5 Diskussion	41
5.1 Metod -och teoridiskussion.....	41
5.2 Resultatdiskussion.....	42
5.3 Specialpedagogiska implikationer	45
5.4 Fortsatt forskning	46
5.5 Slutord	46
Referenser	48

Bilaga 1

Bilaga 2

1. Inledning

I den svenska skolan idag finns två olika yrkesroller som utför specialpedagogiska uppdrag, specialpedagoger och speciallärare. Båda uppdragen härstammar från folkskolans start då svårigheter uppstod när undervisningen skulle passa alla (Bladini 1990). Historiskt sett har de båda yrkesgrupperna genomgått en rad förändringar i takt med politiska svängningar och utbildningsmässiga åtgärder. Intressant i sammanhanget är att fråga sig vilka konsekvenser etableringen av dessa två yrkesgrupper har fått. Det finns ett stort tolkningsutrymme både i styrdokument och examensordningar vilket exempelvis Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson, Nilholms (2015) enkätstudie visar. Göransson et al. (2015) menar att det stora tolkningsutrymmet i sin tur kan försvåra för specialpedagoger att göra anspråk på ett arbetsområde. Göransson et al. (2015) påvisar också att både specialpedagoger och speciallärare har haft svårigheter med att definiera sitt arbetsområde utifrån sina egna förväntningar på yrkesrollen. I skollagen § 25, (SFS: 2010:800) angående samlad elevhälsa står benämnt vilka yrkeskategorier som ska finnas att tillgå; skolläkare, skolsköterska, psykolog och kurator, samt tillgång till specialpedagogisk kompetens. Fyra yrkeskategorier är uppräknade, men det finns inte några förklaringar till vad som menas med specialpedagogisk kompetens. Lagen om samlad elevhälsa trädde i kraft 2011 och i regeringens proposition 2009 framkom att det rådde delade meningar angående den specialpedagogiska kompetensen. Det går bland annat att läsa:

Personal med specialpedagogisk kompetens kan utifrån de uppgifter som finns om elevens hälsa, sociala situation etc. bedöma och planera hur elevens problem bäst ska mötas i undervisningen. Syftet med en samlad elevhälsa är bl.a. att den ska resultera i beslut om specialpedagogiska åtgärder för eleven. Tillgång till specialpedagogisk kompetens behöver dock inte enbart syfta på personer med specialpedagogutbildning. Det kan också innefatta t.ex. speciallärare eller en skolledare med särskilt ansvar för specialpedagogiska insatser på skolan (2009/10:165 s. 275)

Otydligheten i denna skrivelse kan i praktiken innebära att det specialpedagogiska uppdraget konstrueras beroende på vilka behov som råder samt vilka kompetenser som finns att tillgå. Ahlefeld Nisser (2014) diskuterar den specialpedagogiska yrkesrollen och menar att den förändras beroende på situation och kontext. Ahlefeld Nisser (2014) beskriver vidare det specialpedagogiska uppdraget som något som vilar på personlighet, vilket också kan ses som en konsekvens av att inga tydliga riktlinjer finns. I de båda

examensordningarna för specialpedagoger respektive speciallärare finns ingen skillnad vad gäller att leda utvecklingen av det pedagogiska arbetet. I båda examensordningar står det att efter avlagd examen skall studenten:

visa förmåga att självständigt genomföra uppföljning och utvärdering samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever. (SFS 2017:1111)

En intressant iakttagelse gjordes i denna studie, där specialpedagogerna menade att de bör arbeta med skolutveckling i form av att delta i skolutvecklingsgrupper, vilket inte personen med speciallärarkompetens framförde som sitt uppdrag. Det stora tolkningsutrymmet i denna skrivelse kan också innebära att det ser olika ut var i en organisation de båda yrkesgrupperna befinner sig.

Enligt ett socialkonstruktivistiskt synsätt är det människan som skapar sin sociala värld genom en konstruktionsprocess (Barlebo Wennerberg, 2001). Barlebo Wennerberg (2001) menar också att det är den skillnad på vad vi ser på ytan och vad som faktiskt sker under. Enligt Berger och Luckmanns teori (2010) innebär det att människan formar sin verklighet genom sociala situationer, där vi delar med oss av vår kunskap. Tillsammans i sociala konstruktioner skapas en gemensam förståelse, som vi genom möten med andra för vidare. Det specialpedagogiska uppdraget är i sin form ganska svårt att beskriva och jag finner det intressant att studera uppdraget ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv, dels för att kunna få en förståelse för hur det har konstruerats, dels för att synliggöra hur sociala processer skapas. I denna studie ämnar jag undersöka det specialpedagogiska uppdraget som en social konstruktion. Specialpedagogiken har genom historien också förknippats med inkludering (Bladini 1990). Nilholm (2003, 2019) beskriver att specialpedagogikens främsta uppgift är att skapa en inkluderande förskola och skola, men menar att det finns ett dilemma i detta, då verksamheten också kan ses som ett urskiljande av det onormala. Inkluderingsstanken har brottats med olika definitioner och förståelse genom åren, därför finner jag det intressant att också studera det inkluderande uppdraget som en social konstruktion. Empirin till studien har samlats in genom intervjuer med sex personer som har specialpedagogisk kompetens. Samtalen inspirerades av Ahlefeldt Nissers (2009) kunskapande samtal där vi som likvärdiga och med ömsesidig respekt för varandras kompetens talar om uppdraget, som det upplevs i det verkliga livet, utifrån

varje individs verklighet. Analysen har inspirerats av Bergman och Luckmanns (2010) tresidiga modell. Modellen kan visa var i en process en institution befinner sig och kan vara behjälplig för att förtydliga och synliggöra. Institution i denna kontext kan innebära ett yrke eller en arbetsfördelning.

1.2 Syfte

Med utgångspunkt i Berger och Luckmanns (2010) tresidiga modell är syftet med studien att belysa det specialpedagogiska uppdraget ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv. Studien belyser även det inkluderande uppdraget som en social konstruktion.

Studiens frågeställning är:

- Hur beskrivs det specialpedagogiska uppdraget av respondenterna?
- Hur beskrivs det inkluderande uppdraget av respondenterna?
- Vad i samtalen med respondenternas kring det specialpedagogiska uppdraget kan sättas i samband med sociala konstruktioner?

1.3 Teoretisk inramning

För att få en förståelse och insikt i uppsatsens upplägg och tanke, är det av betydelse att få en beskrivning av det socialkonstruktivistiska synsätt som uppsatsen vilar på. Socialkonstruktivismen är omfattande och kommer därför ej beskrivas i detalj utan endast beröra de delar inom riktningen som har betydelse för föreliggande studie. Socialkonstruktivismen kan i denna uppsats vara till hjälp för att förstå hur det specialpedagogiska uppdraget konstrueras i förhållande till kontext och egna personliga erfarenheter, vilket kan ses som en social konstruktion. Bryman (2011) påtalar att *konstruktivism* alltmer kallas *konstruktionism*. I denna studie har jag hämtat inspiration ifrån Berger och Luckmanns (2010) tresidiga modell. Beskrivningen av den tresidiga modellen är till stora delar hämtad från Barlebo Wennerbergs (2001) bok. I boken benämns Berger och Luckmanns modell som socialkonstruktivistisk, vilket innebär att jag har valt att genomgående använda mig av socialkonstruktivism som begrepp. Det kan för läsaren vara en viktig insikt att det råder en viss oenighet om de båda begreppens

gemensamma betydelse. Båda begreppen härstammar dock från social konstruktion. Bryman (2011) beskriver konstruktionism som att mänskliga företeelser och dess mening ska ses som att de ständigt är under revidering, vilket också Barlebo Wennerberg (2001) framhåller som en grundtanke inom socialkonstruktivism.

1.3.1 Socialkonstruktivism

Socialkonstruktivism är en riktning inom samhällsvetenskap och humaniora. Barlebo Wennerberg (2001) beskriver socialkonstruktivismen som en uppgörelse med ett mer traditionellt synsätt från 1800-och 1900-talen, som exempelvis realism, humanism och positivism, men också som en kritisk kraft som inte tar det omedelbara för givet. Barlebo Wennerberg (2001) framhåller att den främsta användningspotentialen för socialkonstruktivismen är dess demaskerande funktion, det vill säga att det som uppfattas som sunt förnuft eller naturligt, ska inte tas för givet utan utforskas och ifrågasättas. Hedegard Hansen (2009) påvisar att socialkonstruktivismen kan kopplas samman som en konsekvens av utvecklingen mot ett kunskapssamhälle. Det finns ett behov menar Hedegard Hansen (2009) att reflektera över den vetenskapliga kunskapen, hur den uppkommit och varför den fick legitimitet. Inom socialkonstruktivismen ses det också som en styrka att människor har olika erfarenheter och perspektiv vilket Wethwell och Maybin (1998) poängterar och menar att människor kan socialiseras in i olika roller. Därmed kan både människans verklighet och roller förändras beroende på sammanhang och kontext. I förändring uppkommer också nya tankemönster och nya sätt att se på sig själva (a.a).

Jacobsen (2011) beskriver också socialkonstruktivismen som en konstruktion i sig, ett slags metakonstruktion, vilket skulle kunna innebära att socialkonstruktivismen har uppkommit och konstruerats för att förklara sociala konstruktioner. Vidare beskriver Jacobsen (2011) att makt är ett centralt begrepp i socialkonstruktivismen och att alla sociala konstruktioner handlar om maktrelationer, vem som har makten att skapa eller definiera den verklighet människan befinner sig i.

1.3.2 Berger och Luckmanns tresidiga modell

Utgångspunkten i socialkonstruktivismen är vardagskunskap och vardagsverklighet. Berger och Luckmann (2010) menar att genom vardagskunskap upprätthålls en bild av världen som verklig och den hjälper oss med hur vi ska uppfatta olika fenomen omkring oss. Berger och Luckmann (2010) menar således också att samhället är skapat av människor genom sociala konstruktioner. I denna studie hämtas inspiration från Berger och Luckmanns (2010) tresidiga modell. Barlebo Wennerberg (2001) lyfter att Berger och Luckmanns (2010) modell är den första moderna modell för att beskriva socialkonstruktivism. Den tresidiga modellen kan användas för att undersöka hur verkligheten konstrueras och förklara hur sociala konstruktioner är uppbyggt (Barlebo Wennerberg, 2001). Tre olika påståenden bär upp denna modell:

- Samhället är en mänsklig produkt
- Samhället utgör en objektiv verklighet
- Människan är en social produkt (Barlebo Wennerberg 2001, s.71)

Dessa påståenden kopplas samman med tre begrepp, externalisering, objektivering och internalisering (a.a). Berger och Luckmann (2010) menar att människors beteende kan förklaras genom dess benägenhet att utforma vanor och genom vanor skapas en social process. De tre begreppen kan beskrivas på följande sätt:

Externalisering sker när andra tar del av vanor som inte har skapats av dem själva. Det uppstår institutioner och vanor sprider sig i samhället. När nya människor tillkommer har vanorna blivit sanningar. Således är det en process där människor skapar mening och innebörd i tillvaron genom beteenden och sociala institutioner. Det kan också beskrivas som en process för att legalisera ett beteende eller en åsikt (Barlebo Wennerberg, 2001).

Objektivering kan beskrivas som ett åskådliggörande eller förkroppsligande där något får en konkret form (a.a.)

Internalisering menas att något blir införlivat som en följd av vanebildning det vill säga att ta till sig åsikter och värderingar och låta dem bli egna sanningar. Efter hand sprider sig dessa vanor till andra människor som själva inte har varit med om att forma dem.

