

**MAGISTERUPPSATS
I PEDAGOGIK 15 hp**
Våren 2009
Sektionen för lärarutbildning

Specialpedagogen som handledare

**En studie av specialpedagogers handledning
i en mellanstor kommun i Sverige**

The special educator as tutor
A study of special educators tutoring
in a middle sized municipality in Sweden

Författare
Eva Klarberg

Huvudhandledare
Britten Ekstrand

Biträdande handledare
Daniel Östlund

HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Sektionen för lärarutbildning

Magisteruppsats i pedagogik 15 hp

SPECIALPEDAGOGEN SOM HANDEDARE

En studie av specialpedagogers handledning i en
mellanstor kommun i Sverige

The special educator as tutor

A study of special educators tutoring in a middle sized municipality in Sweden

Vt. 2009

Författare: Eva Klarberg

Handledare: Britten Ekstrand

Daniel Östlund

Innehåll

1 Inledning	7
1.1 Bakgrund	7
1.2Handledning i skolan	8
1.3 Specialpedagogutbildningen växer fram	14
1.4 En skola för alla	16
1.5 Syfte och frågeställningar	22
1.6 Studiens fortsatta upplägg	22
2 Tidigare forskning	24
2.1 Specialpedagogiska insatser	24
2.2 Specialpedagogen som handledare	30
2.3 Teoretisk utgångspunkt	34
3 Metod	36
3.1. Val av metod	36
3.2 Uppläggning och genomförande	38
3.3 Urval och begränsningar	40
3.4 Val av frågor	41
3.5 Bearbetning och analys av svaren	42
3.6 Bortfall	43
3.7 Forskningsetiska principer	44
3.8 Validitet och realitet	45
4 Resultatredovisning	47
4.1 Beskrivning av respondenterna	47
4.2 Förekommer handledning i specialpedagogers nuvarande arbete	50
och i så fall i vilken utsträckning?	
4.3 Vilken inställning och vilka kunskaper har specialpedagoger,	53
arbetsledare och andra pedagoger till handledning?	
4.3.1 Specialpedagogerna	53
4.3.2 Rektorerna	55

4.3.3 Andra pedagoger i skolan	58
4.4 Vilka faktorer hindrar eller möjliggör specialpedagogers handledning?	62
4.5 Vilken syn har pedagoger och arbetsledare på elever i behov	71
av särskilt stöd?	
4.6 Resultatsammanfattning	76
5 Analys av resultaten	78
5.1 Förekommer handledning i specialpedagogers nuvarande arbete	78
och i så fall i vilken utsträckning?	
5.2 Vilken inställning och vilka kunskaper har specialpedagoger,	80
arbetsledare och andra pedagoger till handledning?	
5.3 Vilka faktorer hindrar eller möjliggör specialpedagogers handledning?	84
5.4 Vilken syn har pedagoger och arbetsledare på elever i behov	86
av särskilt stöd?	
6 Diskussion och slutsatser	88
6.1 Specialpedagogens roll	88
6.2 Förslag till fortsatt forskning	91
7 Slutord	92

Referenser

Bilageförteckning

Bilaga 1	Enkät till specialpedagoger
Bilaga 2	Missivbrev till specialpedagoger
Bilaga 3	Missivbrev till rektorer
Bilaga 4	Frågor till rektorer
Bilaga 5	Frågor inför samtalet med Barn- och Utbildningschefen
Bilaga 6	Enkät till pedagoger i grundskolans år F-9

ABSTRAKT

Den här studien handlar om specialpedagogens roll som handledare i skolan. Syftet med studien är att undersöka om specialpedagoger handleder andra pedagoger och i så fall i vilken omfattning. Jag vill också ta reda på specialpedagogers, rektorers och andra pedagogers inställning till specialpedagoger som handledare. Studien genomförs med hjälp av intervjuer och enkäter till specialpedagoger, rektorer och andra pedagoger i en mellanstor svensk kommun. Jag har valt att använda diskursanalys för att analysera och tolka mina resultat. Sammanfattningsvis pekar resultaten i min studie på att kommunens specialpedagoger handleder i mycket liten omfattning, men är positiva till att handleda. Rektorerna har en vision om att specialpedagogerna ska arbeta mer utifrån intentionerna i deras utbildning, men verkligheten ser inte ut så. Övriga pedagoger i skolan har liten erfarenhet av handledning och alla är inte positiva till specialpedagogen som handledare.

Sökord: handledning, handledande samtal, specialpedagogens roll, specialpedagogik.

ABSTRACT

This survey deals with the special educator's role as a tutor in the elementary school. The aim of the study is to examine however the special educator tutors other teachers working in school and, in that case, to what extent. I also want to examine the attitudes towards the special educator among principals, other teachers and the special educators themselves. The study was carried out through interviews and questionnaires presented to special educators, principals and other teachers in a middle-sized municipality of Sweden. I have chosen to use a discourse analysis to evaluate and interpret my results. In conclusion, the results indicate that the special educators in the specific municipal tutors to a very limited extent, though they are positive towards tutoring. The principals have a vision of the special educator working more in terms with the purpose of their education but in reality that is not the case. Other teachers have little experience of tutoring and not all of them are positive to having the special educator as a tutor.

Keywords: tutoring, co teaching partnership, the special educators' role, special education

Förord

Jag vill framföra ett tack till respondenterna i denna studie som ställt upp och delat med sig av sina tankar och erfarenheter i intervjuer och enkäter. Utan er hade denna studie inte varit möjlig. Jag vill även rikta ett stort tack till mina handledare Britten och Daniel för allt stöd jag fått i mitt arbete med uppsatsen. Ni har under tiden som arbetet pågått även försett mig med värdefulla erfarenheter och kunskaper.

Eva Klarberg

Brösarp 2009-02-23

1 Inledning

Här beskriver jag bakgrunden till val av ämne för min studie. Jag redogör för en del begrepp och synsätt inom specialpedagogiken och några författares syn på begreppet en skola för alla. Hur specialpedagogutbildningen blev till och några författares syn på handledning förklaras. Avslutningsvis formulerar jag syfte och problemprecisering för denna studie.

1.1 Bakgrund

I juni 2004 fick jag min examen som specialpedagog. Min grundutbildning är förskollärare men jag hade redan tidigare under några år arbetat som specialpedagog. Under de sex terminer som jag studerat specialpedagogik hade jag lärt mig mycket nytt men också bekräftat en hel del av mina tidigare erfarenhetskunskaper. Specialpedagogen som handledare var en ny och spännande roll för mig, men handledning blev en obetydlig arbetsuppgift i min roll som specialpedagog, förväntningar från kollegor och delvis arbetsledningen, ville annat.

Hösten 2008 har nio högskolor i landet startat en ny speciallärarutbildning. När jag fick veta detta funderade jag över hur det kommer att bli när de nya speciallärarna kommer ut på fältet, vilka behov som finns i skolorna och vilken plats de nya speciallärarna får i förhållande till övriga pedagoger i skolan och till specialpedagogerna? Kommer specialpedagogens roll att påverkas och förändras? Å andra sidan, hur ser specialpedagogernas roll ut i verkligheten i skolorna idag? Blev det som man tänkt när man skapade utbildningen i början på 90-talet?

I kursen specialpedagogik 21-40hp ingick 10 poäng *Kommunikation, vägledning och konflikthantering*. Här behandlades ämnen som kommunikation, samtal, handledning och konflikthantering såväl teoretiskt som praktiskt. Jag fick då inblick i och insikten om, att handledning är en viktig och betydelsefull del inom specialpedagogens arbetsområde. Handledning är ett ganska brett begrepp. Med handledning kan man till exempel mena kvalificerade rådgörande samtal, coach, samtalspartner, bollplank, kollegahandledning. Alla dessa begrepp kan beskrivas som handledning. Handledning kan utföras i grupp eller individuellt. Begreppet handledning använder jag framöver i texten som ett samlingsbegrepp för olika former av handledning.

1.2Handledning i skolan

Hammarström-Lewenhagen (1999) menar att handledningsbegreppet egentligen är omöjligt att definiera och begreppet riskerar att bli urvattnat om man inte preciserar innehållet i den aktuella handledningssituationen. Innebörden i begreppet förändras beroende på i vilket sammanhang och i vilken verksamhet som handledningen förekommer i. Begreppet handledning är egentligen inget nytt begrepp som ord, men det kom till vid en tidpunkt då handledning var något osynligt och som många var involverade i. Då var det inte behovet som var utgångspunkten för handledningen

Handledning var något man var tvungen att delta i som student vid lärarhögskolor och lärarseminarier. (...) Det primära var den yrkesinriktade verksamheten och det ingick i utbildningen att en erfaren representant för yrket visade hur man skulle bära sig åt, följde en i ens arbete, rättade vissa saker och hade synpunkter – det var inte något som borde ha ett eget namn eller som betraktades som något speciellt. På samma sätt var det med samspelet mellan kolleger – man konsulterade varandra, gav råd, uppmuntran och stöd. Det var väl ingen som kallade det för handledning?

Nu är dock situationen helt annorlunda. Handledning är numera närmast att betrakta som ett modeord eller ett honnörsord, och inför sådana ord ska man förhålla sig kritisk. (Lauvås & Handal, 2001, s. 24)

Selander och Selander (2007) betonar att handledaren inte har någon traditionell lärarroll. Kunskaperna ska den handledde i princip redan ha skaffat sig. Snarare handlar handledningens pedagogiska dimension om att bistå den handledde och föra in honom eller henne i yrkets inre krets, där kunskaperna ska tillämpas i praktiska, verkliga situationer. Handledning ska ses som en process som ger kunskapstillskott, medmänskliga relationer och en utveckling för att nå yrkesidentitet. Forskningen visar att specialpedagogen inte har fått rollen som förespråkare för styrdokumentens inkluderingstankar såsom styrdokument och utbildningen av specialpedagoger hade för avsikt.

Som specialpedagog ska jag behärska och ha tillräcklig kompetens för att handleda andra pedagoger i förskola och skola. I den senaste examensförordningen för specialpedagogutbildningen står under rubrikerna examensmål, färdighet och förmåga: ”För specialpedagogexamen ska studenten (...) visa förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda”. (Högskolan Kristianstad, 2008). På utbildningen fokuserade man på specialpedagogens tre

främsta uppgifter: undervisning, utredning och utveckling. När specialpedagogprogrammet ersatte speciallärarutbildningen i början av 90-talet, skrev man in särskilda moment till handledningsfunktionen i utbildningsplanen. De nya specialpedagogerna skulle också tillägna sig grundläggande kunskaper inom forskningsmetodik och pedagogiskt utvecklingsarbete. Som funktionärer skulle de med sin handledande kompetens få en förändrad organisatorisk inriktning i det att de även skulle handleda lärare och annan skolpersonal. Blicken skulle riktas från barnet mot omgivningen i högre grad än tidigare.

I den första utbildningsplanen för den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen som utarbetades av UHÄ formuleras syftet med programmet som följer:

Specialpedagogutbildningen innehöll ett flertal förändringar jämfört med den tidigare speciallärarutbildningen. Till skillnad från specialläraren som huvudsakligen arbetat med särskilda elever angavs att specialpedagogen skulle arbeta på tre nivåer, nämligen individ-, grupp- och organisationsnivå. En annan förändring var att specialpedagogen skulle förberedas för att bedriva pedagogiskt utvecklingsarbete samt ges en handledande kompetens för att kunna handleda lärare. (Bladini, 2004, s. 10)

Många skolor erbjuder idag handledning för sin personal och Normell (2002) är en av flera som påstår att efterfrågan kommer att öka kraftigt. Hon menar också att det finns ett stort intresse för olika typer av handledarutbildningar och att vi börjar få en helt ny yrkeskompetens i skolan, det vill säga grupphandledare för pedagoger. Psykologer, socionomer och psykoterapeuter som har delat med sig värdefull kunskap från yrkesområden där handledning har lång tradition, får nu konkurrens av skolans egna pedagoger exempelvis specialpedagoger, som har utbildning i sin tjänst för att kunna åta sig handledningsuppdrag. Normell ställer sig frågan hur det kommer sig att efterfrågan på handledning har blivit så stor just nu och menar att det måste ha skett förändringar i samhället som förklarar att det plötsligt uppkommit ett behov, som tidigare inte fanns.

Ahnér (2001) betonar att begreppet handledning inte på något sätt är entydigt och att begreppet används med ganska skiftande innebörd inom olika verksamhetsområden och att man har utvecklat olika traditioner inom olika yrken. På grund av att begreppet handledning är så oklart definierat och avgränsat är det svårt att orientera sig i såväl litteraturen som i praktiken. Ahnér menar att enkelt uttryckt kan man säga att "handledning är både driftsunderhåll och utveckling för människor som arbetar inom människoinriktade yrken." (a.a., s.11) Med driftsunderhåll menar hon att man behöver stöd, påfyllnad och näring

kontinuerligt för att upprätthålla sin professionella kompetens. Man behöver dessutom påfyllnad för att i sin tur kunna ge till andra. När man möter människor med stora behov av olika slag ställs också krav på att man har tillgång till strukturer, mötesplatser och professionella personer som kan ge hjälp, stöd och avlastning i arbetet. Med utveckling menar hon såväl personlig som professionell utveckling.Handledning kan ge något annat och ofta något mer än annan kompetensutveckling som t ex utbildning, att läsa böcker och/eller att gå i terapi. Handledning är inte detsamma som undervisning eller utbildning, men i handledningen finns en potential till att generera kunskap. Ahnér betonar att det som utmärker handledning inom ramen för olika yrkesutbildningar är att handledaren, förutom sin roll som handledare, också har en bedömande och kontrollerande funktion. Därför är också relationen ojämlig mellan handledaren och den handledde. Hon förklarar att inslaget av att handledaren har makt är inte så framträdande inom en pedagogisk verksamhet. Handledaren har ansvar främst för processen och det är den handledde själv som har ansvar för sitt arbete. Handledning ses som en utvecklingsprocess som ökar professionaliteten. Handledning förutsätter dels att handledaren är utbildad för det yrke den handledde utövar, dels att relationen präglas av jämlikhet mellan handledare och handledd. Vidare tycker Ahnér att det grundläggande inom handledning är att man utgår från vilka behov som finns och att när man sätter upp mål för handledningen är det viktigt att tänka i termer av vad man vill ha ut av handledningen både under och efter att den avslutats. Man bör formulera målen utifrån vad man vill känna, tänka, kunna göra eller vilja pröva efter handledningen. Då innebär det förmodligen att målen blir specifika och konkreta. All inlärning inbegriper nämligen: upplevelse, tanke, reflektion och handling! Ahnér hänvisar till att forskning visar att handledning har många olika effekter. Några av dessa dokumenterade effekter har med professionalism och utveckling av yrkesrollen att göra: "Kompetensutveckling. Utveckling av ett gemensamt yrkesspråk. Utveckling av självkänsla och självförtroende. Utveckling av ett etiskt förhållningssätt. Modellinlärning för nya metoder." (a.a., s.18)

Skolans värld skiljer sig från de flesta andra arbetsplatser, menar Wahlström (1996). Skolan är en värld tyngd av traditioner och beroende. Verksamheten är framförallt beroende av resurser och synen på sina yrkesroller. Relationer mellan kolleger, elever, överordnade och till elevernas föräldrar spelar också en stor roll. Skolan är en värld där många växande människor ska formas, och därför är det nödvändigt att växande sker även hos de vuxna. I skolans värld är ordet handledning inte självklart vare sig till sin betydelse eller till sitt innehåll. Många har negativa minnen av den handledning som man fick under yrkesutbildningen på lärarhögskolan eller andra utbildningsanstalter, där handledningen

innebar att man skulle värderas. Att vara i behov av handledning innebär inte att man inte klarar av sitt jobb, men det samhälle vi verkar i har en utvecklingstakt som gör att förändringarna duggar tätt och då blir det livslånga lärandet en nödvändighet både för unga och äldre. Normell (2002) anser att den snabba förändringstakten i skolan innebär att fortbildningen idag har större utrymme än förr. Hon tror att pedagogernas krav på att få delta i kurser och konferenser är större idag än tidigare. Dessutom kräver arbetet i allt högre utsträckning att man utvecklas. Bra handledning innebär bra kompetensutveckling. Samtidigt krävs det starka skäl för att pedagogerna ska avsätta tid till ännu ett möte som dessutom är regelbundet och kanske sträcker sig över en längre tid. Normell ger fem starka skäl till att man ska ta den tiden: handledning ger utrymme för reflektion och lärande, den handledde får erfara berättelsens och bekräftelsens värde och dessutom är handledning meningsskapande.

Om man har handledning 90 minuter varannan vecka brukar det i praktiken bli ungefär nio tillfällen per termin. På ett läsår blir det 27 klocktimmar och för de flesta yrkeskategorier i skolan är det ungefär en fjärdedel av den tid som finns för kompetensutveckling. "Livslångt lärande", som man nu ofta talar om innebär möjligheter till utvecklingsprocesser där man kan se förändringar över tid. (a.a., 2002, s. 77)

Lindö (1996) bekräftar Normells (2002) och Wahlströms (1996) betoning på handledning som kompetensutbildning och menar att en bra utgångspunkt är att utgå från sitt eget lärande. Genom att ta del av andras undervisningserfarenheter kan vi få inspiration till att se vår egen undervisning i ett nytt ljus. Att reflektera över sin egen eller någon annans undervisning är en metod där dialogen kan vara mycket betydelsefull. I samtal med en kollega kan man uppnå distansering genom att växla perspektiv. Lindö nämner det gamla klassiska talesättet man lär så länge man lever som brukar omskrivas till man lär så länge man har elever. Hon menar att det förvisso är sant men att man också lär så länge man har kollegor. Men det förutsätter att man lämnar sitt sinne och sin klassrumsdörr på vid gavel.

Handledningssamtalet – en modell för kollegial dialog har förts fram av bland annat av forskarna Lauvås och Handal (2001). De menar att varje lärare har en egen praktisk teori, som ofta är omedveten och outtalad. Kompetensutveckling innebär att bli medveten om och ständigt ompröva och utveckla sina praktiska teorier, som skapas i situationer som är instabila, unika och komplexa. Handal och Lauvås har också myntat begreppet kollegahandledning, som bygger på den amerikanska modellen peer coaching och kan närmast översättas med kollegial vägledning.

Normell (2002) beskriver handledningsgruppens betydelse. "Min erfarenhet är att handledningsgruppen är ett forum som lämpar sig väl för samtal, där syftet är att försöka begripa, hantera och framför allt se det meningsfulla i skolans vardagsarbete." (a.a., 2002, s. 87) Hon menar att behov och efterfrågan av handledning kommer att öka i skolan och att det är betydelsefullt att pedagogerna lägger tid på att få handledning.

Lendahls-Rosendahl och Rönnerman (2002) anser att pedagogisk handledning tar en utgångspunkt i pedagogernas praktik där möjlighet finns att vrida och vända invanda mönster och att söka kunskap för att förstå och utvecklas vidare i det område som avses. På så sätt kan pedagogerna förstå varandras olika utgångspunkter genom att olika tankar och erfarenheter synliggörs. Angelägna frågor för både den egna yrkeskompetensen och för verksamhetens utveckling diskuteras, prövas och utmanas av pedagogerna själva. Ordet handledning är numera ett vardagsord och har fått en stigande popularitet i pedagogiskt arbete.

Selander och Selander (2007) anser att ett allvarligt missförstånd är att handledning endast kräver vardaglig kunskap och att vem som helst kan handleda. Samtidigt visar det sig i praktiken att handledning är något mycket mer krävande än vad man kan tro och att det i själva verket är så stor skillnad mellan den handledning som en icke utbildad handledare bedriver och den som utförs av en kompetent handledare att man nästan kan prata om två olika verksamheter.

Samma sak säger Lauvås och Handal (2001) när de påpekar att en vanlig uppfattning är att om man kan sitt ämne är man också automatiskt en god handledare och att man tar mer eller mindre för givet att en handledare har både tillräckliga insikter och tillräckliga färdigheter för att genomföra en bra handledning. Man anser att handledning inte kräver någon ytterligare kompetens utöver det rent ämnesmässiga eller ämnesteoretiska. Författarna betonar att handledning alltså inte är något som är bra i sig själv och att verksamheten är beroende av kvaliteten på det arbete som utförs av handledaren. För att sammanfatta författarnas ståndpunkt kring handledning som ett pedagogiskt verktyg menar de att kompetens och erfarenhet inom området som man ska handleda i naturligtvis är viktigt, men för att handledningen ska bli kvalificerad krävs dessutom både personliga egenskaper och färdigheter i att handleda. Hammarström och Lewenhagen (1999) betonar liksom ovanstående författare att pedagogisk handledning kräver en specifik handledarkompetens som komplement till pedagogkompetensen i övrigt och att detta kräver någon form av handledarutbildning i vilken det även ingår handledningspraktik för att man ska kunna utveckla en handledaridentitet. I utvecklandet av sin handledarroll och handledaridentitet finns möjligheter att lära sig av andras erfarenheter, men det kräver också ett eget prövande

och kritisk reflektion över sitt eget handlande, för att nå fram till en verklig kompetens.Handledningssamtalet kan betraktas som ett verktyg för deltagarna att kritiskt reflektera över sin egen yrkesutövning. Handledningssamtalet är ett viktigt instrument i alla former av handledning och samtalskompetens är därför en mycket viktig byggsten i handledarkompetensen. Via samtalet konstruerar vi mening i samspel med andra och i samspel skapar vi också varandras identiteter och hur vi förstår oss själva och varandra. Det utmanar vårt yrkesansvar som handledare och ställer krav på att handledaren reflekterar över handledningssamtalens innehåll och form. Detta yrkesansvar rymmer såväl handledarens etiska överväganden i förhållande till de handledda som ett ansvarstagande för utvecklingen av den egna kompetensen som handledare.