Slutligen skapar människor en meningsfullhet och tillägnar sig vanorna som om det är en egen sanning, en internalisering (a.a.). Förenklat kan internaliseringsprocessen betyda, att lära sig att ingå i vad som uppfattas som den sociala verklighet som är rätt och riktig av omgivningen. Berger och Luckmann (2010) talar också om *typifiering*. Det innebär att göra något objektivt till subjektivt. Det kan i korthet beskrivas så som att en person tillskriver en annan person vissa typiska motiv för sina handlingar. Efterhand sker en kategorisering och slutligen börjar personer spela roller mot varandra. Dessa roller kan exempelvis vara arbetsfördelning (a.a.). Berger och Luckmann (2010) beskriver också att vanebildningar skapar institutioner som uppträder varhelst det förekommer en ömsesidig typifiering. Det kan förklaras så som att vissa handlingar tillskrivs olika aktörer och byggs upp under en historisk process. Detta sker genom *face to face* situationer där upplevelsen av varandra endast kan förändras eller typifieras genom ett möte (a.a.). Det går att beskriva det specialpedagogiska uppdraget genom två yrkeskategorier i skolan. För att få mandat för ett uppdrag krävs att andra ser på uppdraget på likartat sätt. En arbetsfördelning såsom det specialpedagogiska uppdraget ser ut i skolorna kan följaktligen utifrån Berger och Luckmanns (2010) modell befinna sig i olika processer. För att ett specialpedagogiskt uppdrag ska ses som ett typiskt uppdrag för antingen specialpedagoger eller speciallärare behöver det genomgå en process från externalisering för att slutligen bli interinternaliserat. Berger och Luckmanns (2010) modell kommer således användas som inspiration i analysen.

2. Tidigare forskning och litteratur

Berger och Luckmann (2010) beskriver hur institutioner växer fram under en lång tid. Berger och Luckmann (2010) menar att det är viktigt att förstå den historiska process som institutioner kommer ifrån. Institutionaliserings sker när det förekommer en ömsesidig typifiering, dvs att handlingar accepteras och är tillgängliga för alla aktörer (a.a.). Institution i denna bemärkelse kan således tolkas som en yrkesgrupp. För att kunna förstå det specialpedagogiska uppdraget idag, är det viktigt att få en förförståelse ur ett historiskt perspektiv. Gamla föreställningar om uppdraget följer med och har konstruerats genom åren, vilket är viktigt att förstå i den kommande rapporten. Nilholm (2003, 2019) menar att specialpedagogiken kan ses ur flera perspektiv och är en påverkansfaktor i det specialpedagogiska uppdraget. Det inkluderande uppdraget har också varit betydelsefullt för hur specialpedagogik kan beskrivas och har följ med sedan folkskolans start (Bladini 1990) och beskrivs således också i följande kapitel.

2.1. Det specialpedagogiska uppdraget blir konstruerat

Det specialpedagogiska uppdraget beskrivs i Bladinis (1990) avhandling som något som uppkom redan vid folkskolans start på 1800-talet. Den ideologiska diskussionen då, handlade om åtgärder som ansågs lämpliga för att möta en homogen elevgrupp. Frågan var i vilken mån behoven kunde tillgodoses i klassrummet, eller om separata lösningar var befogat (a.a.). I början av 1900-talet upprättades så kallade hjälpklasser som en åtgärd för de elever som inte ansågs klara av skolan och var en inspiration av den tyska motsvarigheten hilfklasse (a.a.). Tinglevs rapport (2014) beskriver också uppkomsten av det specialpedagogiska uppdraget och hjälpklasslärarens betydelse för att forma det. Hjälpklasslärarnas undervisning och metoder skilde sig inte nämnvärt från undervisningen i vanlig klass och de hade också en funktion som föreståndare för dessa klasser (Tinglev, 2014). Hjälpklasserna ökade och även om det i officiella dokument endast var till för begåvningsmässigt svaga elever, så visade det sig i realiteten att även andra faktorer som vissa hälsotillstånd och sociala förhållande påverkade vilka elever som gick i hjälpklass (a.a.). Tinglev (2014) beskriver vidare att, de första riktade utbildningarna för småskollärare som skulle undervisa i dessa klasser, var från början

kortkurser. 1921 blev utbildningen terminslång och innehöll moment som intelligensmätningar, uppfostringslära, metodikfrågor och diagnosticerande medicinska inslag (a.a). Tinglev (2014) beskriver att speciallärarutbildningen blev statligt reglerad i samband med grundskolans införande 1962. Utbildningen var ettårig och erbjöd inriktning mot läs- och skrivsvårigheter, talfel, synsvaga barn och barn med cerebral pares. I läroplanen för grundskolan 1962 fanns en intention att klasslärare skulle tillsammans med specialläraren samarbeta kring elever i behov av särskilt stöd (a.a.). Bladini (1990) beskriver att det specialpedagogiska stödet på det tiden innebar att speciallärare gav stöd till elever i klinik i stället för hjälpklasser som det tidigare kallades. Klinikundervisningen skulle bedrivas under kortare perioder och det medicinska synsättet på svårigheter dominerade (a.a.). Speciallärarundervisningen som bedrevs fick inte en önskad effekt, vilket Tinglev (2014) och hänvisar till utredningen Skolans Inre Arbete, SOU 1974:53 som kom att beskrivas som SIA utredningen de kommande åren (a.a.). Resultatet av utredningen lade grund för ett stort fokus på integrering i 1980 års läroplan (a.a.). År 1990 startade specialpedagogutbildningen och slogs då ihop med den tidigare speciallärarutbildningen. Efter sammanslagning 1990 utökades utbildningen från 12 till 18 månader och hade fyra inriktningar, komplicerad inlärningssituation, döv -och hörselhandikapp, utvecklingsstörning och synhandikapp (Tinglev, 2014). Specialpedagogerna förväntades rikta sitt fokus mot att handleda lärare i hanteringen av elevproblem. Betydelsen av detta var att elever inte skulle behöva separeras från sin övriga klass utan skulle få undervisning tillsammans med den övriga klassen (a.a.). Denna förändring var i linje med internationella deklARATIONER av studenters rättigheter till en inkluderande undervisning, som Sverige skrev under 1995 i SalamancadeklARATIONEN (UNESCO, 1994). Ahlefeldt Nisser (2014) beskriver att den handledande funktionen inte var enkel att genomföra då man fick överta den gamla speciallärarrollen, dvs att ta över när lärares situation i klassrummet blev för påfrestande. Specialpedagoger utbildades inte bara på individ och gruppnivå utan även på organisationsnivå (a.a.). Ahlefeldt Nisser (2014) framhåller också att en viss kritik riktades mot att utbildningen inriktade sig för mycket mot den handledande funktionen, till förmån för den stödjande funktionen som riktades mot elever. Det förmodas att som resultat av denna kritik återinfördes speciallärarutbildningen 2007 (SFS 2007:638), men med inriktning mot språk och matematik. (a.a.).

2.2. Den specialpedagogiska verksamheten som begrepp

Specialpedagogiken som begrepp uppstod historiskt sätt som svar på att den vanliga pedagogiken inte passade för alla grupper (Nilholm, 2009). Assarson (2007) diskuterar i sin avhandling begreppet specialpedagogik och menar att specialpedagogiken indikerar en speciell pedagogik, men det finns ingen förklaring var det speciella består, samt finns inte beskrivet var gränsen mellan allmän pedagogik och specialpedagogik går (a.a.). En grundläggande och omfattande kritik mot den specialpedagogiska verksamheten är att det inneburit å ena sidan, ett urskiljande av onormala. Det positiva i detta har varit å andra sidan att specialpedagogiken kunnat identifiera olika grupper och har kunnat erbjuda dem den hjälp och det stöd de behöver (Nilholm, 2003). Nilholm (2003) diskuterar vidare att dilemmat med specialpedagogiken är att det inte finns *ett* sätt att se på den specialpedagogiska verksamheten, utan inlemmar konsten att se på ett problem ur många olika perspektiv. Således kan den specialpedagogiska verksamheten beskrivas och ses ur olika perspektiv (a.a.). Det *kompensatoriska perspektivet*, har länge varit det mest framträdande inom specialpedagogiken (a.a.). Eleverna är i detta perspektiv, innehavare av ett problem eller en brist som ska kompenseras istället för att finna lösningar i själva lärmiljön. Svårigheterna individualiseras istället för att se bristerna utifrån skolans styrning och organisation. I det *kritiska perspektivet*, söks skolsvårigheterna utanför eleven och Hylander och Guvå (2017) påpekar att det specialpedagogiska uppdraget riktar sig i detta perspektiv till att förändra skolans och lärares förhållningsätt till eleverna. *Dilemmaperspektivet*, beskrivs av Nilholm (2003) som kritik mot det kritiska perspektivets uppfattning att alla elever ska ges likartad utbildning. Det grundläggande dilemmat är alltså att alla ska erbjudas samma utbildning, samtidigt som undervisningen ska anpassas till elevers mångfald (a.a.) Nilholm och Göransson (2019) lyfter att på senare år har svensk specialpedagogik analyserat brister i skolan ur ett *systemperspektiv*. Nilholm och Göransson (2019) beskriver systemperspektivet som ett sätt att finna skolproblem på flera nivåer än hos individen eller dess omgivning, vilket innebär att tre nivåer kan urskiljas: individ, grupp eller organisationsnivå (a.a.). Detta går att sätta i samband med examensförordning för specialpedagoger som beskriver att specialpedagogen ska : ”*visa förmåga att kritiskt och självständigt genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter på organisations-, grupp- och*

individnivå ”(SFS 2017:1111) Däremot skiljer sig texten en aning i speciallärarens uppdrag: *”visa fördjupad förmåga att kritiskt och självständigt genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter för individen i de lärmiljöer där barnet eller eleven får sin undervisning och vistas under förskole- eller skol-dagen* (SFS 2017:1111). Det går ändå dock att säga att de båda specialpedagogiska uppdragen ska rikta sig mot lärmiljöer för att finna skolproblem.

Internationellt sätt sticker Finland ut vars specialpedagogiska verksamhet ofta är föremål för granskning och jämförelse. I internationella mätningar av skolresultat såsom Programme for international student Assessment (PISA) har Finlands elever goda resultat. Takala (2017), menar att detta kan bero på det höga antalet elever som får specialundervisning. Det specialpedagogiska stödet i Finland kallas trestegsmodellen och innebär i korthet allmänt stöd, intensifierat stöd och specialstöd. I de finländska skolorna ska elever ha rätt till specialpedagogiskt stöd i ett så tidigt skede som möjligt, 23 procent av alla skolelever får specialpedagogiskt stöd (a.a.). Takala (2017) påpekar att Finland kan lära av Sverige när det gäller inkludering, samarbete mellan kollegor och det konsultativa arbetssätt som specialpedagoger och speciallärare i Sverige har.

2.3. Det inkluderande uppdraget blir konstruerat

Redan när de så kallade hjälpklasserna uppkom i början av 1900-talet startade också diskussionen om huruvida denna form av undervisning var exkluderande och segregering (Bladin, 1990). I en artikel av Nils Lundahl från ”Svensk Lärare Tidning 1915, går det tydligt att finna exempel på denna ambivalens kring hur hanteringen av elever i dessa klasser skulle ske. Författaren i artikeln beskrev att eleverna i hjälpklassen skulle mottas och hjälpas övervinna de svårigheter som hämmat deras utveckling. Essensen i artikeln är att dessa elever inte skulle utsättas för särbehandling eller nedsättande särmärkning, eleverna skulle finnas med på ordinarie klasslista (Bladini, 1990). Definieringen av inkludering har länge brottats med att försöka få en enhetlig förståelse för *utbildningsbegreppet* inkludering (Nilholm, 2019). Assarson (2009) menar att betydelsen av inkludering och dess begrepp, först får en innebörd i praktiken och att betydelsen i sin tur är bunden till ett föränderligt samhälle. Vidare menar Assarson (2009) att inkluderingsbegreppet tar form i det kollegiala samtalet, där formandet av inkludering

är gemensamt och i en kontext, vilket skulle kunna ge betydelsen av inkludering som en social konstruktion. Nilholm (2006) menar också att begreppet är knutet till samhällsvetenskapliga kontexter och bör ses som en process. Över tid har begreppet inkludering förändrats beroende på synen på marginaliserade grupper i samhället (a.a.). Specialpedagogiken benämns ofta som en inkluderande pedagogik (Nilholm, 2012, 2019), men på senare tid har specialpedagogiken också fått stå för en mer segregerad verksamhet. Nilholm (2003) menar att det finns en risk att specialpedagogiken förknippas med skillnader mellan barn som ryms inom den vanliga undervisningen och har således en negativ klang.

2.4. Inkludering som begrepp

I diskussionen angående inkludering är det viktigt att förstå att inkludering har olika mening för människor och betydelsen av inkludering är viktig att synliggöra (Nilholm 2012, 2019). Det finns olika definitioner av inkludering och Nilholm (2012, 2019) beskriver dem på följande sätt:

Gemenskapsorienterad definition-Inkludering innebär att ett skolsystem är ansvarigt för alla elever oavsett deras individuella egenskaper och att inga segregerade lösningar skapas för olika kategorier av elever.

Individorienterad definition-Graden av inkludering avgörs av hur situationen ser ut för de enskilda eleverna. Om eleverna trivs i skolan har goda sociala relationer och når målen, då är eleven inkluderad. Även om det är katederundervisning och få gemensamma mål. Inom ramen för det individ orienterade synsättet är det vanligt att man bara intresserar sig för elever i svårigheter

Placeringsorienterade definitionen-Elever i svårigheter befinner sig i det vanliga klassrummet och anses då vara inkluderad. Denna definition används för att beteckna var elever i svårigheter befinner sig rumsmässigt eller placeringsmässigt (a.a.).

2.5. Den inkluderande svenska skolan

I en studie av Göransson, Nilholm och Karlsson (2011) analyseras hur inkluderande den svenska grundskolan verkligen är. Undersökningen gjordes både på nationell och kommunal nivå och riktades mot politiska och statliga dokument, samt skollagar och relevanta rapporter. I studien framgick att inkluderande undervisning inte nämns i några av de viktigaste lagdokumenten för grundskolan. Undersökningen belyste också, trots att permanenta segregerade grupper inte är tillåtet och att kortvariga flexibla segregerade lösningar ska undvikas, så är sådana grupper vanliga i grundskolan (a.a.). Göransson et al., (2011) påvisar vidare att politiska dokument lämnar stort utrymme för fri tolkning, vilket också innebär att det är stora variationer i skolorna om hur man löser inkludering och elever i behov av särskilt stöd. I studien framkom också att det svenska skolsystemet inte är så inkluderande som det ofta framhålls (a.a.). Ett liknande resonemang för Hjärne (2016) som i sin artikel påtalar att Sverige är ett land som utmärker sig för att ha en inkluderande skola, med mycket litet behov av special stöd eller segregerade specialpedagogiska lösningar. Hjärnes (2016) undersökning visar dock på att barn som kategoriseras i behov av särskilt stöd ökar dramatiskt, speciellt gruppen med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Hjärne (2016) undersöker den ökade segregationen av barn med speciella behov i förhållande till det inkluderande systemet. Diskursen idag, menar Hjärne (2016) är att man använder medicinska termer för att förklara skolsvårigheter och detta dominerar även i elevhälsovårdsteam för att kategorisera elever. Denna kategorisering och diagnostisering har lett till att segregerade och exkluderande lösningarna i skolorna ökar (a.a.). Assarson (2007) diskuterar problematiken med att se skolan som något som ska fungera friktionsfritt. Assarson (2007) menar att individanpassning tar hänsyn till att en del elever har särskilda behov som inte kan tillgodoses i den stora gruppen. Det så kallade inkluderande perspektivet är en ideologisk vision, som när den möter verkligheten, leder till att elever i behov av särskilt stöd riskerar att bli utan stöd (a.a.).

2.5.1. Liknande inkluderingstankar utanför Sverige

I en dansk studie av Tegtmejer Hjärne och Säljö (2015) analyseras det danska skolsystemet och deras sätt att förstå och agera på elever med skolsvårigheter, samt hur

man kan undvika att kategorisera. Studiens syfte är att visa på hur olikheter kan accepteras i klassrummet och vikten av att arbeta mot ett mer inkluderande skolsystem. Tegtmejer et al. (2015) beskriver hur institutionella kategoriseringar spelar en stor roll hur man skapar och handlar kring elever i svårigheter, författarna menar att institutioner är upphängda av ekonomi och pedagogisk inriktning. Vidare påtalar Tegtmejer et al. (2015) att ur en inkluderingsynpunkt bör inte elever kategoriseras som elever med svårigheter. Alla studenter ska kunna organiseras i ett vanligt klassrum och den vanliga undervisningen. Trots en inkluderande syn på grundskolan pekar författarna på ett en diagnos som *attention deficit hyperactivity disorder*, (ADHD) ger omedelbar tillgång till specialpedagogisk undervisning och var också den snabbast ökande gruppen av diagnoser (a.a.). Tegtmejer et al. (2015) framhåller också att en ökad diagnostisering även gällde för Sverige och det går att anta att detta är ett skäl till att nya mål infördes i examensordningen 2017 vad gäller neuropsykiatriska svårigheter (SFS 2017:1111).

Cole (2005) diskuterar det specialpedagogiska uppdraget (eng: Special Educational Needs Coordinator) i England och belyser uppdraget som direkt involverat att inkludera barn med särskilda pedagogiska och funktionella behov i den ordinarie undervisningen. Cole (2005) påvisar det omöjliga i uppdraget när övriga pedagogers värderingar påverkar hur det specialpedagogiska uppdraget ska utföras. I slutändan hamnar det om makt och så länge som övriga pedagoger anser att personer som utför specialpedagogiska uppdrag har lägre status är det en omöjlig maktbalans. Cole (2005) påpekar att uppdraget måste omdefinieras och personer med specialpedagogisk kompetens bör vara medlem i ledningsgrupper med ansvar för inkludering.

Sammanfattningsvis är inkludering något som har diskuterats och fortfarande diskuteras. Diskussionen idag tenderar att fokusera mer på huruvida inkludering möjliggör exkludering.

2.6 Det specialpedagogiska uppdragets dilemma

Matson (2017) diskuterar i sin avhandling dilemmat med den inkluderande specialpedagogiken. Matson (2017) framhåller specialpedagogik som något som innebär god pedagogik men menar vidare att det finns ett negativt samband mellan specialpedagogik, inkludering och demokrati. Trots att intentionerna med

specialpedagogik är att arbeta inkluderande så styr diskurser, normer och kulturer på de individuella skolorna och som specialpedagog är detta ett dilemma (a.a.). Nilholm (2012) påvisar en specialpedagogisk motsägelse, det vill säga det faktum att man som specialpedagog och speciallärare ska stötta elever som är i behov av särskilt stöd, samt underlätta för klasslärare och de s.k. vanliga eleverna genom att homogenisera grupper. I debatten om dagens specialpedagogik menar Karlsudd (2012) att det endast handlar om *nu* och *hur* och saknar *varför* och *vad* i den praktikinräna diskursen. Karlsudd (2012) för en intressant diskussion angående specialpedagogers vara eller inte vara. Genom att göra specialpedagogiken särskild från övrig pedagogik och överlåta den till en särskild yrkeskategori leder detta till experttänk och segregering. Vidare menar Karlsudd (2012) att problemet med att låta experter arbeta med elever som definieras som avvikare, leder till att klasslärare och andra fräntas, frivilligt eller inte, ansvaret för denna åtskilda grupp Experterna, i detta fall specialpedagoger och speciallärare, bygger om än omedvetet en distans till övriga lärare. Således har speciallärare och specialpedagoger i denna kontext utvecklats till exkluderingspedagoger. (a.a.).

2.6.1 Dilemmat med de svårtolkade styrdokumenterna

Lagar och paragrafer är svårtolkade och Assarson (2007) påpekar i sin avhandling att skolorna gör olika tolkningar utifrån de normer som finns på den egna skolan. Liknande resonemang för Nilholm (2017, 2019) som också diskuterar fria tolkningar av lagar och paragrafer och förmodade konsekvenser. Nilholm (2019) diskuterar att styrdokumenterna är socialt konstruerade, tillkomna i specifika sammanhang och för olika motiv. Motsägelse i styrdokumenterna går inte att undvikas helt, eftersom de är resultat av politiska meningsskiljaktigheter och kompromisser. En tanke som Nilholm (2019) framhåller är att styrdokumenterna kanske måste vara öppna för tolkningar annars skulle det vara svårt att komma överens i den politiska processen. Nilholm (2019) menar att olika aktörer kan läsa styrdokument och göra tolkningar för egenintresse. Det går att hitta stöd i exempelvis läroplaner oavsett om du är politiker, forskare eller lärare. Tolkningar utgår från de behov som önskas få fram i ett avseende i ett visst sammanhang (a.a.). Ahlefeldt Nisser (2014) diskuterar i sin studie, specialpedagogers olika roller och uppdrag. Diskussionen i studien handlar om att styrdokumenterna inte ger vägledning kring det specialpedagogiska

uppdraget. Resultatet visar att olika sätt att förstå och läsa skollagar och läroplaner innebär också konsekvenser för hur roller konstitueras. (a.a.).

2.6.2 Dilemmat med det svårdefinierade specialpedagogiska uppdraget

Svårigheten med att definiera det specialpedagogiska uppdraget belyser Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson, Nilholms (2015) vars studie visar att specialpedagoger och speciallärare har haft relativt svårt att definiera sitt arbetsområde i enlighet med egna förväntningar på yrkesrollen. Göransson et al., (2015) påvisar att utformningen av det specialpedagogiska uppdraget handlar mycket om personlighet. Liknande resonemang för Ahlefeldt Nisser (2009) i sin avhandling där hon beskriver dilemmat med att uppdraget ser olika ut i förhållande till situation och kontext. Ahlefeldt Nisser (2009) diskuterar också att den specialpedagogiska yrkesrollen inte kan förstås utifrån en definierad identitet utan mycket beror på personlighet och sammanhang. Ahlefeldt Nisser (2009) belyser specialpedagogiken ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv och menar att en individ skapar och konstruerar sin identitet genom världen hen ingår i. Den objektiva värld, eller den yttre värld, som specialpedagoger ska förhålla sig till är utbildning och examensordning, där förväntningar kring den egna yrkesrollen ska förstås och förhålla sig till andras förväntningar, exempelvis föräldrar eller kollegor (a.a.). Ahlefeldt Nisser (2014) menade att individer för med sig olika livserfarenheter och värderingar, vilket också medför olika tolkningar av uppdraget. Lindqvist studie (2013) påvisar liknande resultat kring dilemmat med att definiera det specialpedagogiska uppdraget. I Studien undersöks möjliga förändringar i skolsystemet, när en ny yrkesgrupp såsom specialpedagoger utmanar etablerade strukturer. I diskussionen menar Lindqvist (2013) att specialpedagogiken kan ses som ett parallellsystem till den allmänna pedagogiken och det är bara i viss mån som specialpedagogen har utmanat etablerade strukturer. Sammanfattningsvis framgår av tidigare forskning att det specialpedagogiska uppdraget har haft svårighet att ta plats som en egen yrkesgrupp.

3 Metod

I följande kapitel redovisas val av metod, samt beskrivs urvalet, genomförandet och analysprocessen. Slutligen diskuteras etiska aspekter och tillförlitlighet.

3.1 Metodval

För insamling av empiri har sex personer med specialpedagogisk kompetens intervjuats. Intervjuerna i denna studie har inspirerades av Ahlefeld Nissers (2009) kunskapande samtal. Det kunskapande samtalet är enligt Ahlefeld Nisser (2009) ett samtal där deltagarna har en intention att skapa delaktighet och acceptans (a.a.). Det kunskapande samtalet handlar om ömsesidig respekt för den andre och är en grundläggande tanke och idé, samt ett förhållningsätt som betonar ömsesidig respekt för den andres kunskap och erfarenhet (a.a.). Intervjumetoden går att liknas vid en ostrukturerad intervju eftersom frågorna kan betraktas som kategorier. Bryman (2011) beskriver den ostrukturerade intervjun som att frågor ställs på ett informellt sätt och intervjuaren använder sig av en uppsättning teman eller kategorier.