Normell (2002) tar upp hur en bra utbildning för handledare skulle kunna se ut. Hon menar att den måste vila på fyra hörnstenar: "Eget deltagande i en handledningsgrupp, en bra utvecklingsteori, kunskaper om grupperprocesser och praktikhandledning med åtföljande handledning på handledningen." (a.a., s. 130) Att själv delta i handledningsgrupp är viktigt för att den blivande handledaren ska få möjlighet att pröva på hur det är att få handledning. Ett stöd för handledaren när det gäller att se mening och sammanhang i skolans arbete med eleverna är en bra utvecklingsteori. Den är även ett stöd för att förstå det som händer i handledningsgruppen. Den blivande handledaren bör i sin utbildning få tillfälle att praktisera sina nyförvärvade kunskaper på praktikhandledningsgrupper och erbjudas egen handledning på detta i grupp. Normell anser att det tar tid att utbilda sig till en bra handledare och att det måste få ta tid. Att få utbilda sig till handledare kan också ses som en karriärmöjlighet. För den som arbetat som pedagog i ett antal år kan handledarskapet vara ett sätt att gå vidare i yrkeslivet. Pedagogyrkena har inte så många karriärvägar men här finns en och efterfrågan på duktiga handledare kommer att vara mycket stor framöver. Normell betonar att uppdraget att handleda skall ges av skolledaren och det är med denne som avtal om tid, plats och arvode sluts. Dessutom är det viktigt att den/de som ska handledas känner förtroende för handledaren och att behörighet eller mandat att handleda får man av gruppen. Normell menar att en pedagog som utbildat sig till handledare skulle kunna ha kvar sin tjänst på skolan men använda en del av tiden till att handleda personalgrupper på andra skolor. Det skulle innebära möjligheter att gå vidare i yrkeslivet och samtidigt dela med sig av värdefulla erfarenheter till kolleger på andra skolor och att kanske så småningom gå vidare därifrån och åta sig uppdrag som handledare för andra handledare.

Alla här ovan refererade författare visar på att handledning i skolan har en stor betydelse för skolans och pedagogernas kompetensutveckling. De betonar till och med nödvändigheten av bra handledning, att det är viktigt för att upprätthålla den professionella kompetensen. Trots detta ser det ut som, enligt de av mig lästa författare, handledning i skolans värld inte verkar vara självklart, vare sig till sin betydelse eller till sitt innehåll, varken i vårt land eller utomlands. Sammanfattningsvis betonar alla av mig ovan refererade författare att för att handledning ska bli professionell krävs en kvalificerad handledare. För att bli en bra handledare krävs både personliga egenskaper och färdigheter i att handleda. En god handledarkompetens kräver någon form av handledarutbildning och möjlighet att själv delta i en handledningsgrupp.

1.3 Specialpedagogutbildningen växer fram

Specialpedagogprogrammet ersatte 1990 den tidigare speciallärarutbildningen. Det fanns en ideologisk tanke bakom förändringarna och man ville göra upp med tanken på att funktionshindret eller svårigheterna alltid låg hos den enskilda individen, det som brukar kallas kategoriskt tänkande.

Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården och Jacobsson (2004) beskriver tankarna kring utvecklingen av specialpedagogens roll. Utbildningen fick från början fyra olika inriktningar: komplicerad inlärningssituation, dövhet-hörselskada, synskada samt utvecklingsstörning. Det som var nytt och gemensamt för alla fyra inriktningarna var att utbildningen också skulle ge kompetens för handledande och pedagogiskt rådgivande uppgifter. 2001 försvann de fyra inriktningarna och istället infördes en examensordning med en vidare beskrivning av specialpedagogens uppgifter. Specialpedagogprogrammet har nu ett både bredare och djupare innehåll och är utökad till att omfatta 60 akademiska poäng. Utbildningen skall ge specialpedagogen kompetens att både utreda och undervisa, rådgiva och handleda samt arbeta skolutvecklande. Specialpedagogen skall också, i ett nära samarbete med skolans ledning, verka för utveckling av skolans hela miljö för lärande. Specialpedagogen skall arbeta för utveckling mot målet en skola för alla. Det är verksamhetens behov som ställer krav på hur specialpedagogens kompetens skall användas. Detta innebär en nödvändig flexibilitet i arbetet med målet att undanröja hinder och orsaker till svårigheter i undervisnings- och lärandemiljöer.

I Regeringens proposition (1999/2000) En förnyad lärarutbildning, står att läsa:

Regeringen anser i likhet med kommittén att specialpedagogens yrkesroll bör utvecklas och förstärkas. Tidigare utvärderingar och Statens skolverks kvalitetsgranskning av området elever i behov av särskilt stöd visar på behovet av att specialpedagogen knyts närmare skolans ledning och att det övergripande specialpedagogiska arbetet bör ha fokus på att undanröja hinder för och orsaker till svårigheter i undervisnings- och lärandemiljöerna. (a.a., s. 58)

Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande (SOU, 1999) beskriver specialpedagogens uppdrag:

Specialpedagogens överordnade uppgift är att identifiera och undanröja faktorer i undervisnings- och lärandemiljöerna som orsakar att elever får svårigheter. Specialpedagogen förväntas – förutom att vara en kompetent pedagog – även ha beredskap för arbete inom en specialpedagogisk funktion med övergripande ansvar för rådgivning, stöd och utveckling av åtgärdsprogram i samarbete med kollegor och med tydlig knytning till skolans ledning. En central uppgift för specialpedagoger är att ge stöd till arbetslag och lärare för att utveckla samverkan och samarbete såväl i arbetslaget som mellan familjen och skolan för att eleven skall få adekvat stöd. Specialpedagoger får därigenom en central funktion i skolans kvalitetsarbete, i uppföljning och utvärdering av den mål- och resultatstyrda skolan. (a.a., s.23)

Malmgren-Hansen (2002) betonar att specialpedagogens huvudsakliga uppgift idag är att tillsammans med skolans ledning och lärarna arbeta för en lärandemiljö där man inom den vanliga undervisningen tillgodoser behovet av differentiering och individualisering. Vidare menar hon att specialpedagogutbildningen dessutom är forskningsförberedande och ger redskap att se skolans arbete ur ett vetenskapligt perspektiv. Sedan speciallärarutbildningen lades ner har det ofta framförts önskemål om en återgång till den tidigare utbildningen. Skälet som uppges är bland annat att specialpedagogens kompetens har uppfattats som fjärrad från eleverna och mer inriktad på handledning av personal och/eller utvecklingsarbete på en mer övergripande nivå. Hon menar att så är däremot inte fallet. Det är inte så att specialpedagogen förväntas ägna sig enbart åt uppgifter relaterade till utredning, rådgivning och utvärdering. Av förordningen framgår att specialpedagogen ska ha sådana kunskaper att hon eller han aktivt kan arbeta med barn, ungdomar och vuxna i behov av stöd. Som grund för detta finns den didaktiska kompetens som läraren har i sin tidigare grundutbildning. Däremot handlar det om att specialpedagogen skall arbeta för att utveckla lärandemiljöerna i en vidare mening.

Malmgren-Hansen betonar att med dagens lärarutbildning bör arbetslagets samlade kompetens kunna innebära en brygga mellan den vanliga lärarens arbete och specialpedagogens. Palla (2008) pekar också på att specialpedagogen ska arbeta för skapandet av en god lärandemiljö för alla genom utveckling av kvalitet i det inre arbetet och vara en kvalificerad samtalspartner för både personal och föräldrar är ännu en betydelsefull uppgift. Hon trycker på att om specialpedagogen får arbeta efter intentionerna kan det innebära en kompetenshöjning för verksamheten.

I dag finns specialpedagogik som examensämnen vid elva lärosäten, medan specialpedagog-examen går att få vid åtta lärosäten. Regeringen föreslår att nio högskolor ska få utbilda de nya speciallärarna. Hasse Hedström (2007), chefsredaktör för tidskriften *Specialpedagogen*, menar att det här delvis är en seger för de krafter som i större utsträckning vill lägga alla svårigheter hos individen. Samtidigt framhåller han att den nya inkluderande specialpedagogiken varit allt för diffus och att de utexaminerade specialpedagogerna inte alltid har haft med sig de praktiska, pedagogiska verktyg som skolorna efterfrågat och att det är bra att en speciallärarutbildning nu startar. Han menar vidare att man måste tänka på framtiden och inte skapa en skola där det finns specialpedagoger som bara sysslar med övergripande frågor och speciallärare som plockar ut enskilda elever och grupper ur klassen. Om vi inte ska överge våra internationella tankar om en inkluderande skola och våra mål om en skola för alla, så måste det finnas plats för både specialpedagoger och speciallärare i den framtida skolan. Huvudregeln måste vara en god allmänpedagogik för alla.

1.4 En skola för alla

Begreppet *En skola för alla* lanserades i samband med införandet av Lgr 80 (1980 års läroplan för grundskolan). En skola för alla är en utmaning och målsättning för skolan och dess personal att skapa förutsättningar för alla barn att inom ramen för grundskolan få en meningsfull skolgång, där eleven gavs möjlighet till gemenskap och delaktighet i en inkluderande skolmiljö. (Persson, 2007)

Tideman et.al (2004) menar att på samma gång som specialpedagogiken strävar efter att acceptera människors olikheter och skapa tolerans för avvikelser har den som huvuduppgift att försöka minimera olikheterna och avvikelserna. Detta blir i sig en ganska motsägande uppgift som illustreras av den dubbla uppgiften för specialpedagogerna att både stötta

enskilda elever och att underlätta för den vanliga undervisningen. Denna motsägelsefulla uppgift kommer fram i olika analyser och rapporter. Författarna ser på det hela ur perspektivet som om det handlar om i vilken utsträckning elever med olika förutsättningar och olika behov av stöd bör undervisas tillsammans. De menar att en inkluderande skola är ett töjbart begrepp som kan definieras och tolkas på flera olika sätt. Specialpedagogik i praktiken verkar inte påverkas särskilt mycket av skolornas olika förutsättningar, som t ex geografisk belägenhet, organisation, storlek, ledarstil och koppling till särskola men fortfarande dominerar på skolorna överlag en traditionell syn på eleven som problembärare. Har man den grundsynen på svårigheter att det i första hand är ett individuellt problem inriktas de specialpedagogiska insatserna i första hand på individen och inte på att arbeta med att förändra undervisningen, organisationen och skolans innehåll för att bättre passa elevernas olika förutsättningar är. Specialpedagogikens motsägelsefulla uppgift, att både motverka och acceptera olikheter, blir därför till ett dilemma.

I en strävan efter en skola för alla betraktas alla elever som likvärdiga, både när det gäller individuella behov av stöd, och på vilket sätt var och en kan utgöra resurs. Om man försöker undvika att på traditionellt sätt kategorisera elever som i mer eller i mindre behov av stöd, kan detta innebära att elever som verkligen behöver extra stöd inte får det. Dilemmat blir då att istället för att peka ut vissa elever måste man på något annat sätt definiera vars och ens behov. Det kan bli omöjligt att ge åt var och en efter behov liksom att kunna dra nytta av vars och ens förmåga, utan att identifiera enskilda elever och därmed kategorisera. Äldre läroplaner hade sett på elevers svårigheter som brister hos individen själv.

Varje elev har rätt till en god miljö för utveckling och lärande och skolan ska sträva efter att skapa de bästa samlade betingelser för elevernas inläring. Den grundläggande principen för den integrerade skolan måste vara att i största möjliga grad undervisa alla barn tillsammans oberoende av deras skillnader och att de barn som är i behov av särskilt stöd får allt det extra stöd de behöver. Skolans inriktning ska vara att arbeta förebyggande och specialpedagogiskt så att elever inte får svårigheter. Vad menar vi då med att arbeta specialpedagogiskt och att ge elever särskilt stöd?

Specialpedagogiken växte fram under 70- och 80-talet i den svenska skolan och ingår som en del i samhällets demokratiseringsprocess. Persson (2007) menar att man kan konstatera att när det gäller dess funktion är specialpedagogiska insatser avsedda att sättas in där man bedömer att den vanliga pedagogiken inte räcker till och att specialpedagoger. I en artikel i Förskoletidningen för kompetensutveckling beskriver Palla begreppet specialpedagogik på följande sätt:

Specialpedagogik kan sägas handla om hur vi tillsammans kan skapa möjligheter så att alla människor, stora som små, kan få vara delaktiga i den gemenskap som vårt demokratiska samhälle innebär och strävar efter. Där varje individ är betydelsefull, har något att bidra med och kan känna tillhörighet. Därför skulle jag vilja karakterisera specialpedagogik som en möjligheternas pedagogik. Specialpedagogiken handlar alltså inte om ”jobbiga ungar”. (Palla, 2008, s.12)

Palla menar att olika personer tillskriver specialpedagogiken olika egenskaper och för att vara någorlunda överens om vad vi menar, tror och tänker så behöver vi skapa utrymme för dialoger och utbyten av åsikter. Nilholm (2007) begrundar vem det är som bestämmer över vilket perspektiv som ska vara rådande. Är det specialpedagogernas, lärarnas, politikernas, föräldrarnas eller kanske forskarnas? Han menar att svaren på dessa frågor är av betydelse för vilken form av demokrati vi förespråkar. Demokrati har med maktfördelning att göra medan vetenskapens uppgift är att skapa förståelse och förklaringar. Han menar att hur man ser på frågan om vem som ska bestämma över specialpedagogiken är mycket grundläggande. En väsentlig betydelse för elevens rättigheter har Skollagsstiftningen haft. I Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande 1999 (SOU, 1999) poängteras just att:

... en av specialpedagogikens mest angelägna uppgifter är att bidra till att all personal i skola och förskola kan möta den naturliga variationen av elevers olikheter. Specialpedagogik är i dagens skola ett nödvändigt kompetens- och kunskapsområde i utvecklingen av skolans pedagogiska arbete. (a.a., s. 192-193)

Rask, Svensson och Wennbo (1986) har på uppdrag av Skolöverstyrelsen gjort en analys av specialpedagogiska insatser i skolan. Författarna påpekar att i skolan sätter man ofta ett likhetstecken mellan verksamhet bland elever med särskilda behov och specialpedagogik. När man resonerar så innebär det att man gör verksamheten till specialisternas ansvarsområde. Förväntningarna på specialundervisningen utformas som regel inte av dem som är verksamma som specialpedagoger och speciallärare utan formas av dem som arbetar i vanliga klasser. De insatser som specialläraren eller specialpedagogen förväntas göra är oftast riktade mot den enskilde eleven utifrån olika symptom på svårigheter. Förväntningarna från omgivningen är att eleven skall botas och besvikelsen blir ofta stor när effekten av insatsen uteblir. Sällan kombineras åtgärderna med insatser i klassen. Innebörden av svårigheter varierar från skola till skola och det är vanligt att specialläraren eller specialpedagogen arbetar med de mest långsamma eleverna i varje klass. En konsekvens av detta har blivit att

det oftast inte märks någon skillnad mellan specialundervisning och vanlig undervisning. Rask et.al menar att det är ett dåligt sätt att använda specialpedagogisk kompetens att låta specialläraren eller specialpedagogen arbeta med en elevgrupp om orsaken enbart är att de behöver längre tid på sig för inläring. Det finns risk för att elever i stort behov av mer kvalificerade specialpedagogiska insatser inte får den hjälp de behöver och i den utsträckning som är nödvändig. En elev med svårigheter i en klass kan mycket väl bedömas på ett helt annat sätt i en annan klass. Det förhållandet att en elev är sämst i klassen, kan inte i sig få vara ett motiv för specialundervisning. En viktig utgångspunkt i analysen av Rask et.al (1986) är att det inte går att förbättra situationen för elever med svårigheter enbart genom att rikta uppmärksamheten mot specialundervisningen. Rask et.al betonar att det är nödvändigt att minska den segregerade specialundervisningen till förmån för integrerade specialpedagogiska insatser. I den segregerade miljön är huvuduppgiften att ta hand om de elever som inte kan eller får vara kvar i den vanliga klassen och specialundervisningen blir en specialistfunktion på sidan om den vanliga undervisningen. Om man däremot integrerar specialpedagogiken i den vanliga undervisningen, är verksamheten beroende av en fungerande samverkan mellan speciallärare, vanliga lärare och elevvårdspersonal för att helheten skall fungera. Här skall främst de elever som har de största behoven av stöd och stimulans få den hjälp de behöver utifrån de behov de har. Ansvaret för att det sker är allas och specialläraren och övriga lärare blir samarbetspartner. Detta kräver professionalism och medvetenhet om varandras kompetens i arbetslagen.

Gunnarsson (1999) beskriver olika förhållningssätt till elevers lärande och utveckling i skolan. Han menar att skolan kan som institution företräda olika förhållningssätt gentemot elever. Ett enligt honom oacceptabelt sådant är naturligtvis att helt utgå från skolans befintliga organisation och i princip konstatera att enbart elever som passar in i organisationen är välkomna. Ett annat förhållningssätt är det kompensatoriska där skolans pedagogiska innehåll riktas mot en tänkt normalelevs lärande och utveckling de elever som inte tillhör den gruppen kompenseras i form av stödåtgärder inom skolan, det vill säga att man kompenserar det som man uppfattar saknas hos eleven. Ett tredje förhållningssätt innebär att man fokuserar skolmiljön med utgångspunkten att skapa ett pedagogiskt innehåll som främjar alla elevers lärande. Det innebär att innehållet och organisationen anpassas efter tanken att barn är olika och lever under olika villkor. Skolan ser då som sin uppgift att främja alla barns lärande och att elevernas olika förutsättningar och bakgrund ses därför inte som hinder för ett lärande och utveckling i klassrummet utan tvärtom att lärande uppstår och främjas i dynamiken kring elevers olikheter. Detta perspektiv brukar kallas en skola för alla;

en för alla barn rättvis skola och detta är den ursprungliga tanken bakom den svenska grundskolan. I en rättvis skola, i en skola för alla, är barn lika mycket värda trots olika förutsättningar och bakgrund. Frågan handlar då om hur vi ska utforma skolmiljö och lärande så att alla elever lär och utvecklas.

Begreppet *barn med behov av särskilt stöd* började först användas i Barnstugeutredningen 1968. I Socialstyrelsens Allmänna råd år 1991 byttes ”med” ut mot ”i” och det talades alltså om ”barn i behov av särskilt stöd”. Denna formulering skrevs in i skollagen år 1999. (SFS, 1995). Med detta ordbyte ville man markera att ett barns problem inte alltid beror på egenskaper hos barnet utan kan vara ett uttryck för förhållandet till omgivningen. Ordbytet kan ses som ett språkligt medel för att förtydliga att ”i behov av särskilt stöd” kan vara tillfälligt, övergående eller under olika omständigheter. Oavsett om orsakerna är biologiska, sociala eller psykologiska så ses barns och ungdomars svårigheter i skolan som pedagogiska frågor och därmed påverkbara med pedagogiska insatser (Skolverket, 2008). Som en följd av detta synsätt måste den specialpedagogiska verksamheten vara en integrerad del i all pedagogisk verksamhet. Det specialpedagogiska synsättet måste prägla hela skolans verksamhet. Palla (2008) går ännu längre i sitt resonemang och tycker att vi ska fundera över vem det egentligen är som är i behov av det särskilda stödet, är det barnet eller är det pedagogerna? Perspektivbytet som beskrivs ovan har anknytning till två synsätt som benämns *kategoriskt och relationellt synsätt*. De ingår i en modell som utvecklats för att karakterisera det specialpedagogiska forskningsfältet. Dessa olika perspektiv är två genomgripande olika sätt att se på barns svårigheter och hur nödvändigt stöd ska ges. Det handlar om på vilket sätt man förstår orsakerna till elevers svårigheter och hur dessa svårigheter ska kunna bemötas och motverkas. Det kategoriska perspektivet kännetecknas av att det inom perspektivet talas om barn/elever med svårigheter. Svårigheterna kan ofta handla om låg begåvning eller svåra hemförhållanden. Svårigheterna bestäms också ofta av diagnoser och ses som avvikelser hos eleven. Åtgärderna inom det kategoriska perspektivet riktas ofta mot den enskilda eleven i form av speciella metoder och särskild behandling så som specialundervisning. Det relationella perspektivet innebär ett bredare perspektiv där man ser specialpedagogik som en pedagogik som samspelar med övrig pedagogisk verksamhet. Benämningen i det relationella perspektivet är barn i svårigheter, istället för barn med svårigheter. Man ser här på barnets förutsättningar relationellt det vill säga en förståelse för att förändringar i ett barns omgivning påverkar och att det inte går att hitta orsaken till barnets svårigheter genom att uteslutande se på barnets sätt att bete sig. Det kategoriska perspektivet kan kopplas till det medicinskt/psykologiska synsättet medan det relationella perspektivet tar sin utgångspunkt i

en pedagogisk tankemodell. *Integrering* och *segregering* är två begrepp som under åren använts och till viss del fortfarande lever kvar i diskussionen kring särskiljning av respektive delaktighet hos elever. Begreppen används ofta i diskussioner om utformningen av verksamheten för elever i behov av särskilt stöd. De är beskrivningar av alternativ till lösningar som innebär någon form av särskiljande. Begreppen ges ofta delvis olika innebörder. Man kan kort beskriva skillnaden med att i integreringsbegreppet är det eleven som ska anpassas till skolan, medan i inkluderingsbegreppet är det skolan som ska anpassas till eleven. Integrering innebär att eleven, som ses som avvikande, skall passas in i en oförändrad skola. Inkludering innebär att skolan skall anpassas utifrån elevens olikheter. Med inkludering menar man att alla har rätt till delaktighet i exempelvis den gemensamma utbildningen. Inkluderingsvisionen innebär att sträva efter en skola för alla, en skola där även elever med svåra funktionshinder ska finnas med (Palla, 2008).

På 1990-talet lanserades internationellt begreppet *inclusion* som ett alternativ till integrering. (Tideman et.al, 2004) . Inclusion (inkludering) är inriktad på att skapa en skola där alla elever ska finnas i samma skola. Om ingen segregeras behövs ingen integrering. Synsättet, som präglar skolans styrdokument i början av 2000-talet, innebär att det är skolan som ska förändras så att den passar alla elever, inte att eleverna ska anpassas till skolan. Krav ställs på skolan och samhället i stort att ständigt anpassa verksamheten så att alla elever får möjlighet att känna gemenskap, delaktighet och meningsfullhet i skolan. Ingen får exkluderas ur det gemensamma och gemensamhetsskapande.

Jag har nu arbetat fyra år sedan jag utbildade mig till specialpedagog och har funderat ett tag över hur verkligheten ser ut i den kommun som jag arbetar i. Jag tror att specialpedagogerna i kommunen sällan handleder lärarna i deras arbete med elever i behov av särskilt stöd och att det är mer vanligt att specialpedagogens arbete till stor del består av direkt elevundervisning, det vill säga liknande arbetsuppgifter som en speciallärare har. Vidare tror jag att lärarnas och rektorns uppfattning angående handledning påverkar i hur pass stor utsträckning specialpedagogerna handleder. Jag funderar också över när handledning kan behövas och vilka barn i skolan som pedagoger och rektorer tycker det är svårast att förstå och ge rätt stöd? Till exempel att vi är ganska bra på specifika läs- och skrivsvårigheter men kanske inte lika bra på barn med bokstavsdiagnoser, sociala svårigheter och beteendeproblematik.