3.2 Urval

Alla deltagare i denna studie kommer från en kommun i Skåne. För denna studies syfte krävdes personer med specialpedagogisk kompetens. Specialpedagogisk kompetens kan betyda både specialpedagoger och speciallärare. Urvalet kan i denna bemärkelse således betraktas som ett målinriktat urval. Ett målinriktat urval innebär enligt Bryman (2011) att deltagare har valts på ett strategiskt sätt och är relevanta för de forskningsfrågor som formulerats. Bryman (2011) beskriver också att det målinriktade urvalet kan vara relevant för en förståelse av en social företeelse, vilket också skulle kunna beskriva tanken med denna studie. Urvalet ser ut på följande sätt:

1. Specialpedagog. Nuvarande arbete i grundskola F-6. Utbildad grundskollärare
2. Specialpedagog. Nuvarande arbete i grundskola F-5. Utbildad grundskollärare

3. Specialpedagog. Nuvarande arbete grundskola med inriktning autism, skolår 4-9. Skolan har plats för ca 9 elever. Utbildad fritidspedagog.
4. Specialpedagog. Nuvarande arbete grundskola f-9. Utbildad grundskollärare
5. Specialpedagog. Nuvarande arbete grundskola f-6. Utbildad fritidspedagog och grundskollärare
6. Speciallärare. Nuvarande arbete grundskola f-6. Utbildad grundskollärare

Läroutbildningen har skiftat genom åren, därför beskrivs de som är utbildade lärare endast som grundskollärare, eftersom som det var den tidigare benämningen. Jag är dock medveten om att det numera kallas grundlärare. Fritidspedagogutbildningen har också förändrats och benämns numera som grundlärare med inriktning fritidshem. Deltagarna i denna studie har gått den äldre utbildningen och därför används utbildad fritidspedagog som benämning. Varje deltagare har tilldelats en siffra. I resultatet avslutats citatet med en siffra, vilket visar vilken av de ovanstående respondenterna som har sagt vad.

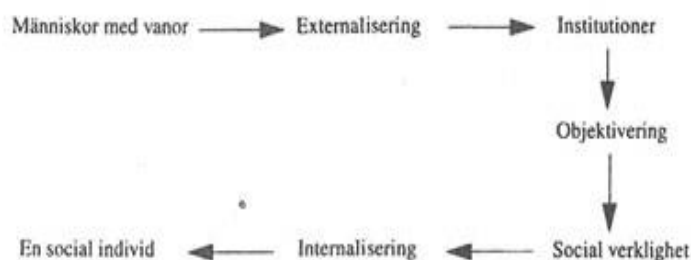
3.3 Genomförande

I ett första skede undersöktes vilka skolor som kunde tänkas vara aktuella för studien. Tanken var att få en spridning i kommunen men var dock inget krav. Via kommunens intranät togs kontakt med personer som kunde tänkas vara intresserade av att delta. Efter en första mailkontakt skickades missivbrev ut, som också innehöll vetenskapsrådets etiska principer, samt en kort presentation av arbetet och kontaktuppgifter (bilaga 1). Efter godkännande av respektive rektorer, skickades intervjuguiden (bilaga 2), samt förslag på datum och tid. Alla intervjuerna tog plats på respektive skola. Inför varje samtal påmindes respondenterna om de etiska principerna, att de när som helst kunde avsluta eller välja att inte vara med i studien. Samtalen spelades in via extern diktafon och var inte nätkopplad. Det var viktigt att respondenterna kände sig bekväma inför samtalen därför upplystes de om att samtalen skulle betraktas som en diskussion kring det specialpedagogiska uppdraget. Respondenterna gavs frihet att stanna vid ett ämne de själva tyckte var viktigt att framhålla. Intervjuerna tog cirka sextio minuter. Intervjuguiden var upplagd i olika teman med underrubriker och sågs som ett stöd i samtalet. Frågorna var av sådan karaktär

att de inte kunde användas i en pilotstudie men diskuterades i ett första skede med handledare och därefter med flera olika specialpedagoger i min närhet

3.4 Bearbetning och analys

Analysen och tolkningen av empirin har varit teoretiskt präglad dvs att materialet har prövats utifrån socialkonstruktivismen och med inspiration av Berger och Luckmanns (2010) tresidiga modell, som illustreras av Barlebo Wennerberg (2001) på följande sätt



Figur 1: Berger och Luckmanns tresidiga modell (Barlebo Wennerberg 2001, (s. 72)

Enligt Kvale och Brinkman (2009) kan en teoretisk tolkning av intervjutexter dra nya kontexter för reflektion och nya dimensioner av kända fenomen. En negativ aspekt av den teoretiska tolkningen, är att den kan leda till skevheter där läsaren bara lägger märke till de aspekter av fenomen, som kan ses genom de teoretiska linserna (a.a.). I analysen av empirin användes en kvalitativ innehållsanalys i kombination med ett socialkonstruktivistiskt synsätt. Enligt Kvale och Brinkman (2009) bygger den kvalitativa innehållsanalysen på att materialet läses igenom ett flertal gånger för att därefter koda eller kategorisera innehållet. Samtalen transkriberades i sin helhet och delades upp utifrån kategorierna i intervjuguiden. Därefter kunde olika teman kopplas ihop med den teoretiska forskningsansats som valts det vill säga att jag prövade materialet med inspiration av Berger och Luckmanns (2010) tresidiga modell. Vad i en kategori kunde tänkas vara: *externaliserat*, var kunde jag finna att en process har startat. *Objektiverat*, något hade fått en konkret form i processen. *Internaliserat*, vad kunde jag finna som har blivit införlivat till följd av vanebildning det vill säga att ta till sig åsikter och värderingar och låta dem bli egna. Fanns exempel på *typifiering*? det vill säga att andra har gett uppdraget, eller en person, mandat, inga tvivel om vad uppdraget består i uppvisas.

Exempel på kategoriseringen illustreras nedan.

Externalisering	Objektivering	Internalisering	Typifiering
Personlighetsdrag- "ståpåig, ha en syn"	Kompetens- Lärare i botten	Handledning- "vi ska handleda"	Kompetens- "speciallärares uppdrag
Kompetens- "förskollärare i botten"	Helikopteruppdrag	Grupperingar- "ta ut elever	
		Kompetens- "Speciallärares uppdrag"	

Figur 1. Beskriv det specialpedagogiska uppdraget

Varje kategori från samtalen fick utgöra en liknande bild som ovan och ritades upp på ett A3 papper. De ord eller meningar jag kunde finna som intressanta skrevs upp på post-it lappar och flyttades runt i de olika kolumnerna. I detta skede lästes materialet igenom ett flertal gånger. Ord och meningar prövades också ett flertal gånger för att upptäcka olika tolkningar. Exempelvis kunde *kompetens* kategoriseras i alla kolumner beroende på vem som åsyftades eller hur det beskrevs av respondenterna. Att vara med i skolutvecklingsgrupper och att EHT var skolutveckling, kunde också placeras i flera kolumner. När något kunde placeras i flera rutor indikerade detta att jag behövde gå tillbaka och läsa i vilket sammanhang det hade sagts. Det var viktigt i detta läge att analysen fick ta tid. Till min hjälp hade jag kollegor och specialpedagoger i min närhet som bistod med diskussioner. Analysen gav mig också möjlighet att kritiskt granska det specialpedagogiska uppdraget.

3.5 Etiska övervägande

Studien har genomförts enligt vetenskapsrådets etiska principer (2017). *Informationskrav* innebär att respondenterna informerades om rapportens syfte, samt att medverkan var frivillig. *Samtyckeskrav* innebär att respondenterna informerades att alla hade rätten att avsluta sin medverkan när som helst. *Konfidentialitetskrav*, innebär att materialet behandlas konfidentiellt och alla deltagare aidentifieras. *Nyttjandekrav* innebär att materialet får och skall endast användas till den studie som de medverkande har gett sitt

samtycke till och ska raderas efter användandet. Det föreligger alltid en risk att tolka personers berättelse och materialet måste således behandlas med ödmjukhet och respekt. Jag vill förtydliga att resultatet av denna studie endast är en tolkning av verkligheten och ingen sanning utan en konstruktion i sig.

3.6 Tillförlitlighet

Den kvalitativa forskningens svårighet består i att kunna validera och påvisa reliabilitet. Kvale och Brinkman (2009) menar att reliabilitet och validitet kan översättas till tillförlitlighet. Svårigheten i denna studie vad gäller tillförlitlighet är att det specialpedagogiska uppdraget granskas ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv. Vilket har inneburit att det inte är viktigt att granska vad respondenterna säger utan hur detta kan sättas i samband med Berger och Luckmanns (2010) tresidiga modell. Det vill säga om jag som forskare kan finna att det har pågått eller pågår en social process. Det är inte viktigt i denna studie att finna sanningar utan snarare att påvisa att den socialkonstruktivistiska teorin, samt Berger och Luckmanns (2010) modell kan vara intressant att använda för att belysa dilemman och svårigheter, i detta fall det specialpedagogiska uppdraget. Det kan ses som icke trovärdigt att det i studien endast finns en speciallärare. Detta har tagits i beaktning och övervägts till att det trots allt tillför studien ytterligare ett perspektiv då det går att finna skillnader i de olika yrkeskategorierna och vilka konsekvenser detta kan få. En viktig aspekt som togs med i övervägandet var att gällande skollag (SFS 2010:800) inte särskiljer de båda kompetenserna vad gäller det specialpedagogiska uppdraget. Det är viktigt att framhålla att detta är en ytterst liten studie och att det inte kan sägas gälla för alla speciallärare eller specialpedagoger. Läsaren bör ha i minnet att det intressanta är att se resultatet ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv. Det vill säga att inte ta det omedelbara för givet utan att försöka finna underliggande dilemman, vilket också påpekas av Barlebo Wennerberg (2001) Bryman (2011) beskriver fyra delkriterier av tillförlitlighet: trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och en möjlighet att styrka och konfirmera. Trovärdigheten kan styrkas med att de forskningsetiska principerna har genomgående varit en viktig aspekt i studien. Med överförbarhet som kriterium kan det tänkas finnas intresse att genomföra teoretiska analyser i andra studier och då kan denna studie vara till hjälp för hur en analys

kan gå tillväga. Pålitligheten kan vara problematisk då analysen endast är egna tolkningar och ingen sanning. Däremot har jag haft för avsikt att hela tiden vara tydlig med att det som framkommer bara är en egen tolkning. Jag har vägt mitt språk och analyserat mina uttalanden så att de inte ska misstolkas. Jag har använt mig av flera personer i min närhet som har läst igenom mitt arbete flertalet gånger. För att styrka och konfirmera har det inspelade materialet funnits tillgängligt under hela studien.

4 Resultatbeskrivning

Resultatet beskrivs utifrån de kategorier som framkommit. Underkategorier har plockats ut som citat utifrån samtalen med respondenterna. Citat från respondenterna styrker tolkningen av resultatet och blir bärande i denna del. För läsvänlighetens skull har pauser och ord som ahh, eller andra utfyllnader, tagits bort. För att läsaren ska kunna ta del av processen kommer en sammanfattning och analys utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv efter varje kategori. Begrepp som externalisering, objektivering, internalisering och typifiering förekommer i analysen och förklaras tydligare i teorikapitlet tidigare i studien samt i en avslutande analys. I samtalen diskuterades EHT vilket är en förkortning av Elevhälsoteam och ett samlat namn för elevhälsa. Enligt skollagen (SFS 2010:800) finns krav på tillgång till skolläkare, skolsköterska, psykolog och kurator samt personal med specialpedagogisk kompetens i elevhälsan. Elevhälsan ska bidra till att skapa miljöer som främjar elevernas lärande, utveckling och hälsa. I denna studie kommer fortsättningsvis förkortningen EHT att användas när elevhälsoteam åsyftas.

4.1 Det svårdefinierade uppdraget – en mångsysslare.

En kategori i intervjuguiden var att beskriva det specialpedagogiska uppdraget. Svårigheten i detta var att kunna hålla sig till vad de ansåg vara ett specialpedagogiskt uppdrag. Det tenderade att landa i ett personlighetsdrag och beskrevs utifrån den position de hade själva. En av respondenterna beskrev en specialpedagog som en mångsysslare, ”någon som kan allt”. Det var viktigt med förmågor som att ”kunna tänka utanför boxen”. En specialpedagog ansågs ha hela skolan som sin arena och paraplytänk eller helikopter uppdrag nämndes av tre av respondenterna. I samtalen framkom att alla anser att uppdraget är ganska komplext och svårt att beskriva. Uppdraget finns inte dokumenterat i en arbetsbeskrivning därför är det enligt respondenterna mycket upptill varje person vad arbetet kommer att bestå i, exempelvis nämndes att vad du har med dig i bagaget är en viktig del

Att komma ut ny, och allt det där bagaget som man har själv (1)

Vänta nu, hur ska jag nu jobba? Man måste profilera sig, du är bra på detta och jag är bra på något annat. Trots att vi har gått samma utbildning. Detta kan jag, ståpåiga, vi ska säga att detta kan jag! (2)

Svårheten att vinna mark på en arbetsplats nämndes också. Likaså betydelsen av att kunna profilera sig och helst ha något att brinna för. En specialpedagog behöver själv visa sin kompetens.

Som specialpedagog måste man ju ha ett personlighetsdrag, att man inte går och trampar på någon det blir inte heller bra. (3)

Beroende på tidigare utbildning, så kunde det påverka hur du i ditt yrke profilerade dig. Respondenterna menade att en förskollärare eller fritidspedagog har en annan syn på yrket än grundskollärare och är inte så benägna att sätta sig i undervisningssituationer med elever. Detta återkommer även i ett senare tema. Ytterligare personlighetsdrag nämndes, som att kunna lyssna och att vara ödmjuk. Specialläraren uttryckte sig inte så om sin bakgrund utan det var snarare en självklarhet vad hans uppdrag var.

Jag förstår specialpedagogen det är svårt där. Det är lättare för mig som är lärare i botten. De som är specialpedagoger har ju inte alltid lärare botten utan någon är fritidspedagog eller förskollärare, då kan man kanske tänka jamen vet hon det, hon som är förskollärare? Det vet hon kanske, men hon har en annan ingång. (6)

4.1.1 "Jag har ju den synen"

Alla respondenterna pratade om att det finns något som inte går att beskriva i ett dokument utan att det snarare var ett sätt att arbeta på som var typisk för det specialpedagogiska uppdraget. Att ha en "syn" i detta menades att kunna tolka in och förstå vad som behövs utan att andra personer behöver sätta ord på det. En viktig del var att få någon att växa, att kunna hitta frågorna som gjorde att den andre såg svaren själv. I detta lyftes mentorsamtal eller handledning.

Som specialpedagog arbetar man ju med handledning, vi jobbar ju tillsammans, man hjälps åt. Att få en lärare att växa, att fråga, jaha vad har du gjort? Finns det något att bygga vidare på? (2)

Någonstans är det ju två sätt att se på uppdraget, det jag får göra är att ställa frågorna, det är ett lärande för mig själv, jag tror att en lärare och elevassistenten växer för att man får tänka ut nästa steg själv och tillsammans med kollegorna. Att ställa den frågan som leder framåt. (3)

Två av specialpedagogerna sade processhandledning. I samband med detta nämndes helikopteruppdraget igen.

Jag har mer det här helikopteruppdraget. Man har den synen, man ser vad som behövs, vad folk eftersträvar, det här med mentorsamtalen där kan jag fånga upp vad folk önskar, då kan jag ta det med mig vidare detta tycker jag är det viktigaste. (4)

Syftet med handledning, vet många vad det är? I utbildningen blir vi processhandledare. Vilket är ett fantastiskt verktyg. För bara genom att själv sätta ord på det så kommer de egna lösningarna fram, det är du som äger svaren inte någon annan vilket är jätteviktigt. (5)

4.1.2 " Vi måste veta varför"

En viktig del i det specialpedagogiska uppdraget var att kunna vara lite av en detektiv. Att ställa frågor som leder vidare och de menade att det var viktigt att hitta lösningar, eller att se på ett problem från olika håll. Det var viktigt att inte acceptera och ta något för givet.

Vi ska ju detektivarbete tidigt!!vi finns med och håller i handen., vi jobbar inte med barnen utan operativ med de vuxna, man kan vara med i klassrummet och observera hur det går till där, jag vill veta varför förstår du, vi stöttar pedagogerna att ta reda på *varför*. (2)

Ja, generellt sätt är det ju att specialpedagogiken kommer in när den vanliga pedagogiken inte fungerar, är det något jag gör, eller något i mitt bemötande, eller min relation som gör att eleven hamnar i svårigheter (5)

4.1.3 Sammanfattning och analys

När det specialpedagogiska uppdraget skulle beskrivas, förefaller det som att respondenterna hade svårigheter att beskriva själva uppdraget och samtalen tenderade att handla om ett personlighetsdrag snarare än en yrkeskompetens. Flera av respondenterna menade att en specialpedagog måste vara "ståpåig", "ödmjuk", eller ha den "synen" Det påtalades också att det du har med dig i bagaget är viktigt. Specialläraren talade mer om det praktiska arbetet i uppdraget, snarare än olika personlighetsdrag eller förmågor. Hen beskrev också att hen förstår specialpedagogerna som är förskollärare i botten, med en antydning om att detta måste vara en besvärlig situation. Genom att bara beskriva arbetsuppgifter, skulle detta kunna betyda att hen ser sig själv som speciallärare, och att alla andra också vet vad uppdraget består i. Enligt Berger och Luckmann (2010) skulle detta kunna tyda på en typifiering. Respondenterna menade också att specialpedagogers uppdrag ofta såg olika ut beroende på vilken bakgrund du hade med dig, det vill säga om det exempelvis fanns en förskollärarkompetens som grundutbildning. Respondenterna

har konstruerat sitt uppdrag utifrån vad denna har med sig i bagaget och detta skulle enligt Berger och Luckmann (2010) kunna tyda på en externalisering, det vill säga att det fortfarande pågår en process. Flera av respondenterna beskriver att ha ett ”helikopteruppdrag” eller ett paraplytänk. En tolkning av detta är att uppdraget ska innefatta många områden och det är specialpedagogers uppgift att se lite grand från ovan. *Paraplytänk* kan tolkas som att uppdraget fälls ut över hela organisationen. Resultatet visar att det är vanligt att utföra uppdraget utifrån vad man själv tycker sig kunna hantera eller önskar att utföra. Tolkat utifrån socialkonstruktivismen, det vill säga att människan konstruerar sin verklighet (Barlebo Wennerberg, 2001) skulle respondenternas svar kunna tyda på att personen själv i mångt och mycket konstruerar det specialpedagogiska uppdraget. Tolkat utifrån Berger och Luckman (2010) skulle detta kunna leda till svårigheter för uppdraget att bli typifierat och internaliserat eftersom som uppdraget ser olika ut i förhållande till personers bakgrund och egenskaper.

4.2 Det specialpedagogiska uppdraget i organisationen

Under denna kategori öppnade alla respondenterna upp för olika svårigheter de stöter på. Dels svårigheten att kunna få övriga pedagoger med på det specialpedagogiska tänket. De menade att den stora utmaningen låg i andras förväntningar, mycket mer än i det faktiska arbetet. Respondenterna upplevde, att övriga pedagoger ansåg att det var specialpedagogernas uppgift att ta hand om de stökiga eleverna, när problem uppstod i klasserna. Det upplevdes att det var en stor svårighet att mötas. Att sättet att se på problem och vem som gör vad, utgjorde ett dilemma. Två av respondenterna beskrev utmaningen att kunna få lärare att förstå att det var i klassrummet arbetet måste fungera.

Det är en stor uppgift, att få arbetet i klassrummet annorlunda, vad behöver man göra där för att det ska funka? och då är det klart att man är lite kategorisk mot lärarna att man tycker att dom, alltså de där lärarna som inte förstår vad man ska göra, ungefär som den där eleven som är så jobbig att man blir lite så själv (1)

Jag tänker att mycket handlar om att lärare ska förstå hur man ska jobba för att inkludera, att man ska förstå att det måste ske i klassrummet, det är lärarna som kan driva utvecklingen framåt det är inte någon utanför och det är det som är mitt uppdrag att få till det och det är ju jättesvårt. (5)

4.2.1 "Vad gör de där i EHT?"

Mycket av diskussionen hamnade i det stora gapet mellan EHT och övriga pedagoger, vilket alla respondenter upplevde att det fanns. De menade att det handlade mycket om andras förväntningar. Svårigheten att överbygga gamla sätt att arbeta dvs säga att försöka bryta ett mönster sågs också som ett dilemma. Det upplevdes som att övriga pedagoger inte ansåg att EHT gjorde tillräckligt, eller att det fanns en misstro till deras arbete. Avståndet mellan EHT och den övriga personalgruppen beskrevs som om att det fanns en vallgrav emellan.

Då upplever läraren att hon har sökt hjälp då i EHT och att ni gör ingenting, ni gör ingenting!!! och då finns det ändå dokumenterat, vi har pratat med mamman, gjort en handlingsplan men handlingsplanen följs ju inte! det är liksom någon annan som ska komma och fixa det! Strö på nåt! (1)

Dom där i EHT vad gör dom egentligen! Då menar ju dom oss som ö för att det finns vallgravar det är ju som ett fort liksom med massa vallgravar runt om eller en stor bred vallgrav och så ibland faller de ner luckan, så får de komma och så kommer vi ut. Ibland kan jag känna att vissa saker vi gör gräver vallgraven ännu djupare och då brukar jag säga att det vi gör nu, det gör ju bara avståndet ännu större och det vill vi ju inte. Jag vill ju att vi ska vara så nära som möjligt. (2)

Vad gör de egentligen där i EHT?? Nu vet jag, men jag undrade när jag var lärare. All den tiden! I 30 år undrade jag det varje gång jag gick förbi, så satt hon och gjorde något annat. (6)

4.2.2 "Det sitter i väggarna"

Att strö på något, eller att kunna trolla återkommer hos en annan av respondenterna, det var också tydligt att alla menade att det finns en övertro hos pedagoger på vad en specialpedagog egentligen kan göra. Det förebyggande arbetet en specialpedagog ska arbeta med tyckte inte respondenterna att övriga pedagoger var medvetna om. I denna kategori beskrevs också det svåra i att överta någon annans arbete. Det beskrevs som om att "det sitter i väggarna"

Om jag kommer och försöker och hjälper assistenten med lite uppgifter, då blir lärarna lite irriterade för att jag kommer där och blandar mig på något vis (1)

Så var det ju mycket tufft, där i början, det satt i väggarna, det satt hos personer som hade förväntningar. Helt plötsligt så fick dom ju inte den hjälpen, alla de eleverna som dom hade skickat till henne var ju kvar i klassrummet nu, och de undrade när ska XXX börja? (2)

Det specialpedagogiska uppdraget förpliktigar saker som respondenterna upplevde var svårt att leva upp till.

Alla tror ju att åh en specialpedagog då vet den precis hur man ska jobba med den ..de här utåtagerande, eller de som har inlärningssvårigheter, eller NPF, det har ju inte vi utbildning på.. det är sådana gamla saker som sitter i väggarna. När man hade kliniken, när man gick till dem..vi hade obs klasser, där var ju någon duktig lärare som jobbade där, som hade någorlunda pli på dem. Är man specialpedagog förpliktigar det, väldigt mycket att leva upp till, alla tror att man är en extra duktig lärare. (4)

Jättefint, men det är ju inte vad en specialpedagog ska göra. När jag fick ta den, ingen ersatte henne, utan jag kom in och hade liksom mina tankar på att, den här utbildningen har jag gått, det här kan jag erbjuda. (5)

4.2.3 "Skolutveckling, det ska en specialpedagog jobba med"

Att vara en länk till ledningen var ett uppdrag som de flest menade att de hade. Däremot var inte alla med i skolutvecklingsgruppen. Av de sex respondenterna var endast tre med i skolutvecklingsgruppen. Flera av respondenterna menade på att detta var en plats där specialpedagogen naturligt skulle ha eftersom de hade utbildning för detta.

Elevhälsa är också skolutveckling men en specialpedagog ska också vara med i skolutvecklingsgruppen., för där sitter lite andra också. (1)

...och sen är det skolutveckling och då sitter jag i EHT och skolutvecklingsgruppen, EHT är ju skolutveckling. (2)

Förstelärares plats i skolutvecklingsgrupper diskuterades och en av respondenterna menade att hen kände sig lurad på den uppgiften, Däremot ansåg alla att EHT också var skolutveckling, alla sex var med i den typen av organisation. Specialläraren nämnde inte alls skolutveckling i samtalet.

Jag är länken till ledningen, men jag är arbetslagsledare också. En specialpedagog ska ju arbeta med organisationen..."Det är lite svårt på skolorna, för där sitter förstelärarna istället, det är inte helt ovanligt! (3)

Jag ville gå vidare. Intresserad av skolledning, skolutveckling, utredning. Jag arbetar med skolutveckling men är inte med i skolutvecklingsgruppen. (4)

Jag vill jobba med skolutveckling, det är ju det man känner sig lurad på, man har ju en vision, ett mål när man har gått en utbildning, när man brinner för något. Det finns för starka drivkrafter, ledningen är fullt medveten, med det blir för tufft att ta det språnget. (5)

4.2.4 "Det har blivit lite konstigt här"

I samtalen framkom att det är vanligt att göra saker utan rätt utbildning. Specialpedagogerna menade att rektorer ofta inte visste skillnaden mellan en specialpedagog och en speciallärare, därför fick specialpedagogen ta en roll som mer liknade en speciallärare. I detta menade de att ta ut elever och undervisa en till en, eller i små grupper. En av specialpedagogerna menade att det är vanligt att utföra uppgifter utan att behärska dem, vilket upplevdes som splittrande.