Lars Rokkjaer (1998) menar att den enda möjligheten för oss människor att utvecklas och bli de vi egentligen är, är genom det sociala samspel som uppstår när människor möts. För att

våga vara naturlig krävs trygghet. Trygghet är därför den allra viktigaste förutsättningen när man vill skapa en miljö som är utvecklande. Det är nödvändigt med en god kommunikation i skolan och det förhållningssätt man har i mötet med andra människor. Vi har mycket att vinna genom att prata mer med varandra, prata pedagogik, erfarenheter med mera. Tillsammans har vi människor mer resurser och kunskap inom oss, än vi är medvetna om. En varaktig utvecklingsprocess uppstår när dessa resurser tas tillvara. Rokkjaers budskap kan sammanfattas med orden: ”Genom en kommunikation i trygghet och ärlighet blir vi medvetna om alla våra resurser och kompetenser. Då finns inga gränser för vad vi tillsammans kan åstadkomma” (Rokkjaer, 1998.,s.2; se också Rokkjaer, 2002).

I min undersökning vill jag kartlägga omfattningen av specialpedagogers handledning i en utvald kommun. Dessutom vill jag undersöka rektorers och pedagogers inställning till och kunskaper om handledning som en metod för utveckling av undervisning och kompetensutveckling för pedagogerna. Jag vill också fokusera på faktorer som kan vara hindrande eller möjliggörande för specialpedagogers handledning i skolan. Dessutom vill jag undersöka vilken syn pedagoger och rektorer har på elever i behov av särskilt stöd.

Dessa frågor vill jag få svar på för att försöka förstå varför specialpedagogen inte fått rollen som förespråkare för styrdokumentens inkluderingsstankar såsom styrdokument och utbildningen av specialpedagoger hade för avsikt. Detta är bakgrunden till min studie *Specialpedagogen som handledare, en studie av specialpedagogers handledning i en mellanstor svensk kommun.*

1.5 Syfte och frågeställningar

Syftet med min studie är att undersöka i vilken utsträckning specialpedagoger i skolan handleder och vilken inställning och vilka kunskaper specialpedagoger, övriga pedagoger och deras arbetsledare har om specialpedagogen som handledare. Jag vill också undersöka vilka faktorer som hindrar eller möjliggör specialpedagogers handledning och vilken syn pedagoger och arbetsledare har på elever i behov av särskilt stöd.

Frågeställningar:

- Förekommer handledning i specialpedagogers nuvarande arbete och i så fall i vilken utsträckning?
- Vilken inställning och vilka kunskaper har specialpedagoger, arbetsledare och andra pedagoger till handledning?
- Vilka faktorer hindrar eller möjliggör specialpedagogers handledning?
- Vilken syn har pedagoger och arbetsledare på elever i behov av särskilt stöd?

1.5 Studiens fortsatta upplägg

Då studiens bakgrund och utgångspunkt är specialpedagogens roll som handledare görs i kapitel två en genomgång av hur forskningen ser på detta ämne. Vidare förklarar jag hur resultaten kommer att analyseras. I kapitel tre följer en metodbeskrivning, val av frågor, etiska överväganden, urval och begränsningar, bortfallsredovisning, analys, uppläggning och genomförande. I det därpå följande kapitlet fyra redovisas resultaten från enkäter och intervjuer i form av diagram och citat. Därefter i kapitel fem analyseras resultaten och i kapitel sex jämförs studiens resultat med tidigare forskning och mina tolkningar framläggs. Här reflekterar jag även över tillvägagångssätt och tillförlitlighet och ger förslag till fortsatt forskning. I kapitel sju sammanfattas hela studien.

2 Tidigare forskning

Urvalet av litteratur och forskning är stort inom det specialpedagogiska området. I följande avsnitt bygger jag på forskning på området utifrån den begränsning tid och urval tvingat mig att sätta. Jag börjar med att utifrån olika författare beskriva hur olika författare ser på skolans utveckling mot en skola för alla. Jag redogör för hur specialpedagogutbildningen har kommit till och förklarar vad några författare anser om specialpedagogens yrkesroll i skolan och vad det kan ha för betydelse för skolan att specialpedagoger arbetar med handledning. Jag har valt diskursanalys som en lämplig metod för analysen av resultaten av intervjuerna i denna undersökning och försöker kort ge en förklaring av diskursanalys.

2.1 Specialpedagogiska insatser

Specialpedagogprogrammet ersatte 1990 den tidigare speciallärarutbildningen. Tideman et. al (2004) menar att det fanns en ideologisk tanke bakom förändringarna och man ville förändra synsättet att funktionshindret eller svårigheterna alltid låg hos den enskilda individen, det som brukar kallas kategoriskt tänkande. Samtidigt ökade de specialpedagogiska inslagen i den vanliga lärarutbildningen. Det var i första hand den vanliga undervisningen som skulle utformas så att den passade elever med skilda behov och förutsättningar. Det här synsättet är en trend och inkludering är ett internationellt begrepp.

Tideman et.al (2004), Sahlin (2004) och Bladini (2004) visar alla i sina undersökningar på likartade slutledningar. Det har inte varit helt enkelt att ge specialpedagogerna en tydlig roll i skolan. Dels så har det framförts kritik mot att utbildningen teoretiserats och akademiserats och dels har specialpedagogernas roll inte förankrats i skolor och kommuner. Skolledningar och lärarkollegor har förväntat sig att även de ”nya” specialpedagogerna ska inrikta sitt arbete mot individen som speciallärarna tidigare gjort och ofta har deras uppgift blivit att utanför klassens ram ta hand om elever som man av olika skäl inte anser sig klara av inom klassen. Få specialpedagoger har fått tjänster som inneburit både direkt elevinriktat arbete, rådgivning och skolutveckling. De specialpedagoger som fått arbeta konsultativt har ofta inte kunnat arbeta kvar direkt med eleverna eller i barngruppen utan arbetat i exempelvis centrala stödteam med handledning och konsultation som huvudsakliga arbetsuppgifter. Det går

naturligtvis inte i längden. För att specialpedagogen ska behålla sin kompetens inom alla tre huvuduppgifter som utbildningen utlovade: undervisning direkt i klass, barngrupp eller enskilt; konsultativt och rådgivande mot övrig personal, samt att arbeta med skolutveckling, måste de få fylla på med erfarenhet från vardagen annars blir den konsultativa sidan lidande

Skolverkets utbildningsinspektion (Skolverket, 2008) visar att vart fjärde rektorsområde i grundskolan behöver förbättra sitt arbete med att tillgodose elevers rätt till särskilt stöd. De drar slutsatsen att det är elever som ofta ses som tysta, initiativsvaga och blyga som inte får det stöd de behöver. Skolverket såg i sin studie brister i organisationen och brister i personalens kompetens och att rektoreernas dominerande motiv för bildandet av särskilda undervisningsgrupper handlar om att övriga elever har rätt att befrias från kamrater som stör. Rask et. al (2004), liksom Tideman et.al (2004) tar upp skolors problem när det gäller åtgärder för elever med socioemotionella svårigheter. Skolverket (2008) konstaterar att utagerande bråkiga elever ofta får fel sorts stöd. Tideman et.al påstår att synen på eleven som problembärare fortfarande dominerar på skolor överlag. Normell (2002) konstaterar att efterfrågan på handledning ökar och menar att det måste ha skett förändringar i samhället som förklarar att det plötsligt uppkommit ett behov, som tidigare inte fanns.

Grosin (2004) presenterar en undersökning om framgångsrika skolor som grund för skolutveckling. Undersökningen omfattar 923 elever i 21 grundskolor för de lägre åldrarna och 20 skolor för grundskolan högre åldrar. I den här undersökningen baseras bedömningen av PESOK (pedagogiskt och socialt klimat) med hjälp av de egenskaper som utgör det väsentliga för PESOK. För att mäta PESOK använder man ett bedömningsinstrument som består av två delar; en enkät som rymmer ett stort antal påståenden till elever respektive lärare om de pedagogiska och sociala förhållandena på skolan och en statistisk sammanställning av resultaten. Undersökningen presenteras som en sammanställning och tolkning av resultaten i den samlade forskningen om vad som kännetecknar de mest framgångsrika skolorna som det såg ut i början på 90-talet. Genom att speciellt fokusera på rektors men också övriga skolledares och lärarnas värderingar och handlingsmönster riktas blicken alltså i första hand mot skolans inre pedagogiska och sociala egenskaper och hur elevernas resultat formas av samspelet mellan dessa yttre villkor. Han betonar att yttre villkor dock utgör vare sig något hinder eller någon garanti för att skolledningen och lärarna skall kunna skapa den goda skolan. De faktorer som man i forskningen, funnit utmärkande för de mest framgångsrika skolorna när denna undersökning genomfördes i början på 90-talet var följande:

- * Ett tydligt och demokratiskt men kraftfullt ledarskap från rektors sida som framför allt inriktas på kunskapsmål;
 - * att lärarna görs delaktiga i utformandet av skolans kultur och struktur;
 - * samarbete mellan lärare om mål och innehåll i undervisning och fostran;
 - * flexibilitet med avseende på undervisningsmetoder. Interaktiv klassrumsundervisning tillsammans med individualisering där hänsyn tas till elevers ursprung och kunskapsnivå;
- (Grosin, 2004, s.8)

Det innebär att framgångsrika skolor genom att påverka prestationsnivå, och uppförande samt elevernas sociala kompetens och förutsättningar att relatera till vuxna, tycks skolan vara upphov till en kedja av erfarenheter som kan vara avgörande för den enskilde elevens framtida valmöjligheter och sociala anpassning. Samtliga framgångsrika skolor i undersökningen kännetecknades av ett sådant elevfokuserat förhållningssätt. Med andra ord pekar resultaten på ett nödvändigt villkor i vår tid för att uppnå effektivitet i form av goda elevprestationer. Det handlar om elevernas upplevelse av sig själva som individer i skolmiljön och av kvalitén i de sociala relationer de får. En annan av Grosins slutsatser är att det pedagogiska och sociala klimatet i framgångsrika skolor tycks vara en produkt av den kunskaps- och omsorgsinriktade skolan och att det råder ett balanserat förhållande mellan kunskaper och fostran i skolan. Framgångsrika skolor kännetecknas av att de prioriterar kunskapsmålen och att eleverna lär sig det de skall kunna. För att eleverna skall kunna nå kunskapsmålen måste de bemötas positivt av de vuxna och ytterligare en länk mellan vuxna och barn i de framgångsrika skolorna utgörs av gemensamma sociala spelregler som rymmer kravet på ömsesidig respekt. (Grosin, 2004)

I januari 2008 gav Skolverket ut en sammanställning av en rad studier kring frågor som rör särskilt stöd i grundskolan under senare år.

Översikten omfattar huvudsakligen rapporter som Skolverket och Myndigheten för skolutveckling publicerat från år 2000 och svenska avhandlingar som utgetts de två senaste åren. Detta underlag har kompletterats med Skolverkets statistik och resultat från bland annat Skolverkets utbildningsinspektion och attitydundersökningar. De områden studien belyser är i första hand det särskilda stödets omfattning, innehåll och utformning, men även faktorer i den ordinarie undervisningen som är av betydelse för elevers studieresultat tas upp. (Skolverket, 2008, s. 3)

Diskussionen i en av rapporterna som handlar om hur man kan förklara ökningen av specialpedagogiska insatser, hänvisar till de resursförstärkningar som skolan fick ta del av

åren 1997 och 1998, de så kallade Perssonpengarna. Denna resursförstärkning hade föregåtts av neddragningar under åren 1993 och 1994 som beskrivs i rapporten som krisår med resursminskningar. I samma diskussion refererar man till resultat från Skolverkets utvärdering av personalförstärkningar. Skolverkets resultat visar att kommunerna mer eller mindre betraktar den specialpedagogiska verksamheten som i det närmaste beroende av de statliga extratillskotten. En annan studie visar att var femte elev som skolans personal bedömer vara i behov av särskilt stöd, inte får det. Studien visar också att rektorer är mer nöjda med omfattningen av sådant stöd än lärare och specialpedagoger. Det konstateras att personalen som arbetar närmast eleverna är minst nöjda. I en annan rapport jämför man elevers resultat på nationella prov i årskurs nio och insatta stödinsatser. Denna jämförelse visar att behovet av särskilt stöd överstiger insatta stödinsatser. Cirka 15 procent av eleverna får inte godkänt i minst ett av ämnena på de nationella proven i årskurs nio, medan andelen elever i årskurs nio som får särskilt stöd är 8,6 procent. I samma rapport redovisar man en enkätstudie av kommuners arbete med elever i behov av särskilt stöd. Rapporten visar att många kommuner uppger att betydligt färre elever är i behov av särskilt stöd än vad som kan förväntas, med tanke på andelen elever som inte har godkända resultat på de nationella proven. Författarna till rapporten drar slutsatsen att huruvida en elev får särskilt stöd eller inte, ofta till stor del beror på i vilken kommun eleven bor. Skolverkets utbildningsinspektion visar också på att vart fjärde rektorsområde i grundskolan behöver förbättra sitt arbete med att tillgodose elevers rätt till särskilt stöd. En sammanfattande beskrivning av resultatet i de olika rapporterna är svår att göra. Bland annat skiljer sig skolorna i bedömningarna av vilka elever som får för lite stöd i förhållande till behov. Men trots variationen i materialet är det möjligt att urskilja en grupp elever som inte får det stöd de bedöms vara i behov av. Det är elever som ofta ses som tysta, initiativsvaga och blyga. Skolverket (2008) konstaterar att utagerande bråkiga elever ofta får fel sorts stöd. Dessa elever är störande för resten av klassen och åtgärderna består mest i att hålla eleven åtskild från övriga elever. I dessa fall utreder skolan sällan orsaken till elevens beteende. Istället blir det beteendet i sig som åtgärderna riktas mot, och målen för åtgärderna utgörs ofta av att eleven ska uppträda så normalt som möjligt. Skolorna framhåller ofta de ekonomiska resurser som ett skäl till att en del elever i behov av särskilt stöd får för lite stöd. Andra skäl som uppges i samma studie är brister i organisationen och brister i personalens kompetens. I utbildningsinspektionens sammanfattande rapport konstateras att skolor vanligen inte har svårt att upptäcka elever i behov av särskilt stöd, men att det därefter blir problem när det gäller att översätta behovet till lämplig stödinsats. I en studie undersöks kommuners arbete med elever i behov av särskilt

stöd. 262 av landets 290 kommuner deltar i studien som bygger på enkätfrågor. Författarna konstaterar att särskiljande lösningar, såsom att eleven undervisas i så kallad särskild undervisningsgrupp, har elevassistent eller får enskild undervisning av speciallärare/specialpedagog, fortfarande är vanliga eller ganska vanliga lösningar i många kommuner. Samtidigt konstaterar man att mer inkluderande lösningar också är ganska vanliga, till exempel att eleven ingår i en vanlig klass men får handledning av specialpedagog eller att klassen har tillgång till en extra lärarresurs. Men undersökningen visar också att många kommuner önskar ha mer inkluderande lösningar. Rektorererna är till övervägande del negativa till särskiljande lösningar och förordar istället att det särskilda stödet ska ges inom ramen för den ordinarie verksamheten. Trots dessa ambitioner använder rektorererna särskilda undervisningsgrupper. Rektorererna framhåller genomgående att andelen elever med behov av särskiljande lösningar har ökat. Rektorerernas dominerande motiv för bildandet av särskilda undervisningsgrupper är enligt författaren, att övriga elever har rätt att befrias från kamrater som stör.

Tideman et.al (2004) beskriver en skola för alla på följande sätt:

I ett modernt demokratiskt samhälle är det viktigt att förhindra segregering. Om man inte förebygger differentiering och särskiljning så blir resultatet att man först ägnar tid och energi åt att sortera elever för att sedan lägga kraften på att "få ihop de segregerade igen" (dvs integrera). Att förhindra en segregering skola förhindrar inte att vi försöker få till stånd en kontinuerlig diskussion om ambitionen med att sträva efter "En skola för alla." (Tideman et.al, 2004, s. 244)

Författarna ställer sig frågan om detta är ett överambitiöst projekt och om vi använder fel metoder eller bygger strategier på bristande eller felaktig information och kunskap? De menar att det är nödvändigt att inta en kritiskt granskande inställning även till ambitionen om en inkluderande skola. Både för att värna om enskilda elevers bästa, men också för att det som grund för många av våra så kallade idealistiska värderingar och ambitioner ofta finns mer eller mindre uttalade och medvetna ekonomiska motiv. De menar att det gäller att vara uppmärksam på konsekvenserna av att det ofta är ekonomiskt mer fördelaktigt med inkluderande undervisningsformer än med segregerade. De avslutar med att göra oss uppmärksamma på att sättet som representanter för skolor och myndigheter tänker om vad som är avvikande och om vad som är normalt bildar en plattform för åtgärdernas utformning som just kategoriska eller relationella. "De betonar att båda perspektiven, och i synnerhet det senare, behöver med stöd av specialpedagogisk forskning, en långsiktig utveckling,

fördjupning och samordning för att lärarutbildningen och skolan på sikt skall kunna lösa den centrala uppgiften – att utveckla kompetens för att möta alla elever.” (Tideman, 2004, s. 237)

Gunnarsson (1999) beskriver olika förhållningssätt till elevers lärande och utveckling i skolan. Han menar att skolan kan som institution företräda olika förhållningssätt gentemot elever. Ett enligt honom oacceptabelt sådant är naturligtvis att helt utgå från skolans befintliga organisation och i princip konstatera att enbart elever som passar in i organisationen är välkomna. Ett annat förhållningssätt är det kompensatoriska där skolans pedagogiska innehåll riktas mot en tänkt normalelevs lärande och utveckling. De elever som inte tillhör den gruppen kompenseras i form av stödåtgärder inom skolan, det vill säga att man kompenserar det som man uppfattar saknas hos eleven. Ett tredje förhållningssätt innebär att man fokuserar skolmiljön med utgångspunkten att skapa ett pedagogiskt innehåll som främjar alla elevers lärande. Det innebär att innehållet och organisationen anpassas efter tanken att barn är olika och lever under olika villkor. Skolan ser då som sin uppgift att främja alla barns lärande och att elevernas olika förutsättningar och bakgrund ses därför inte som hinder för ett lärande och utveckling i klassrummet utan tvärtom att lärande uppstår och främjas i dynamiken kring elevers olikheter. Detta perspektiv brukar kallas en skola för alla; en för alla barn rättvis skola och detta är den ursprungliga tanken bakom den svenska grundskolan. I en rättvis skola, i en skola för alla, är barn lika mycket värda trots olika förutsättningar och bakgrund. Frågan handlar då om hur vi ska utforma skolmiljö och lärande så att alla elever lär och utvecklas. Gunnarsson menar att skolans personal därför bör ägna mycket tid åt att diskutera hur den egna skolmiljön ska möta elever. För att kunna föra den dialogen måste skolans personal börja med att klargöra innebörden av ovanstående för sig själva och först då skapas en gemensam värdegrund som utgångspunkt för utvecklande av praktiska tillvägagångssätt. Han betonar vidare att lärarna är skolans viktigaste resurs för elevers lärande och att lärarnas förmåga och vilja är beroende av hur de upplever sin arbetssituation. Därför är det mycket viktigt att lärarna, liksom eleverna, upplever att de är uppskattade, respekterade och att de har ett reellt inflytande över sin arbetssituation. En utvecklande lärandesituation för elever kräver en god arbetssituation för lärare. (Gunnarsson, 1999)

European Agency for Development in Special Needs Education (2003) har sammanställt och publicerat en rapport som består av fallstudier i femton europeiska länder, studiebesök i sju olika länder och diskussioner mellan sakkunniga och European Agency's koordinatörer. Rapporten har resulterat i ett antal centrala idéer om inkludering i klassrummet. Författarna menar att man kan betrakta resultaten som möjliga strategier för att förbättra inkluderingen i

skolan. Fallstudierna i olika länder och rapporterna från utbytesbesöken kan också ge idéer om utvecklingsmöjligheter. En första slutsats av projektet är att inkluderade klassrumssituationer förekommer i alla europeiska länder. Erfarenheterna från projektet visar att det som är bra för elever i behov av särskilt stöd är bra för alla elever. Man fann också att många upplever elevernas sociala och/eller känslomässiga svårigheter som det mest utmanande när det gäller inkludering av elever i behov av särskilt stöd. Dessutom fann man att olikheterna i klassrummet och att ta hänsyn till dessa i arbetet, upplevdes som en av de största svårigheterna i europeiska skolor.

2.2 Specialpedagogen som handledare

Scruggs, Mastropieri och Mcduffie (2007), har skrivit en rapport som består av en sammanfattning av 32 artiklar i ämnet "Co-Teaching in Inclusive Classrooms", (min översättning; lärare som undervisar tillsammans i klassrummet). Artiklarna skildrar ett slags partnerskap där den ene av lärarna är speciallärare. Rapporterna vill visa på speciallärares arbetssituation i USA under senare delen av 1990-talet och in på 2000-talet. Detta skulle kunna vara jämförbart med hur många specialpedagoger arbetar i svenska skolor idag. I denna rapport har man behandlat varje forskningsrapport som en individuell information och sedan skapat en sammanfattning över alla individuella rapporter. Genomgående för artiklarna var att specialelever fick en generell undervisning som tillrättalades av specialläraren och inte en undervisning anpassad direkt till deras behov. Specialläraren blev bara accepterad av den andre läraren så länge undervisningen liknade den generella undervisningen. Oftast hade specialläraren en underordnad roll där läraren stod för den generella normen och specialläraren underlättade för eleverna och höll ordning på stökiga och oroliga elever. Generellt föredrog läraren strategier som kunde appliceras på alla elever i klassen och läraren såg inte hur han kunde nå specialeleverna. Det var också väldigt svårt för specialläraren att få igenom sina idéer. Ett revirtänkande rådde ofta i klassrummen och läraren såg sig själv som ledaren. Läraren värderade specialläraren men ville inte ändra på sitt sätt att undervisa och ville behålla kontrollen. Scruggs et. al påpekar att idealet för samarbete där två jämbördiga partners och att man fokuserar på individernas behov det vill säga individualisering. De menar också att många av behoven är länkade till administrativt stöd. Vanligast i artiklarna var att en lärare undervisade och en assisterade det vill säga specialläraren. De menar att detta

inte är rekommenderat i forskningen. Fördelar som nämndes i artiklarna var att för lärarna var det utvecklande för deras yrkesroll och bidrog positivt till deras yrkesutveckling. En lärare uttryckte sig så här:

Having Mary as the special education teacher show me what she knows, could only make me a better teacher. And; I felt that's going to be the same with Kelly, too- she has lots of new ideas, and I've done nothing but learn,; and change, and grow. (Scruggs et. al, 2007, s. 401)

Fördelar för elever i behov av särskilt stöd var att bara ett fåtal elever misslyckades, de fick mer uppmärksamhet och hjälp, de andra eleverna blev ett föredöme och sociala behov blev bättre tillgodosedda. Fördelar för alla elever i klassen var att samarbetet mellan eleverna ökade och att alla fick mer uppmärksamhet. Trots alla fördelar fanns ett antal lärare som var mycket oroliga för mininivån på elevernas kunskapsnivå och negativa till nyttan av Co-Teaching.