Ledningen har sagt att 50% ska du jobba med elever, men sen så, det har blivit lite konstigheter här va, men det är så... (4)

Att många gör som jag gör nu, jag är både specialpedagog och speciallärare och du ska hinna med, man är ju så splittrad så det finns inte. Först ska jag undervisa eleverna sen så ska jag jobba med det övergripande. Jag vill ju kunna jobba med en sak, ett uppdrag! (5)

Alla respondenter påtalade vikten av att ha ledningen med sig och att det är svårt om inte rektorer intentioner matchar ens egna. I annat fall riskerade specialpedagogerna inte få mandat för sitt arbete och att rektorer ofta styr hur uppdraget skall se ut.

Ledningen inställning måste matcha min! det måste matcha min. Vi måste komma överens ju, såhär tänker jag det här kan jag erbjuda. (2)

Få chefer har insett vilken hjälp de kan få om de använder kompetensen rätt. (3)

När man har provat allt, hur går vi nu vidare? Då blir det lätt att man kommer och dumpar över något, då måste man ha tydlig ledning! (6)

4.2.5 "Man jobbar mot systemet"

Andra faktorer som respondenterna menade påverkar uppdraget är styrdokument. Även om det finns intentionen att arbeta för elever och att finna lösningar i lärmiljöer så upplevdes det att styrdokument lade käppar i hjulet, då skolan är styrd av mål och schema. Det upplevdes som att värdegrundsuppdraget fått ge vika för kunskapsuppdraget. Det fanns en oro att rektorer och lärare i sitt kunskapsuppdrag låter detta påverka arbetet med gruppen och den sociala dynamiken i den.

Vi är så styrda av schemat, målen! schemat! Gamla upplägg! (1)

Ja, jag känner att man jobbar emot hela systemet, jamen si och så många undervisningstimmar måste eleverna ha, du vet det här med schema, vi är inburade i det. (2)

Alla respondenterna diskuterade hur styrd skolan är av politik och måluppfyllelse och detta var en hämmande faktor.

Skolorna är väldigt beroende av vilken politik som styr. Vi ska förhålla oss väldigt mycket till detta. Jag menar läroplaner är många gånger kompromisser, utbildningen haltar i förhållande till läroplanen. (4)

Nå målen! annars blir ledningen hängd! Bara måluppfyllelse, så skrämmande. (5)

4.2.6 Sammanfattning och analys

I diskussion kring den specialpedagogiska organisationen landade samtalen i EHT och skolutvecklingsgrupp. Det främsta dilemmat med organisationen EHT är att det enligt respondenterna fanns ett tydligt gap mellan EHT och övriga pedagoger. Enligt Berger och Luckmann (2010) leder avståndet mellan individer och grupper till anonymisering, vilket också beskrivningen från respondenterna påvisar. Respondenterna menade att det fanns en osäkerhet kring EHT:s arbete och detta skapar ett stort avstånd. Berger och Luckmann (2010) beskriver att en typifiering och en internalisering endast sker i samklang och i samarbete. Berger och Luckmann (2010) menar att typifiering det vill säga att exempelvis ett uppdrag har fått en bestående form som alla är överens om, måste ske i *face- to face* situationer. Det kan beskrivas som att mötet mellan människor skapar typiska beteenden. Respondenterna beskriver det specialpedagogiska uppdraget som otydligt och otydligheten kan skapa förvirring bland pedagoger, eftersom uppdraget tenderar att ändra sig, beroende på vem som innehar eller hur denna utövar sitt uppdrag. Detta skulle kunna ses som en förklaring till varför vissa företeelser beskrivs som att ”det sitter i väggarna”. Vilket också kan tyda på att *andra* konstruerar uppdraget. Som specialpedagog med fritidspedagog som grundutbildning, beskriver en av respondenterna att det inte är dennes uppdrag att arbeta enskilt med elever, utan menar att det är en person med speciallärarkompetens som har den typen av uppdrag. Enligt Berger och Luckmanns (2010) modell kan kompetensen i den här kontexten beskrivas som en typifiering. Hen menar i en senare mening att om en specialpedagog har en lärarutbildning som grund så ter sig det mer naturligt att ta sådana uppdrag även som specialpedagog för att det så att

säga sitter i ryggraden. Detta visade sig vara fallet med en av specialpedagogerna med en lärarkompetens i botten. Hen var mer benägen att arbeta med individer eller i små grupper. Hen hade också arbetat i språkskola vilket också gjorde att hens uppdrag var att stötta exempelvis nyanlända elever i svenska. Resultatet visar att det även är andra faktorer som påverkar var i en organisation specialpedagogen eller specialläraren befinner sig. *Andra* i denna mening är exempelvis övriga kollegiet eller ledning. ”Ledningens inställning måste matcha min” uttryckte en av respondenterna. Detta indikerar att en stark vilja och olika maktstrukturer påverkar också det specialpedagogiska uppdraget. Detta utmärkte sig mycket då alla specialpedagoger ansåg att de skulle ha en plats i skolutvecklingsgruppen, men andra faktorer påverkade vem som hade tagit den platsen. Exempelvis förstelärare har tagit den makten och med detta är det ledningen som slutligen medger att en specialpedagog bör sitta med i skolutvecklingsgruppen. ”EHT också är skolutveckling” skulle kunna tolkas som att detta uppdrag har genomgått exeternalisering, objektivisering och slutligen blivit införlivat och till en sanning, en internalisering. Berger och Luckmanns (2010) tresidiga modell visar att människan tar del av normer och regler som de inte själva har varit med om att skapa. Respondenterna tar del av normer och regler som redan finns på arbetsplatsen, detta skulle kunna förstås som en objektivisering, dvs att finna sig i ett redan inarbetat arbetssätt.

4.3 Det inkluderande uppdraget

När det inkluderande uppdraget diskuterades tenderade samtalen om att handla om exkludering. Det framkom inte riktigt hur de tänkte om inkludering eller hur de arbetade för detta utan snarare vad de ansåg vara exkluderande. Diskussionen tog också fart när vi talade om olika lösningar för elever som utmanar i klassrummet. Det ansågs vara svårt att hitta lösningar för hur det skulle gå till och snarare blev en särlösning något som inte kunde undvikas.

Det är svårt med den gemensamhetsorienterade inkluderingen fast jag är för det såklart, att det inte alltid går, men man måste ändå försöka, men det finns ju en viss procent som inte klarar det. (1)

Inkluderad i skolan inkluderad i utveckling, i kunskapsinhämtning. Inkludering betyder att jag har samma chans som de andra, fast lite på mitt sätt. Exkludering handlar ju om

att vi inte erbjuder de här barnen de möjligheterna. Det vill säga att de får sitta här dag ut och dag in i en klass. Då är de exkluderade, då är det ju en diskriminering nästan. Då har vi sagt men du kan ju inte lika mycket som de andra, kanske få gå iväg till en speciallärare, få bli erbjuden ett smörgåsbord här, då är man inkluderad! (2)

En av respondenterna arbetade med elever i autismgrupp vilket medförde att hen diskuterade inkludering utifrån det perspektivet.

Besparingar blir exkludering att inkludera en elev med autism i en klass med 28 andra och tro att det ska fungera, och att man erbjuder hörlurar eller nånting, jag vet inte vad de tänker. Det måste ju anpassas så himla mycket för att det ska fungera och så måste det byggas förtroende, byggas relationer, och tänk att sitta där som autistisk och så ska du bygga relationer till 27 andra elever så ska man ha en massa lärare som kommer. (3)

Det var viktigt att kunna se de yngre eleverna och det var där allt arbete började. En av respondenterna tryckte också på forskning som menade att det var bättre att börja när de var små. På hens skola fanns många elever med språkligt stödbehov och i detta arbete behövde eleverna tas ut ur klassrummet för att få extra träning i svenska språket.

Det här att man få komma och bli lite mer sedd av en vuxen ibland är det barnen som inte vågar eller kan. Alltså vi har ju 26, 27 i klasserna visserligen är de oftast två personer men hur ska man kunna se en sexåring i de här stora grupperna, man blir ju orolig lite för det, därför är det viktigt att man får komma, visa lite mer vem man är och våga prata, det är barn med språkstörningar och så, som är lite blyga. (4)

Man får en vuxens uppmärksamhet. Fröken delar sin på 25 kanske när man sitter vid detta bord med mig så kanske man bara är fyra många barn och man behöver gå ifrån därför att det kan vara på en för hög nivå, det är kanske lite utpekande men man får inte den lugn och ron. De vill alltid komma hit, när tar du mig? (6)

En annan av respondenterna menade att om det fanns en grupp dit alla elever kunde gå till när man ville så skulle det inte vara exkluderande utan snarare normaliserat.

Vi gör ingen stor grej av det, utan har man behov av det så finns det där man kan gå dit hur du vill, då blir det ett normaliserande, som ett erbjudande som alltid är stående liksom det blir en del av det som funkar, en lösning som vi har på skolan, då hade man ju sluppit en himla massa åtgärdsprogram och sÄrlösningar. (5)

4.3.1 Sammanfattning och analys

I diskussionen framkom att det fanns något positivt med att ha lösningar där elever kunde få komma och arbeta utanför klassen men också att det ansågs lite fult att ha lösningar utanför klassen. Om lösningen var kortsiktig ansåg de att det såg ut som något som gjordes för att bli av med stökiga elever i klassrummet. Däremot argumenterade en av

specialpedagogerna för permanenta lösningar. Hen menade att på det viset blev lösningen normaliserad och skulle inte vara exkluderande för elever. Sett ur Berger och Luckmanns (2010) modell, skulle detta kunna tyda på att begreppet inkludering genomgår en externalisering, med tanke på att det talas om exkludering snarare än betydelsen av ordet inkludering. Detta kan tyda på att det finns en tendens att göra små grupperingar och särskiljande lösningar till en internalisering.

4.4 En blick i framtiden

Ett sista tema och som också gav upphov till diskussioner, var hur respondenterna tror att det specialpedagogiska uppdraget skulle se ut i framtiden. Alla respondenterna tryckte på ordet samarbete. Det framkom tidigare att det svåra i uppdraget var att mötas med övriga pedagoger och att det var svårt att få mandat för sitt arbete. Specialpedagogerna menade att de behövdes ute i klassrummet som ett komplement. De såg gärna ett team tillsammans med övriga pedagoger och olika kompetenser skulle finnas runt eleven. Att samarbeta olika personalgrupper emellan återkom som en svårighet under alla samtalen, men önskan om förändring var stor. Tydligare uppdrag var också en punkt som framhölls men det framkom inte vem som ska förtydliga eller hur det skulle förtydligas. Specialläraren trodde att det i takt med att det kom fler nyanlända också skulle behövas fler speciallärare eftersom det inte var specialpedagogens uppdrag att undervisa. Trots att det upplevs som en svårighet är ordet *tillsammans* återkommande hos alla respondenter.

Jag skulle vilja, att den här stödfunktionen som vi kan ha skulle utnyttjas på ett ännu mer systematiskt sätt. dvs att pedagogerna har mer tid för att utvecklas tillsammans med oss i elevhälsan. (2)

Att vara ett team och ett lag kring en klass...att träffas alla., lyfter tillsammans är ett ledord, vi, samarbeta, hjälpas åt. (3)

Jag tänker att specialpedagogen ska arbeta mer med observationer att man är där och ser liksom, vad behövs göras annorlunda och hur kan vi tillsammans förändra det? (4)

Svårigheten att bygga relationer utan att mötas lyftes som en punkt. Det var viktigt att det finns tid för reflektion tillsammans med övriga pedagoger. I mötet sker det utveckling. En av respondenterna ansåg att specialpedagogerna kanske skulle behövas mer i undervisande syfte.

Däremot om man bygger upp en relation med arbetslaget, alltså som elevhälsa, där man jobbar tillsammans och där båda parterna kan visa sig svaga, så gör det någonting i mötet. För efter ett tag har man en så pass god relation att man kan ställa frågan hur tycker du att din undervisning är i förhållande till eleven? (5)

Tror att specialpedagogerna kommer att vara mer ute i klasserna. Kanske användas till undervisning, för att det saknas. (6)

4.4.1 Sammanfattning och analys

Specialpedagogernas önskan var att bygga upp team och att kunna arbeta tillsammans med övriga pedagoger. Tolkat utifrån Berger och Luckmann (2010) skulle det kunna betyda att det inte har skett en typifiering dvs att osäkerheten är stor kring vad uppdraget består i. Specialläraren menade att hens uppdrag inte fanns så mycket att förändra. Detta kan förklaras genom att speciallärarens uppdrag skulle kunna beskrivas som internaliserat. Berger och Luckmann (2010) menar att språket och möten objektiverar gemensamma erfarenheter och endast genom detta kan något bli internaliserat.

5 Diskussion

I följande diskussionskapitel förs en metoddiskussion till följd av en resultatdiskussion. Diskussionskapitlet avslutas med specialpedagogiska implikationer och en tanke kring fortsatt forskning i ämnet. Kapitlet avslutats med ett slutord

5.1 Metod -och teoridiskussion

För att få en förståelse för hur uppdraget har konstruerats genom tid, har litteraturläsningen varit viktig. Min önskan var att återge detta på ett sådant sätt att läsaren skulle kunna förstå upplägget och se en röd tråd genom arbetet. I början av litteraturläsningen lades mycket tid på ämnet ”inkludering” eftersom min första tanke var att förtydliga det inkluderande uppdraget. Intervjuernas upplägg var av sådan karaktär att respondenterna fick fritt spelrum att diskutera de ämnena de fann intressanta. Enligt Bryman (2011) är det vanligt att de ostrukturerade intervjuerna snarare kan liknas vid ett samtal, vilket också var tydligt i mina intervjuer. En konsekvens av detta blev att samtalen tog en annan form och riktning än det jag hade förväntat mig inledningsvis. Det fanns en risk med att byta riktning, på grund av tidsbegränsning samt andra samhällsmässiga orsaker som skulle försvåra för mig. Empirin jag samlat in var det som fick lägga grunden och kunde inte förändras. När materialet transkriberades och analysen tog form, var det tydligt att uppdraget beskrevs som något som blivit konstruerat utefter vem som innehar det. Det blev därför intressant att följa upp den tråden. Det krävdes ytterligare litteraturläsning för att få en tydlig bild av vad som hade utkristalliserats. Frågan i detta är om intervjuerna skulle ha legat i en tidigare fas, då jag kunde ha riktat litteraturen mer till vad som framkom av samtalen. Repstad (2007) beskriver den kvalitativa forskningen som att forskaren ofta följer ett mer eller mindre vagt formulerat tema. Därefter letar forskaren efter observerbara fakta som kan belysa temat och efter hand utvecklas hypoteser som passar med vad som har registrerats. Repstad (2007) menar också att forskaren bör vara vaken, ärlig och professionell för att i analysen också kunna ta in fakta och intryck som inte från början passade in på förväntningar och hypoteser. Min förhoppning är att läsaren i denna studie har en känsla av att resultatet grundar sig på genuint intresse och ett ödmjukt förhållningsätt.

Kunskapande samtal (Ahlefeldt Nisser 2009) var en viktig inspiration, då det ska bygga på ömsesidig respekt. Min upplevelse var att med detta som ingångspunkt, kunde respondenterna slappna av och öppna upp sig. Samtalen utmynnade i diskussioner och ett ömsesidigt givande och tagande. Ahlefeldt Nisser (2009) använder sig av kunskapande samtal i grupp. Förmodligen hade samtalen tätt sig annorlunda i grupp, dock inte sagt till det bättre, då samtalen kanske hade blivit en smula mer formella.

Den ostrukturerade intervjun gav mig svårigheter med att transkribera, eftersom samtalen blev långa. Intervjuguiden innehöll snarare kategorier än frågor vilket innebar att jag tillät samtalet att flyta. En tanke som infunnit sig är hur intervjuerna hade tätt sig om frågorna var mer specificerade. Förmodligen skulle transkribering och analys varit enklare, men frågan är om svaren hade blivit så intressanta och uttömliga. De olika personligheterna fick fritt spelrum i samtalen vilket också gjorde att det i resultatdelen kan förekomma fler citat från någon än de andra. Det hade kunnat undvikas om frågorna varit av en annan art och att svaren istället för diskussionen hade varit det mest väsentliga.

I ett tidigare skede hade jag diskursteori och diskursanalys som teorival. Diskursanalysen är ett av flera angreppssätt inom socialkonstruktivismen och kom därigenom till min kännedom. När intervjuerna var gjorda framkom underliggande saker som gjorde att jag skulle få utmana min analytiska förmåga. Socialkonstruktivismen kändes som ett intressant val att gå vidare med.

5.2 Resultatdiskussion

Syftet med studien har varit att studera det specialpedagogiska uppdraget ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv vilket innebär att inte ta det omedelbara för givet. I denna studie har Berger och Luckmanns (2010) modell funnits med som inspiration i samtalen kring det specialpedagogiska uppdraget. Tinglev (2014) beskriver framkomsten av det specialpedagogiska uppdraget och också hur det genom tid har förändrats och konstruerats. Bladinis (1990) avhandling är en historisk återblick av det specialpedagogiska uppdraget. Historien kan ge vägledning varför det finns olika tolkningar kring det specialpedagogiska uppdraget och varför det är till synes lättare för en speciallärare att få mandat för ett arbetsuppdrag.

Respondenterna i denna studie diskuterade problematiken kring styrdokument och menade att de ofta stod i vägen och krockar med vad som ansågs vara ett specialpedagogiskt uppdrag. Ett exempel på detta är specialpedagogernas syn på skolutveckling och svårigheten med att få mandat för att vara med i skolutvecklingsgrupper. I Göransson et al., (2015) studie framkommer liknande resultat som pekar på svårigheter med att definiera sitt arbetsområde i enlighet med egna förväntningar på yrkesrollen. Förväntningarna respondenterna hade i denna studie var att delta i skolutvecklingsgrupper. Sett ur Berger och Luckmanns (2010) modell skulle detta kunna beskrivas som att det specialpedagogiska uppdraget inte är *typifierat* vad gäller deltagandet i skolutvecklingsgrupper. Det finns i nuläget inte en arbetsbeskrivning som bestämmer att just skolutveckling är ett typiskt specialpedagogiskt uppdrag. Cole (2005) påtalade vikten av att det specialpedagogiska uppdraget bör vara representerat i ledningsgrupper, vilket vidare skulle leda till mandat för ett arbetsområde och erkänna det specialpedagogiska uppdragets status.

I den här studien uttryckte specialpedagogerna att de stöter på svårigheter exempelvis med att andra uttrycker vad uppdraget består i trots att det motsäger specialpedagogens intentioner. Ett stort tolkningsutrymme i exempelvis styrdokument kan innebära att det skapas förvirring och makten tas av den som har en stor personlighet eller skapar möjligheter att utforma sitt eget uppdrag. Ahlefeldt Nissers (2014) studie visade på svårighet med att tolka skollagar och läroplaner och att detta innebär konsekvenser för hur roller konstitueras. Examensordning och styrdokument krockar och ger upphov till förvirring kring uppdraget som i sin tur ger möjlighet till individuella tolkningar (a.a). Ahlefeldt Nisser (2014) pekade också på att individers olika livserfarenheter och värderingar medför olika tolkningar av uppdraget. Resultatet i denna studie visar att respondenterna framhöll olika bakgrund som orsak till att uppdraget kunde variera. Exempelvis kunde uppdragen se olika ut beroende på vilken grundutbildning personen i fråga hade. I sina beskrivningar av uppdraget som sådant, beskrevs förmågor snarare än kompetens. En förmodad orsak skulle kunna vara att otydligheten i uppdraget försvåras av att uppdraget ger *möjlighet* till egna konstruktioner. En konsekvens av detta kan vara att det försvårar även för andra, eftersom andra kanske har upplevt specialpedagogers olika sätt att tolka uppdraget. Lindqvist (2013) beskriver, att specialpedagogiken ses som

ett parallellsystem till den allmänna pedagogiken. Detta tolkar jag som att specialpedagogiken och den allmänna pedagogiken inte möts utan är två olika spår. Det skulle också kunna vara förklaring till varför pedagoger enligt respondenterna i denna studie ville lämpa över svårigheter, det är någon annan som ska lösa problemen. Om EHT och specialpedagogiken ses som en isolerad Ö är det svårt att mötas som ett gemensamt kollegium där alla har olika uppdrag men arbetar mot samma mål. Karlsudd (2012) menar att specialpedagogerna omedvetet bygger upp en distans till övriga pedagoger genom att överlåta en pedagogik som specialpedagogiken till en särskild yrkeskategori. Respondenterna i denna studie menade att övrig personal inte riktigt förstod vad gruppen i EHT gjorde och att detta skapade olika konflikter. Karlsudd (2012) diskuterar att klasslärare fräntas ansvar för elever som ses som avvikare och detta kan också sättas i samband med respondenternas diskussion angående andras syn på uppdraget. Det ansågs att det fanns en övertro på speciallärare och specialpedagoger att det specialpedagogiska uppdraget förpliktigar mycket. Berger och Luckmann (2010) talar om vikten att mötas i *face-to face* situationer. Endast i möten sker möjlighet till utveckling och således tolkas resultatet som att det saknas tillräckligt med möten, eller möjlighet att utvecklas genom möten som underlättar processen mot en internalisering av det specialpedagogiska uppdraget.

Berger och Luckmann (2010) pekar på det vanliga att ta över ett inarbetat arbetssätt, regler och normer finns så att säga redan konstruerat och är inarbetat. Problem kan i detta fall uppstå när egna intentioner krockar med andras och kan i sin tur leda till oro och konflikter. Denna beskrivning kan kopplas till respondenterna uttryck att ”det sitter i väggarna”. Berger och Luckmann (2010) beskriver att en socialisation, även om den är internaliserad, ständigt stöter på nya hot mot den subjektiva verklighet som skapats. Berger och Luckmann (2010) menar vidare att människan skapar metoder för att vidmakthålla sin verklighet och söker efter harmoni mellan objektiv och subjektiv verklighet. När någon eller något försöker rubba den vardagliga värld som skapats försöker det gamla och invanda behålla makten, även om det nya så att säga är förhållandevis bättre (a.a.).

Matsons avhandling (2017) beskriver det negativa sambandet mellan specialpedagogik, inkludering och demokrati. En tolkning av detta är att diskurser, normer och kulturer styr

på skolorna och som specialpedagog kan detta innebära ett dilemma, eftersom intentionerna kanske trots allt är att arbeta inkluderande. Nilholm (2019) pekar på det stora tolkningsutrymmet av styrdokument leder till att synen på inkludering och särlösningar ser olika ut. Resultatet i denna studie visade att synen på inkludering snarare var en beskrivning på vad som inte var exkludering. Ur socialkonstruktivistiskt perspektiv skulle inkludering också kunna vara socialt konstruerat. Barlebo Wennerberg (2001) beskriver socialkonstruktivismen som att människan konstruerar sina egna sanningar. Exempelvis Nilholm (2019) menar att inkludering är ett begrepp som kan förstås på olika sätt, vilket kan betyda att sanningen eller tanken på inkludering förändras utifrån kontexten. Ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv kan det tolkas som att inkludering är socialt konstruerat eftersom människan styr diskurser och rådande normer. I denna studie framhölls inte inkludering som något typiskt för uppdraget. Möjligtvis pågår en process för att externalisera inkludering i nya perspektiv. Förklaringen till varför respondenterna uttryckte sig mer om exkludering och att arbete med elever i mindre grupper inte ansågs vara exkluderande, kan ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv, tolkas som att egna sanningar konstrueras till en verklighet.

Sammanfattningsvis kan sägas att det pågår flera olika processer som i en framtid kanske kan internaliseras som ett specialpedagogiskt uppdrag. För att återkoppla till inledningen i detta kapitel, menar jag att specialpedagoger som yrkesgrupp är ett förhållandevis ungt uppdrag, som genom politik och utbildningskultur har förändrats därför skapar det möjligheter till egen konstruktion vilket i sin tur skapar otydlighet för andra i skolans organisation. Däremot skulle det kunna antas att speciallärares yrkesuppdrag har internaliserats. Detta grundar jag på att speciallärares uppdrag har fått ett förtydligande i examensordningen (SFS 2017:1111) vilket också medför att andra aktörer också förstår uppdragets innebörd.