If I had known that I would have to defend the way I have always believed in teaching, I would not have agreed to co-tech. I have not been teaching for 30 years for someone else tell me how to teach. I am furious.” (Scruggs et. al, s.405)

Några speciallärare tyckte att vissa elever inte passade in i en Co-Teaching-klass. Ledningen och skolans policy krävde att de skulle vara i klassen men specialläraren tyckte att deras behov skulle tillgodoses på annat sätt. De tyckte inte att det var till fördel för alla elever att tillhöra en Co-Teaching-klass. De menade också att Co-Teaching-klassen hanterade problemelever olika bra. Stöd från arbetsledningen menar man var av avgörande betydelse för hur bra en Co-Teaching skulle lyckas. Andra viktiga faktorer som man nämner var tillräcklig planeringstid, frivillighet att delta, motivation, utbildning, tillit och respekt. Generella slutsatser i rapporten är ändå att både lärare och specialpedagoger generellt var positiva till Co-Teaching och att den upplevdes som ett positivt stöd trots att den Co-Teaching som genomfördes ofta enligt författarna inte var den bästa.

Cummings, Atkins, Allison och Cole (2008) har undersökt speciallärarens nya roll i skolan. Deras undersökning betonar specialläraren som handledare och expert och i nyckelrollen att medverka till att förbättra utbildningen för alla elever i allmänhet. De menar att det inte är den specifika rollen som specialläraren har som ska förändras utan snarare den uppsättning färdigheter inom dessa roller som behöver breddas. Specialundervisning och vanlig

undervisning smälter samman när vanliga lärare och speciallärare undervisar tillsammans i ett team. De kan lättare upptäcka behoven tidigt och specialundervisningen blir mer till en del av den vanliga undervisningen, den vanliga undervisningen får högre kvalitet. Specialläraren betraktas ofta som en källa för information om inlärningsstrategier och för en effektiv inläring för elever med speciella behov. Cummings et.al menar att specialläraren ska verka som en expertis som vägleder lärarna när de lägger upp och utför en plan för en elev med speciella behov. De menar också att specialläraren har en nyckelroll i att förbättra utbildningen för alla elever i allmänhet.

.Special education to teachers are often seen as a wealth of information on instructional strategies that are effective with students with disabilities. Therefore, once a student's problems are defined and accurately analyzed, special educators help other educators with consideration of scientifically based and researched instructional strategies to be used. (Cummings et.al, 2008, s. 29)

En annan undersökning från USA utförd av Wasburn-Moses (2005) gick ut på att förstå det nuvarande systemet (inklusive lärarnas arbetsliv, deras metoder och hur de organiserar utbildningen), för att göra det möjligt för speciallärare att reformera systemet. Resultaten i undersökningen visar att speciallärarens arbete inte går mot inkludering. Undersökningen visar att speciallärarens olika roller är diffusa och att deras ansvarsområde/uppgifter inte går ihop med hur deras arbetssituation faktiskt ser ut. Ofta hindras de av pappersarbete och den stora vidden av specialpedagogiskt behov. De har också svårt att fullfölja sina arbetsuppgifter på grund av för lite information om eleverna. Specialläraren måste ha kompetens att lära ut allt, undervisa i flera olika ämnen, utbilda i olika miljöer och anpassa innehållet till alla nivåer. De hade svårt för att få ihop rollerna, dels ett flertal icke-läraryroller och dels att lära ut grundkunskaperna läsa, skriva och räkna och dessutom att hjälpa elever att träna sociala färdigheter. 14 % av de undersökta speciallärarna arbetade i team med en annan lärare i en så kallad *Co-teachingclass*, ett inkluderat partnerskap. Det sågs överlag positivt att specialläraren arbetade i klassrummet men utnyttjades sällan så som forskningen beskriver som den bästa modellen, att de båda lärarna planerar och undervisar jämlikt och utgår från alla elevers behov. Oftast hade specialläraren en underordnad betydelse, mer som en assistent i klassen, klassläraren stod för en generell undervisning till alla elever och specialläraren underlättade och individualiserade för de elever som behövde annat. Endast 3,7 % av de undersökta speciallärarna arbetade konsultativt det vill säga handledde andra lärare. Antal års

erfarenhet, eller utbildningslängd hade ingen påverkan på roller eller ansvar hos de undersökta.

Sahlin (2004) genomförde i slutet av 1990-talet en studie där hon undersökte ett antal specialpedagogers roll som handledare i skolan. Hon ville ta reda på hur det gick för dem som ville arbeta som specialpedagogiska handledare till andra lärare i skolan, vad de hade att erbjuda och hur de togs de emot i handledarrollen. Studien handlade om tio specialpedagoger som gick in som handledare i skolans praktik. I grunden fanns en demokratisk idé om inkludering av socialt avvikande barn i skolan. Flera av specialpedagogerna upplevde ett motstånd mot handledning ute i skolverksamheterna. De förmedlade olika bilder av detta motstånd. Många lärare såg inte skillnader i innebörden av handledning, rådgivning och konsultation och en del hade en negativ förförståelse, att man i handledning blir utsatt för stark psykologisk press. Störst hinder var de normer som förespråkar att specialläraren/specialpedagogen, precis som läraren har till uppgift att ta hand om och undervisa elever. En stark specialpedagogisk identitet verkade vara av stor betydelse för att möta motstånd mot förändring i skolverksamheten. Sahlin såg att skolledningen hade stor betydelse, om skolledaren hade erfarenheter av vad handledning kunde innebära och var drivande i frågan om att ge handledning i tjänsten underlättades implementeringen. Hade inte skolledaren insikt i vad handledning kan vara uppstod svårigheter. Sahlin konstaterade också att lärarna hade små möjligheter att avsätta tid för handledning på grund av att det ständigt kom nya påbud om nya uppgifter i lärarrollen och nya kompetensområden som skulle prioriteras.

Tideman et. al (2004) har utfört en studie av elever i behov av särskilt stöd. Studien fokuserar på frågor om normalitet och avvikelse i skolan. De redovisar resultaten av en riksrepresentativ enkätundersökning om skolledares bedömningar och uppfattningar om elever i skolsvårigheter och den pedagogiska praktiken. Studiens resultat visar att kunskapen om kompetenskillnaden mellan specialpedagoger och speciallärare är oklar ute på skolorna. Skolledarenkäten visar också att specialundervisning av elever utgör den avgjort största delen av den specialpedagogiska verksamheten på undersökningsskolorna. De intervjuer med specialpedagoger som författarna gjort inom ramen för fallstudierna, visar också liknande tendenser. Specialpedagogerna förväntas oftast, av kolleger och även av skolledning, att arbeta med specialundervisning, vilket specialpedagogerna också själva framhåller som den viktigaste arbetsuppgiften. Speciallärarutbildningen var inriktad på att specialläraren skulle arbeta kompensatoriskt med eleverna, enskilt och/eller i liten grupp, ibland i ett litet rum, en

så kallad klinik, separerad från klassen i övrigt. Man trodde mycket på att svårigheter kunde arbetas bort i syfte att eleven skulle komma ifatt de övriga i klassen.

2.3 Teoretisk utgångspunkt

Min ambition var att använda ett lämpligt redskap för att analysera mitt empiriska material. Denscombe (2000) förklarar att ordet analys innebär att dela upp något i dess beståndsdelar. För att kunna göra en analys måste forskaren först identifiera vilka dessa beståndsdelar materialet består av och spåra saker tillbaka till deras bakomliggande ursprung. Analys innebär då att tränga under någots yta för att komma underfund med vilka beståndsdelar som ger upphov till en företeelse. Forskarens syfte med att spåra saker tillbaka på detta sätt är att göra principer som kan förklara och förtydliga det man studerar och som går att tillämpa i andra sammanhang.

Analysen av den information som kvalitativa intervjuer ger är enligt Holme-Solvang (1997) ofta en både tidskrävande och omständlig process. Helhetsanalys innebär att man ser till helheten i den insamlade informationen och intervjuerna får en mening först när de sätts in i ett sammanhang. Man kan välja ut vissa teman och problemområden som man sedan arbetar med, andra aspekter berör man kanske inte alls. Den analysmetod jag använder mig av tar sin utgångspunkt i begreppen diskurs och diskursanalys.

Det finns främst tre större inriktningar inom diskursanalysen. Det är Ernesto Laclau och Chantal Mouffes anglosaxiska inriktning, Michel Foucaults franska inriktning och den kritiska diskursanalysen vars främste företrädare är Norman Fairclough. Laclau och Mouffe betraktar diskursen som att ingenting existerar utanför diskursen. Både Fairclough och Foucault ser däremot en växelverkan mellan diskursiva och icke-diskursiva fenomen. (Winther Jörgensen & Phillips, 2000)

Med anledning av diskursanalysens mångfacetterade och tvärvetenskapliga karaktär finns det inget enkelt svar på vad diskurs egentligen betyder. Winther och Jörgensen-Phillips (2000) menar att oftast rymmer ordet diskurs en idé om att språket är strukturerat i olika mönster som när man agerar inom olika sociala domäner. Diskursanalys är enligt författarna ett angreppssätt för undersökningar i kommunikationsprocesser i olika sociala sammanhang, till exempel i organisationer och institutioner. Man kan också säga att en diskurs är ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)”. (a.a., s.7) Utgångspunkten är att våra sätt att tala på inte neutralt avspeglar vår omvärld, våra identiteter

och sociala relationer, utan dessutom spelar en aktiv roll i skapandet och förändringen av dem. Författarna nämner några typiska begrepp inom området diskurs. Diskurs är ett bestämt sätt att tala om och förstå världen, eller som en betydelse inom en bestämd domän. Alla tecknen i en diskurs är *moment*, som knutar i ett fisknät. Diskursen uppfattas som en diskurs genom att vissa kännetecken utkristalliseras kring några punkter så kallade *nodalpunkter*. En nodalpunkt är en punkt kring vilket de andra tecknen ordnas och får sin betydelse. *Element* är de tecken som är mångtydiga. Med dessa begrepp kan man formulera diskursbegreppet som: ”en diskurs försöker göra elementen till moment genom att reducera deras mångtydighet till entydighet”. (a.a., s. 34) Diskurs kan man alltså uppfatta som en fixering av tecknen i ett nät av relationer, den fixerar betydelsen på ett bestämt sätt, men den bestämmer inte att betydelsen ska vara fixerad på just det sättet i all framtid. I en diskurs kan man se begrepp som har med identiteten att göra såsom gruppbildning, identitet och representation. Gruppbildning, kollektiv identitet uppfattas i diskursteorin efter samma principer som individuell identitet, identiteter som människor antar och tilldelas i diskursiva processer. Gruppbildning är alltid en reduktion av möjligheter och människor identifieras både utifrån vad de är och vad de inte är. Det är när någon talar till eller om en grupp som gruppen skapas. (Winther Jörgensen & Phillips, 2000)

Norman Faircloughs kritiska diskursanalys har främst som mål att kartlägga förbindelserna mellan språkbruk och social praktik. Kritisk diskursanalys är en teori och metod som bygger på att språkbruket uppfattas som en kommunikativ händelse i tre dimensioner: text, social praktik samt diskursiv praktik. För att utföra en kritisk diskursanalys måste samtliga dessa dimensioner analyseras. Det är förhållandet mellan texter, processer och deras sociala förhållanden som har fokus i analysen. (Winther Jörgensen & Phillips, 2000)

För denna uppsats innebär det att jag genom att undersöka respondenternas svar i intervjuer och enkäter, kommer att analysera och tolka deras svar. Jag hoppas kunna belysa och förstå hur bland annat relationer, förväntningar, maktspel, förutfattade meningar och okunskap påverkar specialpedagogens roll som handledare i skolan.

3 Metod

Den empiriska delen av studien inleds med en beskrivning och motivering till vald metod. Jag redogör för undersökningens uppläggning och genomförande, redovisar urval och begränsningar samt val av frågor. Vidare beskriver jag tillvägagångssättet vid bearbetning och analys, undersökningens bortfallsfrekvens och etiska överväganden. Metodavsnittet avslutas med att jag tar ställning till undersökningens validitet och reliabilitet.

3.1. Val av metod

Det finns två huvudsakliga sätt att få svar på en frågeställning. En undersökning kan vara av deskriptiv karaktär det vill säga beskrivande och forskaren är då ute efter att ge en bild av den faktiskt föreliggande situationen. Man begränsar sig till att undersöka några aspekter av de fenomen man är intresserad av, mer detaljerat och grundligt. Syftet kan också vara explorativt om dess främsta syfte är att inhämta så mycket kunskap som möjligt om ett bestämt problemområde. Detta innebär att man försöker belysa ett problemområde allsidigt och man använder ofta flera olika tekniker för att samla information. Min studie får anses vara av deskriptiv karaktär, där jag genom enkätfrågor och intervjuer försöker få en så heltäckande bild som möjligt av det faktiska läget och där respondenterna får beskriva åsikter och tankar kring handledning.

Man delar in forskningen i två perspektiv, det relationella och det kategoriska perspektivet. Det kategoriska perspektivet har en mycket begränsad pedagogisk användbarhet och utgår från kategorisering och kategorier som idé. Man ser till individen som avvikare och med det perspektivet kan till exempel olika funktionshinder förklaras. Det relationella perspektivet visar mer på tolkning och förståelse av sammanhang och förhållanden. Min studie utgår från det relationella perspektivet då jag vill förklara sammanhang och verkliga förhållanden.

Metoderna vid vetenskaplig forskning kan delas in i två huvudkategorier, kvalitativ respektive kvantitativ. Termerna används för att visa forskarens utgångspunkt för den typ av forskning som han eller hon bedriver. Skillnaden mellan dessa metoder är att den kvantitativa metoden innebär att man undersöker sådant som är mätbart. Detta görs med hjälp av enkäter

och statistik och analyseras ofta med hjälp av siffror. Den kvalitativa metoden används när man vill komma åt sådan information som även rör tankar och känslor och då görs intervjuer och/eller observationer, så kallade fallstudier och analyseras med hjälp av ord. Forskningen är oftast småskalig och forskarens påverkan är viktig för karaktären i de data som samlas in. Metoden kännetecknas av närhet till den källa vi hämtar vår information från. Det förekommer även en kombination av båda metoderna. Den grundläggande likheten mellan dessa två metodesystem är att de har gemensamma syften. Både det kvalitativa och det kvantitativa angreppssättet är inriktat på att ge en bättre förståelse av det samhälle vi lever i. För min studie är det en fördel om jag använder både kvalitativa och kvantitativa metoder när jag samlar och analyserar de resultat jag får. Kombinationen gör att jag kan få en djupare förståelse av resultaten och de förhållanden som råder. Jag ville få en, med tanke på ramar och begränsade resurser, så heltäckande bild som möjligt och valde därför en kvantitativ metod när det gäller enkäterna, om än i ganska liten skala. Jag försöker mäta och redovisa resultaten med hjälp av enkäter och statistiska diagram (kvantitativ metod) och genomför intervjuer (kvalitativ metod). Den undersökta kommunen är liten till storleken och grupperna anställda specialpedagoger, rektorer och pedagoger i skolan är förhållandevis få till antalet. Därför var det viktigt för mig att nå ut till så många respondenter som möjligt och att det externa bortfallet skulle bli så lågt som möjligt.

Mitt urval bestod av en enkät till alla utbildade specialpedagoger anställda i kommunen, och en annan enkät till ett urval av alla anställda pedagoger från förskoleklass till år nio på en utvald skola i kommunen. Dessutom har jag valt att intervjua alla anställda rektorer och förvaltningens verksamhetschef i den undersökta kommunen.

Intervjuerna i min studie får anses vara strukturerade, eftersom frågorna ställs på samma sätt till varje person och det inte finns utrymme för dialog. Visserligen har den intervjuade stor frihet att formulera sina svar, men eftersom intervjufrågorna bygger på en enhetlig struktur som gör att jag sedan kan jämföra och analysera svaren, blir rektorernas personliga svar möjliga att kategorisera. Jag bestämde mig för att använda bandspelare vid intervjuerna. En fördel med bandinspelning av intervjun är att intervjuaren kan studera den intervjuade under själva intervjun istället för att koncentrera sig på att anteckna.

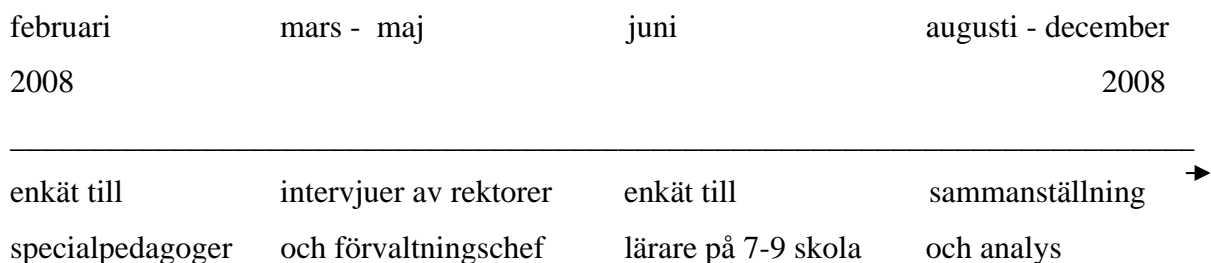
Enligt May (2001) bör tre villkor vara uppfyllda för att man ska åstadkomma lyckade intervjuer. Det första villkoret är tillgänglighet, som handlar om huruvida den intervjuade har tillgång till den information som efterfrågas i intervjun. I mitt fall handlar en del av frågorna om personliga ställningstaganden och övriga frågor om sådant som en rektor bör vara insatt i,

därför anser jag detta villkor uppfyllt. Det andra nödvändiga villkoret är kognition, som betyder att den intervjuade förstår vad som krävs av henne/honom och detta uppfyller jag genom att noga förklara vad jag vill att den intervjuade rektorn ska ta ställning till. Det tredje villkoret är motivation. Den intervjuade måste känna att hans/hennes deltagande och svar är viktiga och att det är av stor betydelse att respondenterna uppfattar ämnet som intressant och viktigt. Gör de inte detta är risken stor att man får ett stort bortfall. Jag har redan vid första telefonkontakten då jag bokat tid för intervjun, informerat respondenterna om studien och motiverat dem genom att skapa ett intresse för ämnet och en nyfikenhet för mitt framtida resultat.

Eftersom antalet respondenter i min studie är ganska litet, har jag inte använt mig av något datoriserat statistikprogram utan genomfört sammanställningen och redovisning av resultaten för hand och med hjälp av dataprogrammet excel.

3.2 Uppläggning och genomförande

Jag har valt att genomföra min studie i en mellanstor skånsk kommun. Jag har vänt mig med en enkät till alla utbildade specialpedagoger som är anställda i grundskolan från förskoleklass och till och med år nio i den valda kommunen. I kommunen finns sju skolor med klasser från förskoleklass till och med år sex, på en av skolorna är sju till nio och på tre av skolorna klasser från förskoleklass upp till och med år nio. Tillsammans blir det elva grundskolor. Dessutom finns resursskola för elever från år ett till år nio.



Figur 1. Det empiriska genomförandet över tid.

I början av februari delade jag ut enkäter (bilaga 1) och missivbrev (bilaga 2), till de utvalda specialpedagogerna på ett månadsmöte för kommunens specialpedagoger. Samtidigt redogjorde jag för mitt uppsatsarbete och min studie. Jag betonade att det var viktigt för mig och även i förlängningen för alla specialpedagoger i kommunen, att så många som möjligt ville medverka i min undersökning. Jag lovade också att redogöra för resultaten när jag avslutat uppsatsen och min förhoppning var att mitt arbete även kunde resultera i diskussioner på framtida månadsmöten. Diskussioner som kanske kunde leda till en utveckling av specialpedagogernas roll i skolan. De av mina utvalda specialpedagoger som inte var närvarande på mötet tog jag personlig kontakt med per telefon och gav dem samma information. Sedan överlämnade jag enkäterna personligen. Kuverten för returen numrerades och numren motsvarades av en lista med namnen på alla som jag skickat enkäten till. Detta för att jag vid behov skulle kunna påminna om uteblivna svar. Flera av enkäterna fick jag snabbt tillbaka besvarade, en del fick jag påminna per telefon och några få fick jag inget svar från alls. När jag ansåg att jag fått tillbaka alla enkäter jag kunde vänta mig, förstörde jag de numrerade kuverten och enkäterna kunde nu betraktas som anonyma. Sammanlagt inkom 19 av 22 utdelade enkäter, en svarsfrekvens på 86 procent. Beträffande pedagogiska undersökningar måste detta, trots att studien är liten till formatet, betraktas som en tämligen hög svarsfrekvens.

I mars, april och maj intervjuade jag rektorer och kommunens verksamhetschef för Barn- och utbildningsförvaltningen. Jag tog först kontakt med verksamhetschefen och åtta rektorer per telefon eller e-post och förklarade mitt syfte med undersökningen. Verksamhetschefen och sju av rektorerna var positiva och ville ställa upp på intervjuer. Jag bokade tid med rektorerna och verksamhetschefen och skickade dem ett missivbrev (bilaga 3) där jag beskrev vilken typ av frågor jag tänkte ställa till dem vid intervjun. Jag besökte rektorerna på deras skolor och verksamhetschefen på dennes kontor. Varje intervju tog cirka en timme och jag ställde mina frågor enligt i förväg utskrivna frågeformulär (bilaga 4 och 5). Jag blev mycket väl bemött av alla. Intervjuerna spelades in på band och skrevs sedan ut på dator. När jag studerade resultaten från enkäterna och intervjuerna insåg jag att jag saknade en ytterligare infallsvinkel. Jag hade nu arbetsledningens och specialpedagogernas åsikter och förväntningar kring specialpedagogers handledning. Det kändes värdefullt att få veta lite om hur de andra pedagogerna/lärarna i skolan tänkte kring handledning. Därför konstruerade jag ännu en enkät som nu vände sig till pedagoger i grundskolan (bilaga 6). Eftersom studien skulle bli alldeles för omfattande om alla pedagoger i kommunen skolor skulle delta, valde

jag ut en skola. Den utvalda skolan omfattade elever från förskoleklass till och med år nio, därför ansåg jag den vara representativ för kommunens skolor. På hela skolan är cirka 100 pedagoger anställda och fortfarande var antalet för stort. Jag valde nu slumpvis ut fyra av skolans arbetslag, som representerade förskoleklass upp till och med år nio, informerade arbetslagsledarna om enkäten och lät dem ta med enkäterna till ett av sina arbetslagsmöten i slutet av maj. Alla 36 pedagoger som deltog i de fyra arbetslagsmötena fyllde i enkäten. Under hösten sammanställde jag alla enkätfrågor, skapade diagram eller tabeller för alla frågor i en resultatsammanställning och genomförde en fördjupad analys av enkät- och intervju svaren. De intervjuade rektorerna fick fingerade namn för att göra sammanfattningen lite personligare. De sju rektorerna fick namnen: *Arne, Birgitta, Christine, Doris, Einar, Fredrik och Göran*.