5.3 Specialpedagogiska implikationer

Som specialpedagog är det nödvändigt att kunna kritiskt granska samt ha en god analytisk förmåga, vilket innebär att kunna se helheter och iaktta mönster, samt att kunna skifta perspektiv. Det är också viktigt att pröva olika teorier och att kunna omsätta dem i handling. Det är inte alltid en sanning som framkommer, men den analytiska förmågan

tränas och det är viktigt att förstå att det finns olika sätt att se på ett problem. Den analytiska förmågan är enligt mig nödvändig i arbetet med elever i förskola och skola, eftersom barn beteende ofta speglar något annat som döljer sig under ytan. Det specialpedagogiska uppdraget behöver synliggöras för att förstå vilka dilemman och svårigheter som uppkommer när uppdraget ska utföras. Det är viktigt att låta specialpedagoger och speciallärare själva föra sin talan och få berätta om sina upplevelser. Det otydliga uppdraget behöver belysas för att visa på möjligheten att själv konstruera sitt uppdrag utifrån bakgrund och egna erfarenheter. Konsekvensen av detta kan innebära att andra pedagoger inte vet vad som kan förväntas och i detta kan således konflikter uppstå. Otydligheten i uppdraget är viktig att belysa och det behövs fortsatt forskning för att få ett förtydligande. Socialkonstruktivismen kan i detta fall möjliggöra för att synliggöra dilemman, vilket jag genom mitt arbete har visat.

5.4 Fortsatt forskning

Förslag på fortsatt forskning är att göra en uppföljande studie med rektorer och deras uppfattning av det specialpedagogiska uppdraget. Eventuellt också i samma studie få djupintervjuer med lärare och deras tankar kring vad de anser är en specialpedagog eller en speciallärarens uppgift. Med tanke på respondenterna önskan om att kunna arbeta mer tillsammans med övriga pedagoger istället för vid sidan om, vore det spännande med en undersökning där det specialpedagogiska uppdraget sätts i relation till övriga pedagoger. Den fortsatta forskningen skulle också behöva belysa svårigheterna med att kunna utföra ett uppdrag utan att ha tydliga riktlinjer.

5.5 Slutord

Att belysa att det specialpedagogiska uppdraget är socialt konstruerat är kanske inget märkvärdigt i sig. Däremot kan det finnas en betydelse av att studera uppdraget ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv, eftersom denna teori menar att det uppenbara inte skall tas för givet. Genom att studera och ifrågasätta, kan nya perspektiv upptäckas och eventuella dilemman synliggöras. Det kan också vara intressant att utifrån Berger och Luckmanns (2010) tresidiga modell, studera var i processen det specialpedagogiska uppdraget befinner sig. Ett synliggörande kan i förlängningen kanske bidra till att vissa

saker slutligen blir internaliserade. Att något blir internaliserat innebär att omgivningen har accepterat en institution, vilket i denna studie har fått betydelsen yrkesuppdrag eller arbetsfördelning. Eftersom arbetsfördelningar i sin tur blir typiska för ett uppdrag, är det heller inte det mest intressanta om det finns två yrkeskategorier som utför specialpedagogiska uppdrag, utan snarare vem som gör vad och varför.

Referenser

- Ahlefeld Nisser, D. (2009). *Vad kommunikation vill säga – en iscensättande studie om specialpedagogers yrkesroll och kunskapande samtal*. (Doktorsavhandling i specialpedagogik. Stockholms Universitet) Hämtad från: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:523384/FULLTEXT01.pdf>
- Ahlefeld Nisser, D. (2014). Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag: skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik. *Nordic studies in education* 34 (4), 246-264. Från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du:14197>
- Assarson, I. (2007). *Talet om en skola för alla Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. (Doktorsavhandling, Malmö Högskola, Lärarutbildningen) från <http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/3417/Avhandling.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Assarson, I. (2009). *Utmaningar i en skola för alla- några filosofiska trådar*. Stockholm: Liber AB.
- Barlebo Wenneberg, S. (2001). *Socialkonstruktivism-positioner, problem och perspektiv*. Malmö: Liber AB.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2010). *Kunskapssociologi, Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. (3 uppl. 1:a svenska uppl 1979) Falun: ScandBook.
- Bladini, U-B. (1990). *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1980, relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Bryman, A. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder* Stockholm Liber AB.
- Cole, A. (2005). Mission impossible? Special educational needs, inclusion and reconceptualization of the role of the SENCO in England and Wales. *European Journal of Special Needs Education*, 20 (3), 287-307.
- Göransson, K., Nilholm, C. & Karlsson, K. (2011) Inclusive education in Sweden a critical analysis *International Journal of Inclusive Education*. 15(5), 541-555. DOI: 10.1080/13603110903165141
- Göransson, K., Lindquist, G., Klang, N., Magnusson, G., & Nilholm, C. (2015). Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning, *Forskningsrapport 2015:13*, Karlstad: Karlstad University Studies.
- Hedegaard Hansen, J. (2009) *Narrativ dokumentation: en metod för utveckling av pedagogiskt arbete* Stockholm: Liber AB.
- Hjörne, E. (2016). The narrative of special education in Sweden: History and trends in policy and practice *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37 (4), 540-552. doi:10.1080/01596306.2015.1073017

- Hylander, I & Guvå, G (2017) *Elevhälsa som främjar lärande-* om professionellt samarbete i retorik och praktik. Lund; Studentlitteratur AB.
- Jacobsen, M-H. (2011) Konstruktionen af socialkonstruktivismen—begrebsförvirring og terminologisk anarki i sociologien *Scandinavian Journal of Social Theory*, 2(3), 111-132. DOI: 10.1080/1600910X.2001.9672804
- Karlsudd, P (2012). Att diagnostisera till inkludering, en uppgiven fundering [ed] I T. Barow & D. Östlund, i *Bildning för alla – en pedagogisk utmaning*. Kristianstad: Kristianstad University Press , 2012, 1, s. 175-184
- Kvale, S., & Brinkman, S (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* Lund: Studentlitteratur AB.
- Lindqvist, G. (2013). *Who should do what to whom- Occupational Groups views on Special needs.*(Doktorsavhandling) School of Education and Communication. Jönköpings University.
- Matson I-L, (2017) *Grus i maskineriet? Några kommunala tjänstemäns, politikers, föräldrars och lärares syn på en skola för alla.* (Doktorsavhandling i specialpedagogik) Universitetsservice US-AB. Stockholm) Specialpedagogiska institutionen. Stockholms Universitet.
- Nilholm, C. (2003.) *Perspektiv på specialpedagogik* Lund; Studentlitteratur AB.
- Nilholm, C. (2006). Inkludering av elever ”i behov av särskilt stöd” –Vad betyder det och vad vet vi? *Forskning i fokus*.28. Myndigheten för skolutveckling.
- Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter-en pedagogisk utmaning*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Nilholm, C. (2017). *Teori i examensarbetet-en vägledning för lärarstudenter* Lund: Studentlitteratur AB.
- Nilholm C. (2019). *En inkluderande skola-Möjligheter, hinder och dilemman*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Nilholm, C & Göransson, K. (2019) *Inkluderande undervisning-Vad kan man lära av forskningen?* Specialpedagogiska skolmyndigheten Härnösand: Leanders grafiska AB.
- Proposition 2009/10:165 *Den nya skollagen-för kunskap, valfrihet och trygghet*. Regeringskansliet. Hämtad 12/5-2020
[https://www.regeringen.se/49b729/contentassets/c507a849c3fa4173b7d03df20bad2b59/den-nya-skollagen---for-kunskap-valfrihet-och-trygghet-hela-](https://www.regeringen.se/49b729/contentassets/c507a849c3fa4173b7d03df20bad2b59/den-nya-skollagen---for-kunskap-valfrihet-och-trygghet-hela)
- Repstad, P. (2007). *Närhet och distans-kvalitativa metoder i samhällsvetenskap* Lund: Studentlitteratur AB.
- SFS (1993:100) *Högskoleförordningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS (2017:1111) *Högskoleförordningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS (2010:800) *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- SOU (1974:53) *Skolans arbetsmiljö*. Betänkande av utredningen om skolans inre arbete. SIA. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Tegtmejer, T.,Hjörne E.& Säljö, R. (2019). The ADHD diagnosis has been thrown out; exploring the dilemmas of diagnosing children in a school for all. *International journal of inclusive education* : doi:10.1080/01596306.2015.1073017
- Tinglev, I. (2014). En specialpedagogisk överblick. *Elevhälsan*. Skolverket. www.skolverket.se/elevhalsa
- Takala, M (2017) Specialundervisning, en naturlig del i skolsystemet *Lika värde* Nr 1 14-15 <https://webbutiken.spsm.se/lika-varde-nr-1-2017/>
- UNESCO (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Paris: UNESCO.
- Vetenskapsrådet. (2017). God forskningssed. Nedladdad från: https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningsledning/?_ga=2.4212275.1885469156.1510923046-312794334.1509042135
- Wetherell, M., & Maybin, J. (1998). Det distribuerade ”jaget” – ett konstruktionistiskt perspektiv. I R. Stevens (red). *Att förstå människor, socialpsykologiska aspekter på jag, medvetande och identitet*, s. 240-302. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1



Fakulteten för lärarutbildning

På specialpedagog- och speciallärarprogrammet vid Högskolan Kristianstad skriver studenterna ett självständigt arbete under sin sista termin. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie med utgångspunkt i en forskningsfråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid olika verksamheter, i form av t.ex. intervjuer, enkäter och observationer. Ansvarig för dina personuppgifter är Högskolan Kristianstad. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Det självständiga arbetet motsvarar 15 högskolepoäng. När detta har blivit godkänt publiceras det i databasen DIVA

<https://www.hkr.se/om-hkr/organisation/laranderesurscentrum/publicering/>

Datum 4/2-2020

Missivbrev

Mitt namn är Eva Malm och jag är student på specialpedagogprogrammet termin sex och tar examen i maj denna vår.

I mitt självständiga arbete kommer jag att göra en studie kring specialpedagogers tankar om det specialpedagogiska uppdraget. Intervjun tar ca 60 minuter och samtalet kommer att spelas in.

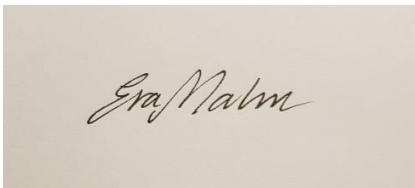
Jag hänvisar till vetenskapliga forskningsrådet vad gäller forskningsetik enligt följande:

- Varje deltagare har rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.

- Varje deltagare kommer att tillfrågas inför materialinsamlingen och har möjlighet att avböja medverkan i studien.
- Deltagarna och verksamheterna kommer att aidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Deltagandet i denna studie ses med största tacksamhet och ödmjukhet.

Studentens/studenternas namn



.....

Studentens/studenternas underskrift/er

Kontaktuppgifter: Eva Malm

Telefonnummer: XXXXXXXXXX

E-mailadress: eva.malmXXXXXX

Ansvarig lärare/handledare:

Katarina Nilfyr, katarina.nilfyr@XXX

Kontaktuppgifter Högskolan i Kristianstad:

www.hkr.se

044-2503000

Bilaga 2

Intervjuguide

Specialpedagogik

- Beskriv det specialpedagogiska uppdraget
- Beskriv ditt uppdrag idag
- Beskriv ditt uppdrag i organisationen

Förväntningar

- Vilka förväntningar har du på ditt uppdrag
- Vilka förväntningar tror du andra har på uppdraget
- Vilka förväntningar har ledningen på uppdraget?

Utmaningar

- Beskriv dina utmaningar, som du ser det
- Beskriv dina utmaningar som du tror att andra ser det

Förändringar

- Vad i ditt uppdrag fungerar bra?
- Vad i ditt uppdrag fungerar mindre bra

Inkludering

- Vad innebär inkludering för dig?
- Vad är exkludering?
- Vad innebär inkluderande lärmiljöer?

Framtid

- Beskriv det specialpedagogiska uppdraget i framtiden