3.3 Urval och begränsningar

Den grupp personer som är utvalda för att delta i en enkätundersökning brukar benämnas population, eller ibland målpopulation. Om man studerar alla personer i en viss population, talar man om en totalundersökning. Min enkätundersökning bestod av två delar, dels den enkätundersökningen som vände sig till alla i kommunens grundskolor anställda specialpedagoger och dels till en utvald grupp pedagoger anställda på en av kommunens skolor. Grundsärskolan ingår inte i min undersökning eftersom jag ansåg att deras behov av specialpedagoger är av annan art än i grundskolorna. I kommunens förskolor finns endast några få specialpedagoger som arbetar på ett annat sätt än specialpedagogerna i grundskolan och i kommunens gymnasieskola finns endast en anställd specialpedagog som inte ville ingå i min undersökning. Min undersökning vänder sig alltså till specialpedagoger anställda i grundskolan från förskoleklass till och med år nio.

Enligt Eljertsson (1996) är den oftast använda metoden vid enkätundersökningar att man gör en urvalsundersökning genom att dra ett stickprov från populationen. Om man gör det på rätt sätt, kommer stickprovet att vara en avbild i miniatyr av populationen. Stickprovet måste vara representativt för populationen. Jag anser att gruppen pedagoger på den av mig utvalda F-9 skolan väl representerar kommunen eftersom skolan är en skola där pedagoger arbetar i alla årskurser från förskoleklass till år nio och representeras av flera olika grundutbildningar.

Vidare valde jag att intervjua rektorerna på de utvalda grundskolorna. En av kommunens anställda rektorer fick jag aldrig kontakt med och därför omfattar hela studien således enkäter till 22 specialpedagoger med lärar- respektive förskolläraryrkesbakgrund och 36 pedagoger med lärarutbildning i grundskolan, samt intervjuer med sju rektorer och verksamhetschefen för kommunens Barn- och utbildningsförvaltning.

3.4 Val av frågor

När jag valt ut respondenterna var det dags att börja arbeta med själva frågorna. Först måste jag bestämma mig för mera exakt vad som skulle mätas och hur. Jag utgick från mina frågor i problemformuleringen. När det gäller konstruerandet av enkätfrågor kan man utnyttja frågor som konstruerats av och har använts av andra. Fördelen med det är att själv slippa ifrån arbetet med frågekonstruktion, men också att ha ett material att jämföra med då man analyserar sina svar. Jag började med att noga fundera igenom vad jag ville veta och sedan att försöka ta reda på om andra har ställt frågor som var inom mitt intresseområde. Jag hittade bra och användbara frågor i en C-uppsats av Borg och Nilfyr (2003) och vid telefonkontakt med en av författarna fick jag tillstånd att använda deras enkätfrågor. En del av frågorna använde jag direkt som de ställdes medan andra gav mig inspiration till nya egna frågor. En enkätundersökning bör inte innehålla för många frågor. Man brukar ha som tumregel att det får ta högst en halvtimme att fylla i formuläret, vilket innebär att antalet frågor inte bör överstiga 40-50 st. Antalet möjliga frågor påverkas dock av såväl följebrevet som enkätens layout och frågornas utformning. Man bör enbart ta med de frågor som känns absolut nödvändiga och det är betydelsefullt att enkäten inte upplevs för omfattande och krånglig. Eftersom frågorna handlade om specialpedagogen som handledare, definierade jag begreppet handledning i inledningen av enkäten och bad respondenterna att ta utgå från min definition när de bevarade frågorna. Jag använde mig av ett standardiserat upplägg av enkäten där alla respondenter fick exakt samma frågor. De första frågorna i enkäten är av typen: Vilken grundutbildning har du? Här skulle respondenten svara genom att kryssa i rätt alternativ. Merparten av frågorna besvaras genom en sjugradig ordinalskala, en så kallad likertskala. Skalan består av ett antal påståenden inom samma ämnesområde, vilka respondenterna skall instämna i eller ta avstånd från med hjälp av en fem- eller sjugradig skala. Ytterpunkterna anges till instämmer helt (eller instämmer absolut) respektive instämmer inte alls (alternativt

tar helt avstånd). Urvalet av de påståenden som ingår i skalan görs enligt vissa regler. Ibland används enstaka påståendesatser i en enkät, utan att de tagits fram enligt dessa regler och utan att de ingår i ett samlat ämnesområde. Man säger då, att de är av Likert-typ, se nedanstående exempel.

Jag tycker att det är betydelsefullt att jag handleder pedagogerna i arbetet med elever i behov av särskilt stöd.

Instämmer inte alls 1 2 3 4 5 6 7 instämmer helt

Enkäten till specialpedagogerna (bilaga 1) avslutades med två öppna frågor där respondenten gavs möjlighet till att skriva fritt. Enkäten avslutades med en loggbok där specialpedagogerna skulle kort föra in dag för dag under en vecka vad deras arbetsuppgifter bestod av.

När det gäller intervjufrågorna (bilaga 4) utformade jag mina intervjuer genom att använda samma frågor till alla rektorerna, utom på den sista frågan där de kunde svara fritt. Frågorna till verksamhetschefen (bilaga 5) var lite annorlunda och mer utformade som ett samtal. Frågorna tog upp dels det faktiska läget på skolorna, i vilken omfattning skolans specialpedagoger handleder och arbetsledningens uppfattning kring detta, men också om man skulle vilja att det såg ut på ett annat sätt och i så fall hur. Jag var noga med att utforma enkla och tydliga frågor.

3.5 Bearbetning och analys av svaren

Denna studie är en analys av svaren från enkäter och intervjuer som behandlar specialpedagogens roll som handledare i grundskolan. Enkätsvaren behandlar frågor som grundutbildning, anställningsår, inställning till att handleda eller att delta i handledning. De handlar också om specialpedagogers, andra pedagogers och rektorers förväntningar på varandra och vilka faktorer som möjliggör eller hindrar specialpedagoger att handleda. Jag vill ge en såväl kvalitativ som kvantitativ beskrivning av specialpedagogernas arbetssituation. Den kvantitativa delen redovisas i tabeller och diagram och den kvalitativa delen ges i form av en djupare förståelse av helhet och sammanhang, och av hur situationen ser ut. Analysen utförs med hjälp av diskursanalys. Jag har valt ut de resultat som svarar på mina frågor i

problempreciseringen och analyserat dem noggrannare än andra resultat. Enkäterna innehöll många frågor och en del av svaren har jag inte analyserat vidare. Några av enkätsvaren gav däremot tyngd åt andra svar och därmed en förståelse för varför respondenterna svarat som de gjorde. Som ett exempel på hur jag gått tillväga kan jag nämna en av frågorna i enkäten till pedagogerna på F-9 skolan. Frågan löd på följande sätt: Vad är handledning för dig? En av pedagogerna, svarar på följande sätt: "Ej av intresse för mig, ska vara en behörig speciallärare." (ML, arbetat 31 år) Pedagogen har skrivit med röd penna och röda understrykningar. Pedagogen har dessutom svarat dubbelt på alla frågor som handlar om handledning, först markerat ettor, det vill säga instämmer inte alls och sedan markerat femmor med rött och tillägget "behörig speciallärare". På sista frågan som lyder: Vilka är de mest betydelsefulla förutsättningarna för dig för att du ska kunna ta emot handledning? svarar pedagogen "Att det är en speciallärare med erfarenhet och ämneskompetens och ingen förskollärare utan ämneskunskaper!!" (ML, arbetat 31 år) Här kan man kanske dra slutsatsen att denna pedagog föredrar speciallärare före specialpedagoger. Med egen erfarenhet av skolan och som Wahlström (1996) påstår, att skolan är en värld tyngd av traditioner och beroende, kan kanske just denna pedagog utgöra ett av hindren för specialpedagogers handledning i skolan.

3.6 Bortfall

Den person som vägrar, eller inte har möjlighet att, delta i den undersökningen kallar man externt bortfall. Bortfallet på enstaka frågor bland dem som för övrigt har besvarat enkäten kallar man internt bortfall. Det interna bortfallet i enkäterna redovisar jag efter sammanställningen vid varje redovisad fråga.

<u>grupp av svarande</u>	<u>besvarade enkäter</u>	<u>externt bortfall</u>	<u>svarsprocent</u>
specialpedagoger	19	3	86
övriga pedagoger	36	0	100
totalt	55	3	94

Tabell 1. Besvarade enkäter och externt bortfall för de två grupperna av svarande.

<u>grupp av intervjuade</u>	<u>intervjuade</u>	<u>externt bortfall</u>	<u>svarsprocent</u>
rektorer	7	2	78
<u>BUN-chef</u>	<u>1</u>	<u>0</u>	<u>100</u>
totalt	8	2	80

Tabell 2. Intervjuade och externt bortfall för gruppen intervjuade.

3.7 Forskningsetiska principer

Den metod man använder för att bevara anonymiteten eller hantera konfidentialiteten skall beskrivas öppet och ärligt. Min avsikt är att undersökningens respondenter ska kunna garanteras absolut anonymitet. Visserligen vet jag vilka jag delat ut enkäterna till eftersom många har fått dem personligen, men de besvarade enkäterna har skickats till mig i frankerade svarskuvert. Kuverten har varit numrerade fram tills jag skickat påminnelse och sedan har kuverten förstörts.

Förfarandet beskrev jag i ett så kallat *missivbrev*, som skickades till respondenterna tillsammans med enkäter och intervjufrågor (till de som skulle intervjuas). I det medföljande missivbrevet fick respondenterna ta del av studiens övergripande syfte, vem som ansvarar för undersökningen och hur D-uppsatser vid Högskolan förvaras. Därtill informerades de även om att den som så önskar kunde få ta del av resultatet eller om man hade eventuella frågor, kunde kontakta mig eller mina handledare på Högskolan. Mitt namn, telefonnummer och tack för medverkan, avslutade brevet. All data såsom enkäter, kassetband och utskrivna intervjuer förvarade jag hemma i min privata dator och bandinspelningar förstörs efter avslutad studie. Alla rapporterade uppgifter avidentifierades på ett sådant sätt att det inte skulle vara möjligt för utomstående att identifiera de personer som medverkat i studien. Uppgifterna kommer inte att användas i något annat sammanhang än i min studie.

Jag anser att mitt tillvägagångssätt har uppfyllt de forskningsetiska principer som ska tillämpas enligt Vetenskapsrådet (2002).

3.8 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Med validitet i en enkätfråga menar man frågans förmåga att mäta det den avser att mäta. En fråga med hög validitet skall ha inget eller bara ett litet systematiskt fel. Med reliabilitet menar man huruvida upprepade mätningar ger samma resultat. Har frågan hög reliabilitet skall det slumpmässiga felet vara litet. När man strävar efter att försäkra sig om validitet kommer man in på frågor om sanning och kunskap. I en intervju kan jag aldrig vara säker på att respondenten svarar sanningsenligt eller har kunskap om frågan som han svarar på. Enligt Kvale (1997) är det svårt att säkerställa validitet och reliabilitet vid intervjuundersökningar. Han menar att en kvalitativ intervju är subjektiv, bygger på ledande frågor och förlitar sig på subjektiva intryck. När man validerar måste man kontrollera, ifrågasätta och teoretisera. Jag måste anlägga en kritisk syn när jag analyserar svaren, ställa mig frågorna vad och varför och ha en teoretisk föreställning om vad jag undersöker. Eftersom mitt syfte var att undersöka i vilken omfattning specialpedagoger handleder och vilka kunskaper specialpedagoger och deras arbetsledare har om specialpedagogen som handledare, och att det inte borde finnas någon anledning att ljuga om sin uppfattning, anser jag sanningshalten i svaren vara hög. Jag har varit noga med att formulera frågorna både i intervjuer och enkäter formulera frågorna på bästa sätt för att mäta just det jag ville veta och så att de i minsta möjliga mån kunde misstolkas. Vid genomförandet och analysen av intervjuerna var jag väl medveten på respondentens svar och tolkade svaren utan att låta mina egna åsikter påverka. Jag var noga när jag formulerade frågorna i enkäten och lämnade dessutom i enkäten en definition på handledning som utgångspunkt. Enkäten gav en hög svarsfrekvens som anses bidra till att höja validiteten. En enkät betraktas som mer reliabel om få frågor hoppats över och frågorna besvarats på det sätt som beskrivits i instruktionerna. Så var fallet med min enkät vilket ger den en högre validitet. Reliabiliteten är beroende av att frågorna ställs på ett korrekt sätt. Frågorna i intervjuerna ställdes på samma sätt till alla respondenterna, spelades in på band och skrevs ner ordagrant. Vid intervjuer måste man också tänka på den eventuella ”intervjuareffekten” (Patel & Davidsson, 1994). Det är när den som intervjuas medvetet eller omedvetet påverkas av vad som förväntas av dem. Rektorerna var alla mycket positiva till att medverka i min undersökning och deras positiva syn på specialpedagoger och deras roll som handledare kan ha påverkat deras svar. Samtidigt var det ju framförallt det faktiska läget jag ville undersöka och det kom ju fram tydligt i både intervjuer och enkäter.

Jag anser att studien uppvisar god validitet och reliabilitet med utgångspunkt från mitt syfte och mina frågeställningar, jag har fått svar på de frågor jag ställt. Däremot kan jag inte dra några generella slutsatser eftersom undersökningsmaterialet är för litet.

4 Resultatredovisning

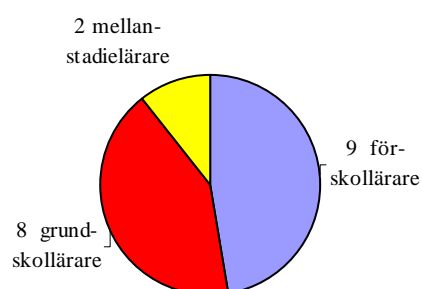
I detta kapitel redovisas de resultat som kommit fram i de enkäter och intervjuer som genomförts. Svaren redovisas tillsammans med frågorna och tydliggörs oftast med hjälp av diagram eller tabeller. Redovisningen av resultaten utgår från studiens frågeställningar och enkät- och intervjufrågor har redovisats under respektive frågeställning. Resultat som inte anses relevanta för studiens frågeställningar redovisas bara kort eller inte alls.

4.1 Beskrivning av respondenterna

Jag inleder med en beskrivning av respondenterna som utgår från deras svar i enkäter och intervjuer. När jag citerar specialpedagogerna benämner jag dem SP och antal år som pedagogen arbetat inom sitt yrke exempelvis: *SP, arbetat i 2 år*.

Här redogör jag för specialpedagogernas utbildning, tjänstear och anställningsgrad.

Den första frågan i enkäten gällde specialpedagogernas grundutbildning. Sjutton av de nitton specialpedagogerna visade sig ha grundskollärautbildning eller förskolläraryt utbildning i botten. Endast två hade en mellanstadieutbildning och ingen låg- eller högstadieutbildning eller fritidspedagogutbildning som grund.

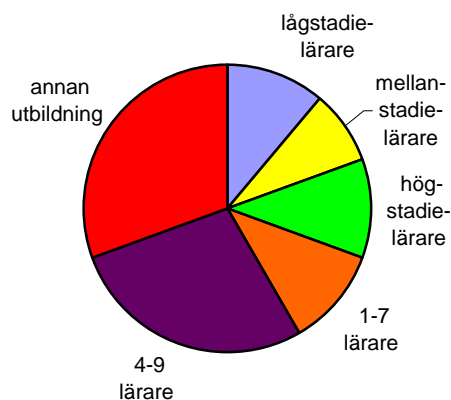


Figur 2. Grundutbildning för svarande specialpedagoger

Enkätens andra fråga handlade om på vilket sätt specialpedagogkompetens erhållits. Femton pedagoger uppgav att de fått kompetensen genom påbyggnadsutbildning i form av specialpedagogprogram eller enstaka kurser i specialpedagogik upp till 60 högskolepoäng. Övriga fyra pedagoger hade gått en så kallad påbyggnadsutbildning efter sin speciallärarutbildning. Tolv av specialpedagogerna arbetade 100 %, fem av dem 75 % och två av dem 50 %. Elva av specialpedagogerna arbetar i grundskolan från förskoleklass till år sex, fyra av dem från förskoleklass till år nio och fyra i år sju till nio. Nio av specialpedagogerna har arbetat mellan ett till fem år som specialpedagoger, fem mellan sex och tio år, två mellan elva och femton år och två pedagoger mellan 26 och 30 år. En av specialpedagogerna besvarade inte frågan.

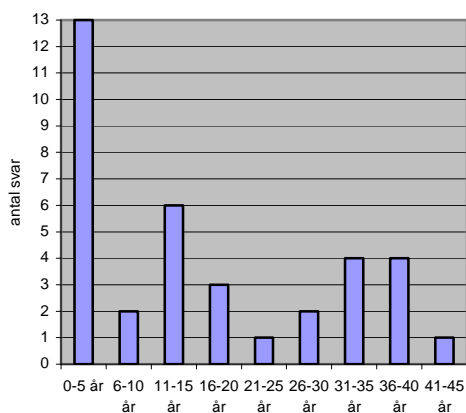
Jag fortsätter med att redogöra för pedagogerna på den utvalda F-9-skolan när det gäller utbildning, tjänsteår och anställningsgrad.

Av de 36 pedagogerna var fyra lågstadielärare, tre mellanstadielärare, fyra högstadielärare, fyra 1-7 lärare, tio 7-9 lärare och elva pedagoger svarade att de hade annan utbildning.



Figur 4. De svarande lärarnas utbildning.

Nedan visas antal år de undersökta pedagogerna arbetat i skolan.



Figur 5. Jag har arbetat som lärare i ... antal år..

När jag citerar pedagogerna på F-9 skolan benämner jag dem L1-7 (1-7 lärare), L4-9 (4-9 lärare), GL (grundskollärare), LL (lågstadielärare), ML (mellanstadielärare), HL (högstadielärare) och AL (lärare med annan utbildning) och antal år som pedagogen arbetat inom sitt yrke exempelvis: *GL, arbetat 7 år, L1-7, arbetat 2 år.*

De intervjuade rektorerna har jag valt att kalla följande namn:

Rektor för tre skolor med elever från förskoleklass till år sex:	<i>Arne</i>
Rektor för en skola med elever från år sju till nio:	<i>Birgitta</i>
Rektor på skola med elever från förskoleklass till år nio:	<i>Christine</i>
Rektor för skola med elever från förskoleklass till år sex:	<i>Doris</i>
Rektor för tre skolor med elever från förskoleklass till år nio:	<i>Einar</i>
Rektor för skola med elever från år ett till nio:	<i>Fredrik</i>
Rektor för skola med elever från förskoleklass till år nio:	<i>Göran</i>

Inget av namnen stämmer överens med rektorernas riktiga namn eller om de är kvinnor eller män. Verksamhetschefen har jag valt att kalla just verksamhetschef. En av rektorerna är rektor för både särskolan och resursskolan, men i min undersökning deltar denna rektor i egenskap av rektor för resursskolan och de specialpedagoger som arbetar där. Alla rektorerna har specialpedagoger anställda inom sin enhet och enheterna är organiserade som nedan.

Barn- och utbildningsförvaltning

	Verksamhetschef						
<i>Rektorer:</i>	Arne	Birgitta	Christine	Doris	Einar	Fredrik	Göran.
<i>Skolor:</i>	F-6	7-9	F-9	F-6	F-6	1-9	F-9
	F-6				F-6		
	F-6				F-6		

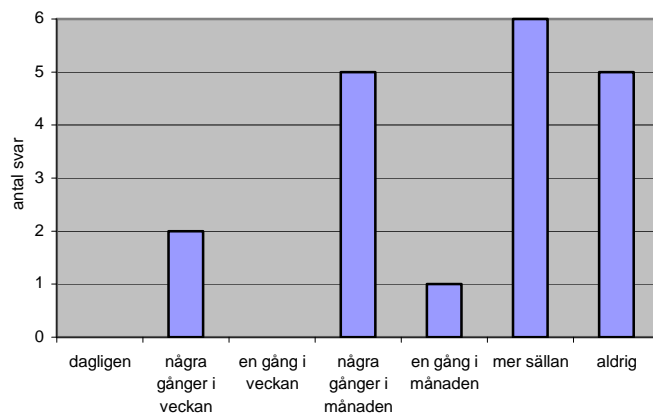
Tabell 3. Beskrivning över kommunens organisation när det gäller de i studien medverkande skolorna och rektorerna.

Arne har fem specialpedagoger anställda i sin enhet och Birgitta, Christine och Doris har vardera två specialpedagoger anställda. Einar har tre anställda specialpedagoger, Fredrik tio och Göran endast en. Sammanlagt blir detta 25 specialpedagoger varav 19 svarade på min enkät.

Specialpedagogerna arbetar inom förskoleklass och upp till och med grundskolans år nio.

4.2 Förekommer handledning i specialpedagogen nuvarande arbete och i så fall i vilken utsträckning?

Enligt svaren är det tydligt att handledning normalt inte ingår naturligt eller självklart i specialpedagogernas vardagliga arbete.



Figur 6. I mitt nuvarande arbete handleder jag andra pedagoger ...

På frågan till rektorerna om vad som ingår i specialpedagogernas arbetsuppgifter svarar alla att specialpedagogerna övervägande eller enbart arbetar med traditionell specialundervisning.

Tyvärr bara traditionell specialundervisning. (Birgitta)

Det som jag ser som det viktigaste, arbetet med barnen. Dels att arbeta aktivt med barnen i stora grupper eller små grupper, men också att göra observationer. (...) Sen är det till viss del pedagogiska utredningar och att ha en övergripande koll över hur den pedagogiska miljön ser ut. En av specialpedagogerna har dessutom testbehörighet så hon jobbar även med att testa. (Einar)

Hon jobbar med enskilda elever, i mindre grupper men är även med i klasser. Hon ansvarar också för våra utredningskontakter som har ökat på sista tiden. (Göran)

Specialpedagogerna jobbar framförallt med specialundervisning enskilt, i mindre eller större grupp. Vi har två som jobbar ganska mycket som speciallärare. En av dem har periodvis haft handledaruppdrag, framförallt i förskolan. Den andra specialpedagogen arbetar mer som speciallärare fast med viss handledning i arbetslaget. Ingen har renodlad handledning så som det var tänkt i utbildningen. (Doris)

Några av dem uttrycker att man skulle vilja att specialpedagogen arbetade på annat sätt än de gör idag.

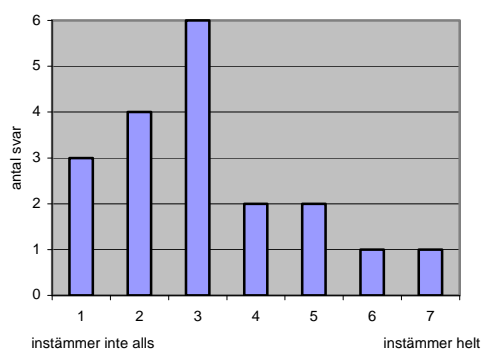
Ingen av dem jobbar egentligen som jag tycker man ska jobba som specialpedagog. Då kan man fundera på om jag tycker fel eller de inte har fått förutsättningar att jobba som de borde. Arbetsuppgifterna är idag mer som en speciallärare men vi har börjat pratat om detta. (Christine)

När jag anställde specialpedagogen så förklarade jag att jag ville att de skulle arbeta som en resurs till rektorn. Ha överblick över de behov som fanns på enheten och kunna skissa på olika lösningar. Även att ge pedagogerna ett stöd för att underlätta för eleverna i undervisningen. Jag sa att det var mitt önsketänkande, men att här löser vi det i princip bara med arbete i elevgrupp, alltså plockar ut eleverna från ordinarie grupp och placerar dem i särskild undervisningsgrupp. Den egentliga tanken med specialpedagogens arbetsuppgifter stämmer inte överens med hur man arbetar här. (Birgitta)

På frågan om handledning ingår i specialpedagogernas arbetsuppgifter svarar rektorerna övervägande nej eller vid enstaka tillfällen. En av rektorerna nämner personkemi som en viktig faktor för att specialpedagogen ska fungera som handledare.

Det kan vara på väldigt olika sätt. Det handlar inte om någon genomtänkt ideologi utan mer om den enskildes kompetens och faktiskt också om personkemi. För vissa är det naturligt att handleda både arbetskamrater i grupp och enskilt och för vissa fungerar det inte alls lika naturligt. Men det förekommer hos alla olika mycket och med olika kvalitet. Det kan vara informell handledning ex sitta och snacka 10 minuter om ett barn och de inbokade mötena ex var fjärde vecka med personal. (Einar)

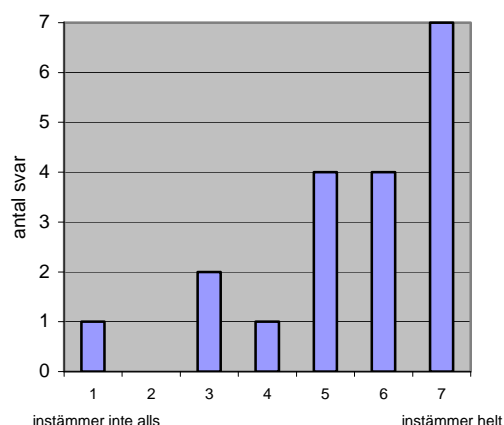
Några få av specialpedagogerna anser att de har tillräckligt med utrymme i sin tjänst för att handleda.



Figur 7. Jag anser att det finns tillräckligt med utrymme i min tjänst till att arbeta med handledning.

Samma sak gäller frågan om specialpedagogerna har en arbetsbeskrivning som klart uttrycker vilka arbetsuppgifter som ingår i tjänsten. Mer än hälften av dem har inga tydliga nedskrivna arbetsuppgifter och bara två specialpedagoger har en tydlig arbetsbeskrivning.

Specialpedagogernas arbete består till större delen av direkt undervisning av elever i behov av särskilt stöd.



Figur 9. Mitt arbete med elever i behov av särskilt stöd sker till största delen genom direkt undervisning av dessa elever.

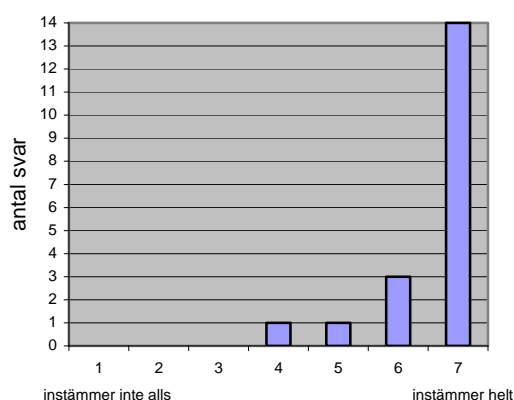
Sist i enkäten till specialpedagogerna fanns en så kallad loggbok, där jag bad dem skriva ner sina arbetsuppgifter under en vanlig arbetsvecka, dag för dag och timme för timme. Loggböckerna bekräftade svaren i enkäten, det var få av specialpedagogerna som handledde i skolan och de som handledde gjorde det endast sporadiskt i liten omfattning. Alla specialpedagoger specialundervisade enskilt och i små grupper, oftast elever utanför klassrummen.

4.3 Vilken inställning och vilka kunskaper har specialpedagoger, andra pedagoger och arbetsledare till handledning?

Här redogörs för de olika yrkesgruppernas inställning under respektive rubrik.

4.3.1 Specialpedagogerna

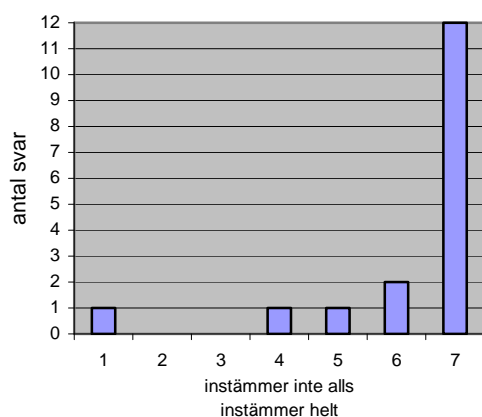
Alla specialpedagogerna är positiva och många är mycket positiva till att handleda andra pedagoger i skolan.



Figur 10. Jag är positiv till att handleda andra pedagoger på skolan.

De allra flesta känner dessutom att de har tillräckliga kunskaper för att handleda. Detta trots att endast fem av specialpedagogerna har fått någon form av fortbildning i handledning.

Alla specialpedagogerna är mer eller mindre övertygade om att de genom att ge handledning till andra pedagoger kan höja skolan kompetens. Trots denna övertygelse skiljer en av specialpedagogerna ut sig genom att inte tycka det är betydelsefullt att handleda pedagogerna på skolan i arbetet med elever i behov av särskilt stöd och två av specialpedagogerna besvarar inte frågan.



Figur 14. Jag anser att det är betydelsefullt att jag handleder andra pedagoger i arbetet med elever i behov av särskilt stöd. (internt bortfall: 2 svar)

Specialpedagogerna anser att deras möjlighet att påverka den specialpedagogiska verksamheten på sin skola är mycket varierande. Ungefär hälften anser att de har stor eller en ganska stor möjlighet eller påverka medan den andra hälften anser sig ha liten eller nästan ingen möjlighet alls att påverka verksamheten. Alla specialpedagogerna anser att det är viktigt att en specialpedagog arbetar förebyggande för att minska behovet av särskilda stödåtgärder för eleverna.

4.3.2 Rektorerna

Sju av specialpedagogerna upplever att deras rektor är väl medveten om handledningens funktion och möjligheter. De övriga tror att rektor är ganska medveten och bara tre av dem att deras rektor är lite eller inte alls medveten.

När jag frågar rektorerna om vad de anser att handledning står för, svarar alla på ett sätt som gör att de verkar väl insatta i handledningens möjligheter.

Det är ett sätt för läraren att bli stärkt i sin yrkesroll och ger läraren hjälp att reflektera över sin roll. Inte som kritik utan utvecklande både som individ och i arbetslaget. Det är kompetensutveckling. (Birgitta)

Det finns pedagogisk handledning eller handledning där man kanske har krångel i sitt arbetslag. Nu tänker jag att specialpedagogen ägnar sig åt den pedagogiska handledningen. Man kan t.ex. handleda i sitt arbetslag. Man tar upp något från vardagen och pratar runt det och specialpedagogen står för utmanande frågor och sitt synsätt. Det kan också vara att jag tar med mig en händelse och så pratar vi runt det. Specialpedagogen ska inte göra jobbet åt mig, utan hjälpa mig att själv gå vidare i min tanke, sätta ord på tankarna och gå vidare och göra. Man kan handleda på andra skolor men bör också kunna handleda i sitt eget arbetslag då man ser vad som händer och utgå ifrån det och ställa frågor. (Christine)

Det är ett sätt att sprida kunskap och förståelse. Kompetensutveckling. Specialpedagogen kan se eleven från en annan synvinkel och kan observera eleven på ett annat sätt än pedagog. Specialpedagogen kan ge goda tips på andra sätt att bemöta och undervisa. (Doris)

Det kan vara det informella samtalet om ett visst barn men också att man träffas under mer formella förhållanden och lyfter mer generella frågor om ex tänkta fall och kanske inte

direkt fråga utan pedagogiska frågor. Det kan vara så att den som handleder är insatt i det aktuella barnet men också att man handleder utifrån ett teoretiskt perspektiv. (Einar)

Ett förebyggande arbete som på sikt sparar pengar. (Göran)

På frågan om hur rektorerna ser på handledning som en arbetsmetod svarar de på sätt som visar att de är mycket positiva till handledning.

Det är bra. Man kan få ett annat djup och synsätt genom handledning. Ett erfarenhetsutbyte som kan vara kompetenshöjande. (Arne)

Det är ett rationellt sätt att få ut den kunskap som specialpedagogerna har om barn med behov av särskilt stöd. (Doris)

Det hade varit ypperligt om specialpedagogen kunde handleda lärarna så eleverna kunde vara kvar i klasserna och till viss del serva lärarna med material och hjälpmedel som underlättar elevernas arbete. Så skulle jag gärna vilja ha. (Birgitta)

Några nämner motståndet på skolorna och att det kan ta tid innan alla accepterar och förstår värdet av handledning.

En jättebra arbetsmetod och ett effektivt sätt för utveckling. Jag tror på processer. Alla arbetslag borde ha handledning och att det skulle ingå i jobbet. Jag har jobbat mycket med handledning på mitt förra jobb. Vi hade en pedagogisk handledare anställd i varje skolområde. Först var det motstånd och man förstod inte värdet. Om man inte ger sig utan fortsätter så blir det till slut en efterfrågan. (Christine)

Einar påpekar än en gång personkemens betydelse och att båda parter i handledningen måste vara positiva för att det ska fungera. Göran tar även upp specialpedagogens erfarenhet som ett mandat.

Det är en metod av många. Det är klart att man ska använda handledning men det går inte bara med handledning, det räcker inte. Den fungerar bäst när båda parter vill att det ska vara handledning. Det är inget som fungerar om man tvingar på någon. Även om man bör eller ska använda handledning är det mottagaren som bestämmer budskapet. (Einar)

Jag tror på handledning och har även sett det i bruk. Skolan är ju inte så van och pedagoger är inte lätta att handleda. Vår specialpedagog är gammal och erfaren och har en ganska stor status. Det handlar mycket om personen. (Göran)

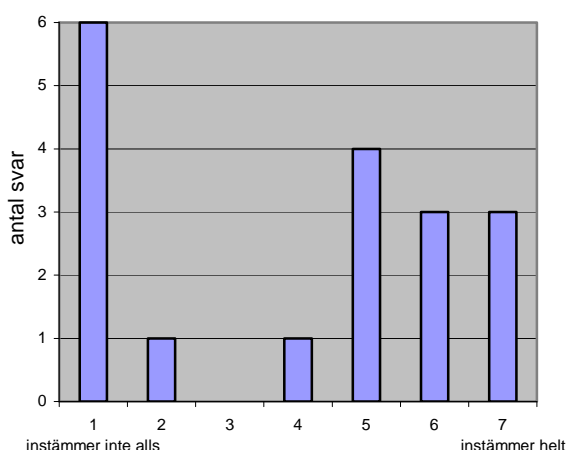
Fredrik nämner att det är bra om handledaren kommer utifrån.

Det är en bra arbetsmetod. Ofta är det bra om handledaren kommer utifrån och med observationer ser med andra ögon. Det kan också vara ett bra sätt att ge feedback, någon annan ser samma sak. (Fredrik)

På frågan till specialpedagogerna om de upplever att deras rektor vet vilka uppgifter som ingår i arbetet som specialpedagog, svarar de mycket varierande, från de som svarar instämmer inte alls till de som instämmer helt.

Sexton av specialpedagogerna känner att rektor stöder dem i deras val av metoder och arbetssätt för att hjälpa elever som behöver särskilt stöd. Tre av dem känner inget eller ett ganska litet stöd.

Däremot när det gäller hur de känner stöd i sin handledande roll blir svaren annorlunda. Sex av specialpedagogerna känner inget stöd alls och de övriga ett bra eller ganska bra stöd.



Figur 15. Jag känner stöd från min rektor i min roll som handledare åt andra pedagoger.

Samman sexton specialpedagoger som enligt föregående fråga kände stöd från sin rektor vid val av metoder och arbetssätt, upplever att rektor är väl eller ganska väl insatt i den specialpedagogiska verksamheten på skolan och tre av specialpedagogerna att rektor är lite eller inte alls insatt.

På frågan om specialpedagogerna upplever att rektor vet hur betydelsefull undervisningsprocessen och skolans arbetsmiljö är för alla eleverna, fördelar sig svaren på samma sätt som på ovanstående fråga.

När rektorerna får frågan om hur de sätter sig in i specialpedagogernas direkta arbete är det flera av dem som nämner att de gör det genom att läsa elevernas åtgärdsprogram och genom informationen de får på lokala stödteamsmöten. Några nämner att de besöker specialpedagogerna direkt i deras verksamhet eller får information genom verksamhetsledarna. Det ser olika ut beroende på hur stor enhet rektor har ansvar för. Det ser ut som att rektor och specialpedagoger har något slag av regelbundna kontakter på alla skolorna, fast olika ofta.

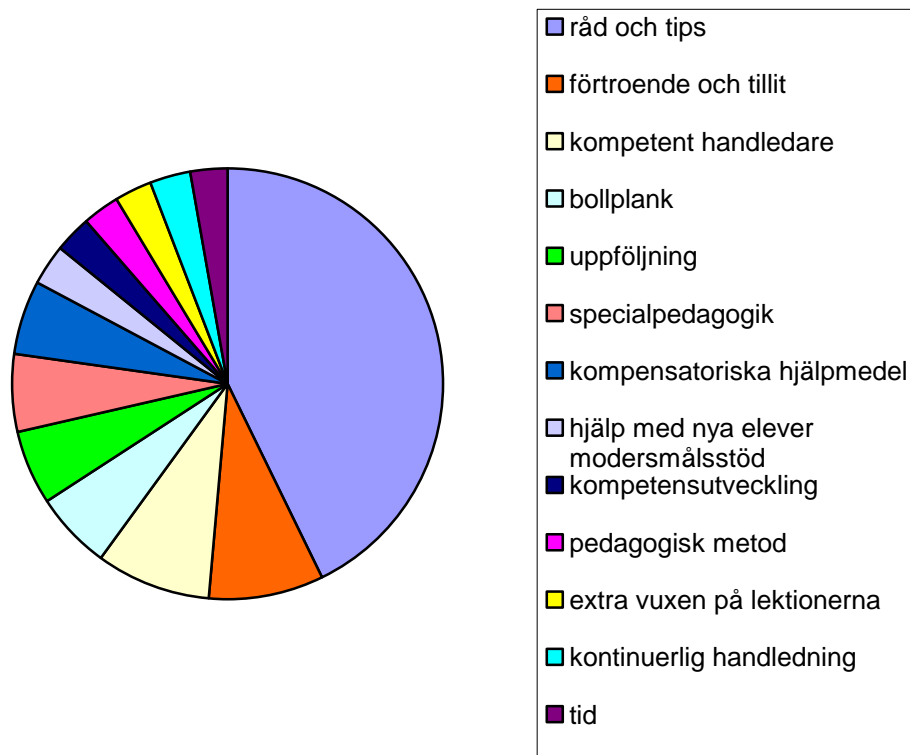
Specialpedagogernas arbete utvärderas på något sätt på alla skolorna, fast på lite olika sätt. Här nämner rektorerna åtgärdsprogrammen och de lokala stödteamsmötena igen, nu som ett verktyg för utvärdering. En av rektorerna nämner att elevens betyg kan vara en form av utvärdering. En rektor önskar dock att det skulle fungera bättre.

4.3.3 Andra pedagoger i skolan

De flesta specialpedagogerna tror att andra pedagoger i skolan helst ser att elever i behov av särskilt stöd, får detta utanför klassrumsundervisningen. Specialpedagogerna tror dock att andra pedagoger tycker det är viktigt att specialpedagogen arbetar förebyggande och ungefär hälften av specialpedagogerna tror att andra pedagoger ser handledning som kompetensutveckling.

Hur ser då andra pedagoger i skolan på handledning och att bli handledda? På frågan om vad handledning betyder för dem fick pedagogerna svara med egna ord för att inte bli styrda av färdiga svar. Här svarar femton pedagoger att handledning framförallt är råd och tips för hur

man ska undervisa elever i behov av särskilt stöd. Endast en pedagog svarar kontinuerlig handledning och endast en ser på handledning som kompetensutveckling eller kan fungera som ett bollplank.

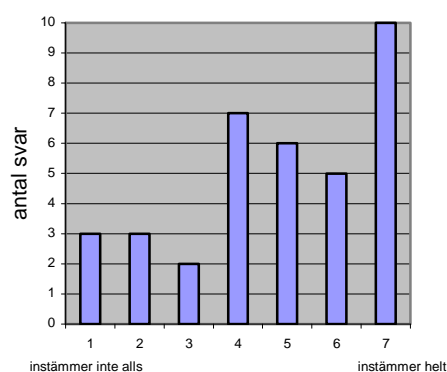


Figur 18. Vad är handledning för dig?

Nästan alla pedagoger var överlag mycket positiva till att ta emot handledning och trodde att de med hjälp av handledning kunde höja sin egen och skolans samlade kompetens.

28 av pedagogerna i skolan tyckte dessutom att handledning är en speciell läroprocess som ska hjälpa den som får handledning att höja sin yrkeskompetens.

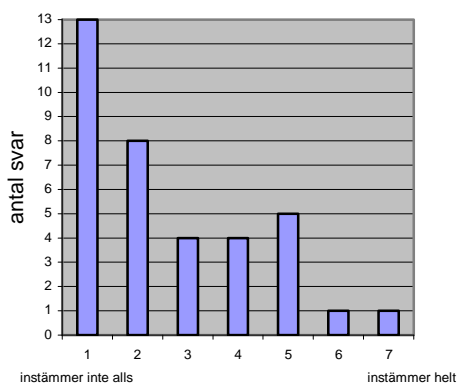
På frågan om de trodde att de kunde få bra handledning av specialpedagogerna på skolan, var svaren mer skiftande.



Figur 22. Jag tror att jag kan få bra handledning av en specialpedagog anställd på skolan.

En av pedagogerna skrev konsekvent till ”behörig speciallärare” (ML, arbetat 31 år) understruket med röd penna, på alla frågor som handlade om att ta emot handledning av specialpedagog.

När det gäller hur pedagogen ser på möjligheten att ta emot handledning inom sin tjänst är svaren övervägande att man tycker det är lite utrymme i tjänsten.



Figur 23. Jag anser att det finns tillräckligt med utrymme i min tjänst för att kunna ta emot handledning av en specialpedagog, enskilt eller i grupp.

Samma pedagog som tidigare i enkäten skrev speciallärare med röd penna har på denna fråga skrivit till kommentaren ”Ej av intresse för mig, ska vara en behörig speciallärare.” (ML, arbetat 31 år)

Rektorerna tror att många lärare är osäkra på specialpedagogens roll och att man har en tradition att var och en sköter sitt och att det egentligen handlar om rädslor.

I grundskolan ser jag att det fortfarande finns en märklig prestige hos lärarna att man ska klara allt själv. Misslyckas man med ett barn tar man det personligen. (Fredrik)

Jag tror man känner väldigt stor osäkerhet. Det finns ingen tillit i klimatet att vi använder varandra som kritiska vänner. Det finns ett klimat där man är van att sköta sitt och inte van vid att ventilera sina funderingar med andra. Det handlar om rädslor egentligen. (Christine)

Många pedagoger känner sig osäkra på specialpedagogens roll. De ser det kanske mer som kritik mot deras sätt att undervisa istället för att se det som en hjälp. Det är kanske ingen direkt prestige men en viss skepsis och okunskap. Förskolans personal är mer öppna och mer positiv till att få handledning. Det handlar nog en del om olika kulturer. (Doris)

Rektorerna tror att det finns både de som är mycket positiva och de som inte förstår meningen med handledning.

Det finns de som tycker det är det inte finns något bättre, och de som tycker att det är okej men tycker att ”jag behöver två händer till” och det finns de som tycker det är helt onödigt. (Arne)

Sen kan jag nog säga att praktiskt tycker alla att det är idealiskt att bli handledd av en specialpedagog som har kännedom om barnet och dess vardag. Sen finns det mer motstånd eller motvilja mot att bli handledd av någon som inte känner till hur barnets vardag ser ut. Om specialpedagogen är en naturlig del i arbetslaget och ser samma sak som de andra lärarna ser är det välkommet med handledning. Det är svårt att vara halvmedlem. Då är det bättre att man kommer helt och hållet utifrån. Mellantinget är inte bra. Behovet finns av båda delarna. (Einar)

Några av rektorerna betonar skolledaren som förebild och den som måste driva utvecklingen framåt. Att skolledaren måste visa på handledningens möjligheter och att det är positivt för verksamheten.

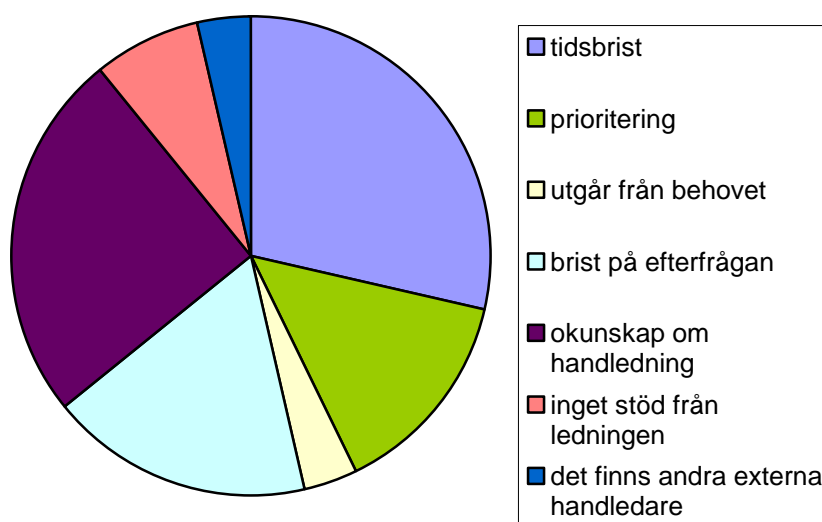
Skolledaren har en viktig roll. Skolledarens egen inställning till specialpedagogik har stor betydelse. Man måste vara aktiv också. Ibland måste man brutalt driva på. Man måste våga något som har blivit en slags ”sanning” ute i skolorna. Man måste våga bryta invanda

mönster och snurra på lite. Det kan vara så att många är positiva och en person med hög status i arbetslaget som sätter sig på tvären. Då måste skolledaren våga och orka gå emot. Skolledaren måste ha ett samtal med specialpedagogen om vad hon kan göra och ge mandat till henne. (Fredrik)

Jag tror att med lite förberedelse och att man förklarar vad handledning är bra för så tror jag att vi hade vunnit acceptans hos många. En del kan nog känna sig besvärade av att någon annan ska komma och bedöma, man missuppfattar uppdraget. Man känner sig kritiserad och ifrågasatt. Kanske vill missuppfatta för att slippa vara med. Det finns alltid de som bromsar upp och de som är entusiastiska. Handledning är bra. Personal kan också leda varandra, öppet diskutera och följa varandra. En kan observera när den andre undervisar. Ett sätt att visa att handledning är bra är att jag själv låter mig handledas till exempelvis av en annan rektor som följer mig en dag och studerar mig eller vid en elevvårdskonferens. Jag skulle också kunna låta mig filmas. Jag förklarar för lärarna varför jag låter detta göras och det är kanske lättare för dem att förstå meningen med det och min inställning till detta och att det är bra. (Birgitta)

4.4 Vilka faktorer hindrar eller möjliggör specialpedagogers handledning?

Specialpedagogerna menar att det finns många hinder för att de ska kunna utöva handledning som en naturlig arbetsuppgift.



Figur 24. Om du bara handleder sporadiskt eller inte alls, vad tror du är anledningen?

Åtta specialpedagoger anser att tidsbrist är ett hinder.

Den största delen av tjänstgöringstiden ligger utlagd på undervisning av mindre grupper/enskilda elever i behov av särskilt stöd. (SP, har arbetat i 30 år)

Jag har alldeles för mycket elevtid (lektioner) minst 25 klocktimmar/vecka. Kollegorna anser sig inte ha tid för handledning. De har också alldeles för mycket att göra. (SP, har arbetat i 2 år)

Sju specialpedagoger anser att övriga pedagogers okunskap om vad handledning innebär utgör ett hinder.

Att det inte är klargjort för kollegor vilken roll en specialpedagog har. (SP, har arbetat i 2 år)

Fem specialpedagoger menar att det är brist på efterfrågan och fyra att pedagoger och arbetsledning prioriterar annat, en anser att övriga pedagoger inte anser sig ha behov av handledning, två att man inte har stöd från ledningen och en att det finns andra externa handledare som sköter handledningen.

Skolledningen förstår nog inte vitsen med handledning. (SP, har arbetat i 10 år).

Personalen vill klara sig själv. Man lägger fokus på att det är eleven som har problem, inte att man som pedagog skulle kunna reflektera och göra på ett annat sätt. (SP, har arbetat i 26 år)

När rektorerna tillfrågas om det finns hinder för att specialpedagogerna ska handleda i skolan tar de upp faktorer som kritikkänsliga lärare, lärarnas förväntan, rädsla för förändringar, rektors stöd, specialpedagogens personlighet och kompetens, tradition och mycket en hel del annat.

Till exempel att lärarkåren i sig är väldigt känslig för kritik. (Arne)

Lärarna vill inte ha den specialpedagogen som specialpedagogen är utbildad till att vara. Man är rädd, det kan vara lite farligt för det kan innebära att man måste förändra sig. Alla har inte den inställningen att det är bra och utvecklande. En del kan vara att rektorn inte är så grundad i sina egna ställningstaganden angående specialpedagogens roll och inte hävdar det ut mot personalen. För att en specialpedagog ska kunna jobba som det är tänkt måste den ha stöd från rektorn som gång på gång måste stå fast och hävda mot personalen. Inte

falla in i det här att en lärare tycker att specialpedagogen bara ska jobba med elever. (Christine).

Det finns kanske en tanke hos vissa pedagoger att man ser till grundutbildningen hos specialpedagogen och det kan avgöra vilken status denne får. Synen på kompetensen hos specialpedagogen och vilken åldersgrupp man är bäst på. (Doris)

Det kan ju vara jag. Att jag är dålig på att släppa in. Jag gör det ju själv. Ekonomin. Vad ska jag annars göra med de elever som nu går i grupperna. Förväntan från lärarna, att eleverna som har stora bekymmer ska sp ta hand om. Man måste bearbeta lärarna också. Det handlar också om värdegrunden, vi lärare måste förstå att varje elev är unik och alla måste få möjlighet att delta i det gemensamma. Varje gång vi bryter detta så kategoriserar vi. Det är tråkigt att jag får möta en inställning att ”det är inte mitt bekymmer”. I Lpo 94 står det att alla har ett ansvar. Det är viktigt att den ordinarie läraren inte bara lämnar eleven i en särskild undervisningsgrupp utan har kvar kontakten med eleven. Tyvärr blir det lätt slentrian när eleven väl har börjat där så fortsätter det gärna. (Birgitta)

Tradition, slentrian och feghet. Den personaluppsättning man har när det gäller ålder och förändringsbenägenhet kan hindra. Det är viktigt tänka på vid nyrekrytering. (Göran)

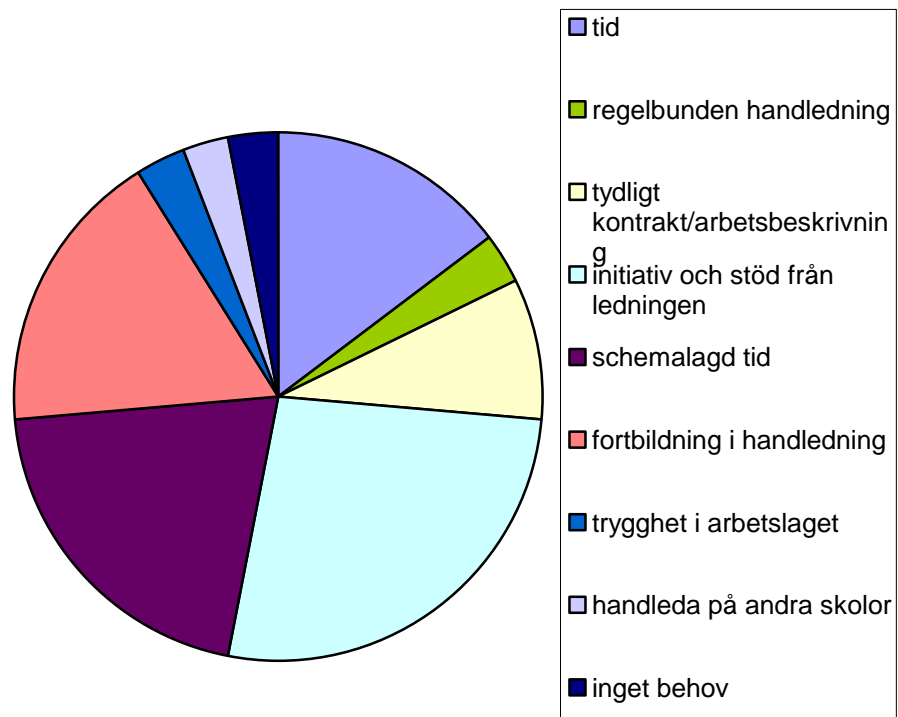
Det verkar som om rektorerna anser att det finns en hel del hinder och en hel del att förändra men Birgitta tacklar det så här:

Egentligen är det inget som hindrar. Det är bara att sätta igång och nu gör vi så här. (Birgitta)

Verksamhetschefen ser och är medveten om att det finns många hinder för att specialpedagogen skall kunna arbeta förenligt med sin utbildning och framförallt som handledare i skolan. Han tar upp andra pedagogers rädsla för kritik, revirtänkande och status hos personalen.

Bland personalen finns en massa rädsor och det måste man komma runt så man vågar vara öppen mot varandra och kan framföra synpunkter, inte kritiserar för att vara dum. Man måste försöka angripa den rangordning som finns bland personalen att vissa är finare än andra, har arbetat längre och så vidare. (Verksamhetschefen)

Vilka är då möjligheterna och de mest betydelsefulla förutsättningarna för att specialpedagogerna ska kunna utöva handledning i skolan? Specialpedagogerna svarar så här:



Figur 25. Vilka är de mest betydelsefulla förutsättningarna för dig för att du ska kunna handleda i större utsträckning?

Svaren på vilka förutsättningar som krävs är många. De största och viktigaste faktorerna är schemalagd tid för handledning, stöd och initiativ från arbetsledningen och fortbildning i handledning.

Jag tror att det måste uttalas klart att handledning ingår i en specialpedagogs uppgifter från ledningen. Att tid avsätts varje vecka för handledning. (SP, arbetat i 5 år)

Att det avsätts tid i min tjänst för handledning. Att det görs en arbetsbeskrivning av specialpedagogens arbetsuppgifter. Det är ju så lätt att vi används fel på skolorna. (SP, arbetat i 2 år)

Att jag får mandat av pedagogerna och rektor och verksamhetsledare och att tid avsetts till detta. (SP, arbetat i 6 år)

Min roll som specialpedagog är otydlig. Rektor har inte tagit till sig skillnaden mellan specialpedagog och speciallärare på ett professionellt sätt (SP, arbetat i 7 år).

Att det läggs in i tjänsten. Att rektor informerar personalen om vikten av handledning. Att rektor "stöttar" och intresserar sig av specialpedagogens arbete. (SP)

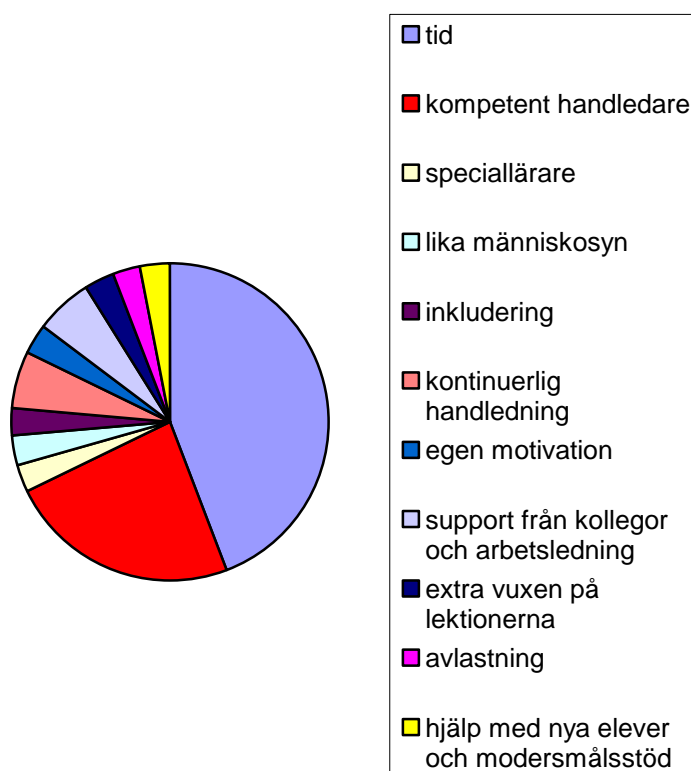
Om skollädaingen fann personal i behov av stöd och handledning, skulle rektor erbjuda personalen detta. Jag som handledare måste få mandat och uppdrag från någon. Kanske vore det bättre att bilda nätverk och handleda på annan skola. Bäst hade varit handledning i eget arbetslag eller lärlag (SP, arbetat i 26 år).

Många av de andra pedagogerna i skolan nämner faktorer som tid för handledning och en kompetent handledare för att ta emot handledning.

Att det finns handledare i min närhet, på min skola, eller som kommer kontinuerligt till skolan. (L1-7, arbetat i 2 år)

En erfaren och kunnig handledare. (LL, arbetat i 37 år)

Tid för handledning och uppföljning.(LA, arbetat i 11 år)



Figur 26. Vilka är de mest betydelsefulla förutsättningarna för dig för att du ska kunna ta emot handledning?

De flesta pedagogernas kommentarer är positiva och konstruktiva, men några visar på det som rektorerna Arne och Christine nämner som hinder det vill säga vissa lärares känslighet för kritik: ”Med den erfarenheten som jag har får det vara mycket professionell handledning

om den ska vara till nytta” (ML, arbetat i 38 år), en rädsla för förändring eller som mellanstadieläraren med rödpennan uttrycker det: ”Att det är en speciallärare med erfarenhet och ämneskompetens och ingen förskollärare utan ämneskunskaper!!” (ML, arbetat i 31 år)

Vilka möjligheter ser rektorerna och verksamhetschefen, hur vill de att specialpedagogerna ska arbeta och vilka förutsättningar tycker de behövs? På frågan om de skulle vilja använda specialpedagogerna på ett annat sätt än som de gör idag och i så fall på vilket sätt, svarar de med stora planer och deras visioner är helt annorlunda än det faktiskt ser ut på fältet. De vill ge specialpedagogerna ett större övergripande ansvar och en plats i ledningsgruppen.

Jag hade gärna sett att specialpedagogen hade ett övergripande ansvar över alla elever och vad vi måste ta tag i, lösa och vilka möjligheter som finns. Specialpedagogen diskuterar detta med mig och är lite drivande. Det hade underlättat för mig också, jag hade fått mycket bättre grund i mina beslut och det hade känts tryggare att ha besluten väl underbyggda. (Birgitta)

Jag vill ha specialpedagoger som har ett ansvar, som delar det ansvaret med mig om hur vi hanterar de resurser vi har, hur vi ger stöd. Det har varit en tid när vi haft mycket fokus på att vi vill förändra synsättet och då har ni med specialpedagogutbildningen blivit fostrade i det synsättet som jag tycker vi ska ha. Då har det blivit istället för specialundervisning och speciallärare. Jag tror inte vi ska ha antingen eller utan både och. Jag tror vi behöver både specialpedagoger och speciallärare. Jag skulle vilja ha en specialpedagog/150 elever. Då är det den som har det övergripande ansvaret för att organisera stödet och att handleda. Sen behöver vi några som jobbar med eleverna, kanske speciallärare som fyller på också. För mig står specialpedagogen för de tre Una: undervisning, utredning och utveckling. Och att vara nära skollärdningen och vara en som driver skolutveckling. Jag vill ha med specialpedagogen i ledningsgruppen och att vi där tänker långa strategiska tankar för skolans utveckling. Tankar om hur vi ska arbeta förebyggande. (Christine)

De vill utveckla specialpedagogen som handledare, visa på undervisningsmetoder och framförallt att hjälpa klasslärarna att anpassa, arbeta för inkludering och inte särskilja.

Det jag skulle vilja utveckla är klasslärarnas förståelse av deras eget uppdrag och att förstå att man inte själv kan klara uppdraget. Jag skulle vilja utveckla handledarskapet för att hjälpa pedagogerna att bli ännu bättre och på att möta alla barn, och framförallt de barn som är litet utanför ramen. (Arne)

I vår nya organisation kommer arbetslagen att se annorlunda ut. De blir åldersblandade, F-3 och 4-5. Det kommer att bli arbetslag där fritidspersonal och elevvårdande personal ingår i arbetslagen. Jag tror att specialpedagogen kommer att få en bredare ingång och att det blir mer varierat och bättre för eleverna. Det blir mer naturliga arbetslag med omsorg från sju till fem och en större samsyn kring barnen. Specialpedagogen kommer att få en större roll i de här arbetslagen. (Doris)

Ja, jag skulle kunna tänka mig att använda specialpedagogerna på andra sätt. Man kan använda dem mer utifrån den person de är. En av mina specialpedagoger är som en liten del av ledningen. Hon är med och resonerar om resursfördelning, arbetssätt o.s.v. Det är ett gott stöd för ledningen. (Einar)

Man använder specialpedagoger på olika sätt i kommunen. Jag har förstått att man använder dem som speciallärare och det tycker jag är märkligt. Jag kan tänka mig att specialpedagogen jobbar i ett arbetslag som den pedagogiska ledaren för arbetslaget, dels som handledare, men även i arbetet med barnen. Inte bara de barn som behöver specialundervisning eller har svårigheter utan kanske avlösa klassläraren för att läraren ska kunna jobba speciellt med någon. Specialpedagogen kan ha ansvar för pedagogiska diskussioner, kompetensutveckling, vara samtalspartner, observatör och handledare i arbetslagen. Jag tror att man förlorar på att använda specialpedagogen till specialundervisning. Specialpedagogik handlar mycket om att våga ändra mönster och synsätt, titta på varje enskilt barn vad problematiken är osv. Lärare är mest utbildade på kunskapsinhämtning men skolan ska också vara fostrande. Man måste in med fler yrkesgrupper. Här är specialpedagogen viktig. Man kan inte vara bra på allting. En annan specialpedagogisk uppgift skulle kunna vara att hitta rätt på de fantastiska pedagogerna i arbetslagen och använda dem. Det finns en enorm potential ute i lärarkåren om man låter dem utvecklas och specialisera sig. (Fredrik)

Som en specialpedagog. Som kunskapsbank och inte i direkt arbete med krångliga elever. Visa på metoder, handleda, lägga upp program. Specialpedagogen ska hjälpa klassläraren att anpassa och ta hand om eleverna som har svårigheter. Inte särskilja. Jag tror att normaliseringsprincipen är mycket bättre än att exkludera elever. Det är inte speciellt utvecklande för en omotiverad svag elev att sitta tillsammans med andra likasinnade. Specialpedagogen ska ofta tala om hur klassundervisningen ska se ut. (Göran)

En fråga till rektorerna handlade om deras framtidsvisioner, hur de ville utveckla specialpedagogiken på sin enhet. Det som kommer fram är att de vill utveckla specialpedagogens roll när det gäller handledning och skolutveckling.

Som sagt det här med handledning och arbetslagen. Även skolutveckling. Skolutveckling är ju allting som förbättrar situationen för alla barn så att de har bättre möjlighet att nå målen. Att jobba med skolutveckling när det gäller de här barnen, skulle jag önska att specialpedagogerna gjorde. Att jag kunde organisera att de träffades inom vår enhet och jobbade med skolutveckling, tillsammans med mig och mina verksamhetsledare. (Arne)

De vill öppna upp och ge mer utrymme till diskussioner kring eleverna som behöver stöd.

Jag har initierat att vi behöver prata mer om elever i behov av stöd. Jag vill att det ska vara ett av de fokusområden som vi ska diskutera inför nästa läsår. Hur vi ger stöd, vem som får stödet och varför. Inför hösten kommer vi att skapa ett centrumteam där vi pratar om hur vi ska lägga upp stödet under läsåret och hur vi ska förändra synsättet ute i verksamheterna. Sen ska det finnas ett stödteam för förskoleklass upp till år sex och ett för år sju till nio som träffas regelbundet exempelvis varannan vecka. (Christine)

Jag vill utveckla specialpedagogiken så att det blir naturligt för både specialpedagogen och de andra lärarna att samtala om barnen och hur man ska arbeta med barnen. Det är ju självklart att man gör det redan nu, men jag vill att det ska bli färre låsningar. Under mina år som rektor här har det skett en rätt stor utveckling mot inkludering. Vår förvaltningschefs tankar har inte varit oväsentliga för denna utveckling. Dels ska vi sträva efter detta och det är ideologiskt riktigt men det kommer alltid att finnas undantag med barn som har glädje av något annat. Kanske kan vi inkludera ytterligare. Jag tror att det finns lite till att göra. (Einar)

Verksamhetschefen vill använda specialpedagogerna mer förebyggande. Ett problem han har just nu är hur kommunens resursskola fungerar. Han vill att specialpedagogerna där arbetar mer förebyggande med eleverna och pedagogerna runt eleverna på deras hemskola, så att placeringen på resursskolan kanske inte blir nödvändig. Han vill också att när en elev måste placeras på resursskolan måste man redan från början arbeta mot målet att vistelsen skall bli kortvarig och att eleven skall tillbaka till sin hemskola igen.

Ett stort bekymmer som jag har just nu är hur resursskolorna är organiserade. Jag har fördjupat mig i resursskolan. Jag vill använda pedagogerna mer förebyggande som konsulter och handledare som kan gå in och hjälpa till i skolan, analysera och så vidare (...) att använda resursskolan på annat sätt med olika lösningar, mellanlösningar som ex. istället för en placering på resursskolan, handledning och vägledning i elevens klass och skola. Om en placering på resursskolan är nödvändig ska det handla om ett avbrott under kortare tid och inte en placering på tre-fyra år. (Verksamhetschefen)

Verksamhetschefen syn på specialpedagogernas roll är förutom att de skall arbeta förebyggande måste de kunna arbeta mer behovsinriktat än de gör idag. Att man flyttar resurserna efter behoven och inte är så låst på sin egen skola.

Kanske specialpedagogerna skulle jobba mer över skolgränserna. Behoven kan ju inte vara samma över hela läsåret överallt. Man måste analysera enhetens behov efterhand och bestämma var man ska lägga resurserna just nu. Att flytta resurserna efter behovet. Vi har inga stora skolor och måste kunna jobba mer tillsammans. Egentligen kan man en massa redan. (Verksamhetschefen)

Verksamhetschefen tycker det är viktigt att värna om de olika rollerna som specialpedagoger och speciallärare har. Han menar att vi inte behöver ”antingen eller” i skolan utan ”både och”. Han tycker att vi bli ska medvetna om och ta tillvara olikheterna i utbildningarna och kompetenserna hos de olika pedagogerna. Vi måste tydliggöra rollerna.

Om man skulle beskriva dig som specialpedagog, vad kan du då erbjuda? Skriv ner allt du kan bidra med och lägg fram det till dina kollegor. Allt det här kan jag och vad kan ni bidra med? En sån lista för alla specialpedagoger och speciallärare skulle vara intressant. En för specialpedagoger och en för speciallärare. Då kan man se skillnader och se vad man behöver utifrån de behov man har. Jag tror inte man är medveten om detta utan säger bara att specialpedagoger har en utbildning och speciallärare har en annan. (Verksamhetschefen)

Verksamhetschefen betonar arbetsledarnas ansvar för att en förändring och utveckling skall ske.

Arbetsledaren har här en viktig roll att skapa ett klimat där dialogen blir tillåten. Än en gång poängterar jag att det är skolledaren som ska jämna marken och visa vägen. Ibland smiter skolledaren från det här och skyller på att man inte har tid eller prioriterar annat. Jag tycker att det viktigaste man kan göra som skolledare är att ha den kontakten med sin personal och utmana dem. Det är väldigt lönsamt att arbeta med detta och ekonomiskt för alla och eleverna och deras framtid borde prioriteras mer. (Verksamhetschefen)

På vilket sätt bidrar verksamhetschefen för att specialpedagogens roll som handledare skall bli tydligare? Han menar att han för en ständig dialog med rektorer och resursteam för att få till stånd en förändring.

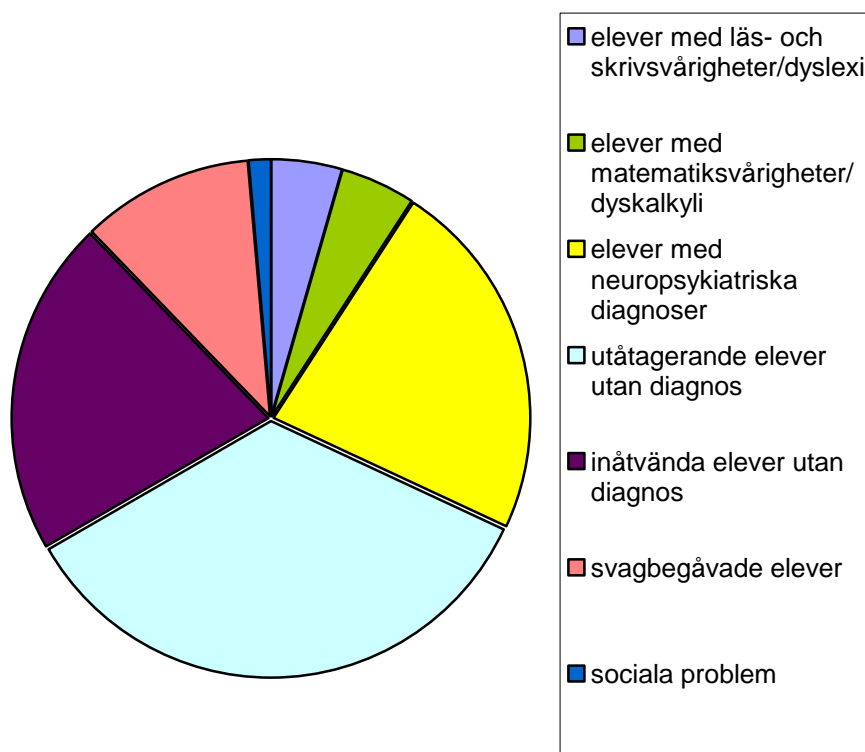
Jag försöker stödja er indirekt, mycket dialog med resursteamet och försöker vara med på de stora specialpedagogiska träffarna. Ja betonar vikten av att ni finns för rektorerna, i

fackliga sammanhang och för nämnden för att de ska förstå att det löser ingenting att sätta barn på anstalt. Det här området att hjälpa barn som är i ytterkanten är en mycket prioriterad uppgift från min sida och jag jobbar mycket mot resursskolan just nu. (Verksamhetschefen)

4.5 Vilken syn har pedagoger och arbetsledare på elever i behov av särskilt stöd?

På frågan hur pedagogerna ser på vilket sätt som är effektivast att hjälpa elever som är i behov av särskilt stöd, undervisning enskilt eller i mindre grupp, är svaren ganska jämnt spridda över alla svarsalternativen. Samma sak gäller påståendet att det effektivaste sättet skulle vara att specialpedagogen ger stöd i klassrummet, handledning till läraren, kompensatoriska hjälpmedel för att eleven ska kunna vara kvar i klassrummet i större utsträckning.

En av frågorna till pedagogerna på F-9-skolan och till rektorerna var angående vilka elever i skolan de upplever att pedagogerna i skolan har svårast att ge rätt stöd. Svaren tyder på att pedagogerna inte anser att det är elever med direkta inlärningssvårigheter som att läsa, skriva och räkna som är svårast att tillgodose, utan elever med svårigheter kring sitt beteende.



Figur 27. Jag anser att skolan har svårast för att ge rätt stöd åt elever med följande svårigheter...

De barn som agerar utåt. De som t.ex. blir aggressiva, frustrerade och ledsna. De är svårast att hantera för lärarna, speciellt klasslärarna. Det blir splittrat att ge dem stöd samtidigt som de har en grupp. Då är det lättare att tänka att någon annan borde ta hand om den eleven, och så ska det ju inte vara. (Arne)

Det som är knepigt att hantera just nu är elever som är håglösa och trötta. De som tycker det är tråkigt i skolan och inte deltar i verksamheten. De går kanske till skolan men inte på lektionerna. Vi har svårt för att organisera oss och fånga in dem. (Birgitta)

”Vilken kategori av lärarna har svårast att förstå hur de borde vara med eleverna?” Jag kan inte dela in barn så. Det handlar om möte och relation. Det handlar om barn i svårigheter och inte barn med svårigheter. Det blir svårt om de vuxna lägger det bara utanför sig. Det finns alltid stjärnpedagoger som kan möta alla barn, som är så flexibla i tanken och har så elevfokus och skapar en relation så det blir ett möte. Jag tycker att skolan generellt har svårt för att möta barn i behov av särskilt stöd. Det har varit mer prat och diskussioner kring de utåtagerande barnen men kanske de tysta inåtvända barnen som drar sig undan, är de som vi missar. Även de barn som skulle behöva större utmaningar än den traditionella vanliga skolgången. (Christine).

De elever som är starkt utagerande och har en oro i kroppen. Jag tycker vi har bra strategier för t.ex. problem kring läs- och skrivinläring. (Doris)

De elever som har något annat behov än det rent pedagogiskt inlärningsmässiga. Jag tänker på elever som vi tror har neuropsykiatriska funktionshinder men där vi inte har gjort någon utredning. De elever som vi inte vet hur vi ska hantera. Det är oftast ganska små barn och där vi går på känn och där det handlar om utagerande beteende, våld och konflikter. De har vi störst bekymmer med och de har naturligtvis störst bekymmer med sig själva eftersom vi inte vet hur vi ska hantera dem. (Einar)

Man har ju dels en social problematik och man har ju inläringssvårigheter och ofta är det kombinerat. Det jag tror är svårast är elever som har problem av social karaktär. Det finns ju en tradition i skolan att undervisa. Man har inte resurs och kompetens. Det är ofta så komplicerat. Fast alla försöker allt de kan i skolan. (Fredrik)

Elever med bristande motivation. Här koncentreras stödet mycket på läsning, matte och engelska, kärnämnesfilosofi, och för lite på elever som behöver stärka sig själva och skapa sig en bra självbild. De elever som nedvärderar sig själva och inte tycker att de duger får inte den uppmärksamhet och det stöd de behöver. Att bota obegåvade elever genom att göra samma sak i mindre grupp är en ineffektiv metod. Det är bättre att ha som utgångspunkt att stärka andra sidor hos eleven. (Göran)

Verksamhetschefen har mycket tankar kring elever i behov av särskilt stöd. Han menar att specialpedagogen har ett stort ansvar när det gäller värdegrund och hur man ser på dessa elever. Att arbeta för att ändra den fortfarande dominerande synen på skolorna överlag, att det är eleven som är problembäraren. Har man den grundsynen på svårigheter att det i första hand är ett individuellt problem inriktas de specialpedagogiska insatserna i första hand på individen och inte på att arbeta med att förändra undervisningen, organisationen och skolans innehåll för att bättre passa elevernas olika förutsättningar är.Handledning är ett viktigt verktyg i detta arbete.

Lärarna skapar ibland problemen själv. Man skapar problemen genom att inte i tid se hur man kan förändra situationen. Om inte läraren själv ser så måste han ta hjälp av andra utifrån. Bristen är kanske inte hos eleven utan att läraren omedvetet systematiskt hanterar eleven fel. Det är viktigt att se utifrån i tid så man kan förändra situationen. Svårigheterna ligger kanske egentligen inte hos eleven utan att läraren systematiskt hanterar eleven fel omedvetet. Arbetslaget är viktigt. Man måste se det som gemensamma uppgifter och tycka att det är en utmaning att lyckas med barn som är lite svårare. Egentligen är det lätt att lyckas med barn som skulle lyckas ändå. Elittänkande. Man måste våga tänka i nya banor och använda kollegor som stöd, ta nya tag, olika strategier, nya vinklingar och inte göra på samma sätt igen. (Verksamhetschefen)

Verksamhetschefen menar att elevsynen blir tydlig när man formulerar åtgärdsprogram för en elev. Han visar på ett enligt honom skräckexempel och ett gott exempel på åtgärdsprogram, som tydligt visar vilken olika syn man kan ha på barn som pedagog. Han menar att har man den synen som skräckexemplet visar, hjälper man ingen elev. Här behövs handledning och vägledning.

Pojke i år ett:

Nuläge: Lyssnar inte, lyder inte, rättar sig inte efter tillsägelser, svårt att stå uppställd utanför klassrummet, svårt med auktoriteter och struktur, är en nej-sägare, svårt med sociala kontakter och samspel

Mål: Ändra sitt sociala beteende, klara av tillsägelser och ett nej, lyda regler och tider som finns i skolan, ta motgångar och tillsägelser, följa skolans regler, bidra till en god arbetsmiljö

Åtgärder: Föräldrarna pratar med pojken, extra stöd i liten grupp, samtal med kuratorn angående sitt beteende.

Pojke i förskoleklass:

Nuläge: Tidigare åtgärder har varit stöd i lek och lärande, hjälp att lösa konflikter, inte vara ensam i situationer han inte behärskar, ökat personaltätheten tillfälligt med 75%, extra stöd i samspelet med de andra barnen. Kan med vuxenstöd hålla uppe koncentrationen och stanna kvar i aktiviteten, glad över att komma till skolan, tar mer hjälp av vuxna, god motorik och språkutveckling.

Mål: Att förstå sociala samspel, fungera i gruppen utan extra stöd av vuxen, klara korta stunder i samspel med andra barn

Åtgärder: Mycket stöd av vuxna, uppgifter som gör att han känner sig behövd, lära sig repliker som han kan använda i olika sociala situationer. (Verksamhetschefen)

Verksamhetschefen ser att specialpedagogen har en viktig roll i inkluderingsarbetet i skolan. Som det ser ut idag ute i verksamheterna tar man alldeles för ofta ut elever som har svårigheter från sin klass och specialpedagogen eller specialläraren får undervisa eleven utanför klassrummet. Han tror inte på att lösningen alltid är att ta ut eleven eller sätta eleven i en liten grupp. Han menar att man måste se mer till elevens behov, tyvärr är det ofta klasslärarens eller klassens behov som kommer i första hand.

Det gäller att inse att i en normal klassituation är alltid en eller två elever ytterst i gruppen. En sorts gruppdynamik. Det är ofta en pojke som är besvärlig och läraren vill bli av med honom. In i ett annat rum eller i värsta fall till resursskolan med honom. När man tar bort honom så blir det en annan elev som blir problemet. Om man tar ut en pojke som är besvärlig i klassen och sätter ihop honom med en annan besvärlig pojke, blir han mindre besvärlig då? Eller är det så att det blir lugnt i klassen och att egentligen hjälper du kanske inte pojkarna utan gruppen. I Åtgärdsprogrammet står det att det är en hjälp för pojken men egentligen är åtgärden till för gruppen. Det finns osynliga (inga beslut) särskilda undervisningsgrupper i svensk skola där man skiter i timplan, mål och annat. Man har gett upp målen kanske redan i år 2 eller 3 och det är ganska drastiskt. Vi har följt upp elever som idag går i IV-programmet på gymnasiet och frågat om deras skolgång. Ofta har de redan i år 2 eller 3 hamnat utanför klassen och detta har sedan följt dem genom skoltiden. Det kan vara försvarbart att ta ut ett barn ur gruppen bara man har motiven och strategin klar för sig och följer upp och utvärderar med gott samvete. (Verksamhetschefen)

Verksamhetschefen förklarar sin syn på vilka elever som behöver särskilt stöd och hur det bör utformas. Han menar att mycket kan göras i arbetslaget och att här har specialpedagogen också en viktig roll. Han betonar att om man har gjort samma försök kring en elev gång på gång utan att nå en förändring måste man tänka i nya banor, prova nya vägar.

Det mesta kan man göra i ett arbetslag utan att det blir så individfokuserat. Alla har ju svårigheter någon gång och det är för lätt att man hamnar i ett system. Jag tycker att lärarna i allmänhet behöver större kunskaper i hur man hanterar elever med problem och inte bara skickar dem vidare. Det blir mer markerat ju längre upp i skolåldern man kommer. Det har med professionen att göra. Om eleven inte förstår i matematik borde jag som lärare utmanas att göra på ett annat sätt, hitta en ny väg in. Det tycker jag att jag saknar. Det är för mycket läromedelsfixering i undervisningen i vissa ämnen och ingen kontroll på lärprocessen. För snabbt konstaterar man att här finns ett problem fast det beror på att eleven har ingen grundförståelse. Man kan inte göra samma sak om och om igen om det inte fungerar, utan tänka i andra banor. (Verksamhetschefen)

Den sista frågan i intervjuerna med rektorerna var om de hade något övrigt att tillägga. Det hade alla och det märktes att alla var mycket engagerade i hur arbetet kring elever i behov av särskilt stöd bedrivs i skolan ser ut och hur man kan utveckla det. Här följer några utdrag från det de hade att tillägga:

Alla de här frågorna, som faktiskt ligger där under ytan när man pratar om att utreda ett barns skolsituation för att på bästa sätt kunna sätta in åtgärder, handlar om stora viktiga, pedagogiska frågor och utvecklingsfrågor som handlar om skolutveckling. Och vem ska göra detta? En utredning ska inte rektor göra. Delvis kanske klassläraren själv, men det är ju troligt att en klasslärare som inte lyckats att hitta lösningar inte är rätt person att göra den bedömningen. Så då måste någon annan yrkeskategori gå in och göra detta. Och jag menar att det är specialpedagogerna som ska göra det, för där ligger ju också det här uppdraget med skolutvecklingen. (Arne)

Vi är rätt bra på att hitta elevernas specifika bekymmer men dyker sen inte riktigt ner i det. Stödet blir för allmänt. Man borde kunna göra mer analyser och insatserna vara bättre underbyggda. Stödet måste vara mer kopplat till elevernas svårigheter. Man måste bli mer flexibel med lösningarna. (Birgitta)

Jag har tidigare jobbat på ett ställe där det också fanns ett motstånd men jag vet att det går att förändra. Det känns bra och tryggt att ha med sig i sitt bagage. (Christine)

Du tar upp ett angeläget område och jag känner också lite din kritik mot tillbakagången och speciallärarspåret som ska bota elever. Vi måste vara flera som jobbar mot att få en sansad syn på hur elever fungerar tror jag att skolan blir bättre. Jag tror också att om du kan bidra till att samarbetet mellan skolor och specialpedagoger ökar skulle kommunen kunna ha nytta av det. (Göran)

4.5 Resultatsammanfattning

Specialpedagogerna i kommunen arbetar i mycket lite omfattning med handledning. Alla ägnar en stor del av arbetstiden åt specialundervisning av elever enskilt och i smågrupper utanför klassrummen. Få av dem har en tydlig arbetsbeskrivning. Bara några få av specialpedagogerna anser att de har tillräckligt med utrymme i sin tjänst för att utöva handledning, men alla specialpedagogerna är positiva till att handleda övriga pedagoger på skolan. De flesta känner dessutom att de har tillräckliga kunskaper för att handleda trots att bara några få har fått någon form av fortbildning i handledning. Alla specialpedagogerna är mer eller mindre övertygade om att de genom att ge handledning till andra pedagoger kan höja skolan kompetens. Tidsbrist, okunskap om handledningens möjligheter och att man prioriterar annat, nämner specialpedagogerna som tänkbara anledningar till att handledning inte efterfrågas i så stor grad. Specialpedagogerna betonar viktiga förutsättningar för att kunna bedriva handledning som schemalagd tid för handledning, stöd och initiativ från arbetsledningen och fortbildning i handledning. Något samband mellan pedagogernas arbetade år i skolan och deras svar på de olika frågorna visade sig inte.

Pedagogerna på den utvalda F-9 skolan verkar inte så insatta i handledningens olika möjligheter. De var överlag mycket positiva till att ta emot handledning och trodde att de med hjälp av handledning kunde höja sin egen och skolans samlade kompetens, men de flesta tänker att handledning framförallt handlar om konkreta råd och tips. Däremot anser de att det inte finns utrymme i deras tjänster för att ta emot handledning. De flesta pedagogerna nämner faktorer som tid för handledning och en kompetent handledare som viktigt för att de ska se handledningen som bra kompetensutveckling. Några få pedagoger uttrycker tydligt att de inte var intresserade för egen del att ta emot handledning av specialpedagoger som de anser ha för lite utbildning för uppdraget. Sambandet mellan antalet arbetade år i skolan och svar på de olika frågorna visade sig tydligt. Alla som markerat svar ett (instämmer inte alls), har arbetat mellan 30 och 40 år i skolan. Samma pedagoger var överlag mer negativa till handledning som kompetenshöjande metod för dem själva eller för skolan. Men alla som arbetat över 20 år i skolan var inte negativa. Fyra pedagoger som arbetat mellan 20 och 41 år i skolan markerade svar fem, sex eller sju på frågorna om handledning.

Rektorerna är insatta och medvetna om vad som ingår i specialpedagogernas arbetsuppgifter några av dem uttrycker att man skulle vilja att specialpedagogen arbetade på annat sätt än de gör idag. Rektorerna är mycket positiva till handledning som arbetsmetod. De är medvetna om att det finns hinder för specialpedagogens handledningsuppdrag. De tror att många lärare är osäkra på specialpedagogens roll och att man har en tradition att var och en sköter sitt. De menar att det handlar mycket om rädslor för att bli kritiserad. Några rektorer betonar skolledarens roll som förebild och den som måste driva utvecklingen framåt. Att skolledaren måste visa på handledningens möjligheter och att det är positivt för verksamheten. Rektorernas visioner om specialpedagogernas uppdrag ser helt annorlunda än det faktiskt ser ut på fältet. De vill ge specialpedagogerna ett större övergripande ansvar och en plats i ledningsgruppen. De vill utveckla specialpedagogens roll när det gäller handledning och skolutveckling.

Verksamhetschefen ser också att det finns många hinder för att specialpedagogen skall kunna arbeta förenligt med sin utbildning. Han tar upp pedagogernas rädsla för kritik, revirtänkande och status hos personalen. Verksamhetschefen syn på specialpedagogernas roll är förutom att de skall arbeta förebyggande måste de kunna arbeta mer behovsriktat än de gör idag. Att man flyttar resurserna efter behoven och inte är så låst på sin egen skola. Verksamhetschefen tycker det är viktigt att värna om de olika rollerna som specialpedagoger och speciallärare har. Han menar att vi inte behöver ”antingen eller” i skolan utan ”både och”. Han tycker att vi ska bli ska medvetna om och ta tillvara olikheterna i utbildningarna och kompetenserna hos de olika pedagogerna. Vi måste tydliggöra rollerna. Verksamhetschefen betonar också arbetsledarnas ansvar för att en förändring och utveckling skall ske.

Specialpedagogernas och rektorernas syn på vilka elever i skolan vi har svårast för att ge rätt stöd i skolan stämmer väl överens. Det menar att det är de oroliga och utåtagerande eleverna, men också de inåtvända, håglösa och omotiverade eleverna. Verksamhetschefen menar att specialpedagogen har ett stort ansvar när det gäller värdegrund och hur man ser på dessa elever och att arbeta för att ändra synen på eleven som problembäraren. De specialpedagogiska insatserna ska i första hand inriktas på att arbeta med att förändra undervisningen, organisationen och skolans innehåll för att bättre passa elevernas olika förutsättningar är. Handledning är ett viktigt verktyg i detta arbete. Verksamhetschefen ser att specialpedagogen har en viktig roll i inkluderingsarbetet i skolan.

5 Analys av resultaten

Analysen följer undersökningens frågeställningar och tidigare upplägg. Innehållet i de svar jag fått vid intervjuerna handlar mycket om respondenternas egna tankar och reflektioner. De har varit öppna och personliga i sina svar. Frågorna i enkäterna har varit mer styrande och det har inte funnits utrymme för personliga svar utom på de sista frågorna. Vid analys av enkätsvaren har jag även sett samband och försökt tolka dessa. Dessutom har det gått att se vissa samband mellan enkätsvar och intervjusvar.

5.1 Förekommer handledning i specialpedagogers nuvarande arbete och i så fall i vilken utsträckning?

Nästan precis hälften av specialpedagogerna har en grundskollärary- eller mellanstadieläraryr utbildning i botten och den andra hälften en förskolläraryr utbildning. Endast fyra av specialpedagogerna har varit anställda mer än tio år. År 2001 tog man bort de fyra inriktningarna och införde en vidare beskrivning av specialpedagogens uppgifter. Utbildningen skulle nu ge specialpedagogen kompetens att både utreda och undervisa, rådgiva och handleda samt arbeta skolutvecklande. På grund av detta kan jag dra slutsatsen att de allra flesta specialpedagogerna har gått den senare utbildningen där den handledande uppgiften lyfts fram. Deras förväntningar vid en anställning borde vara att handledning ingår i deras arbetsuppgifter. I den undersökta kommunen är det mycket få av specialpedagogerna som handleder som ett naturligt inslag i sitt arbete. De flesta uppger att de aldrig eller sällan handleder. Alla specialpedagogerna ägnar en stor del av sin arbetstid åt specialundervisning med elever enskilt och i smågrupper utanför klassrummen och bara några få har en tydlig arbetsbeskrivning. Rektorerna svarar på samma sätt, specialpedagogerna arbetar traditionellt det vill säga företrädesvis med specialundervisning. Man är alltså överens om hur det ser ut i verksamheterna. Endast några få av specialpedagogerna anser att de har tillräckligt med utrymme i sin tjänst för att utöva handledning, deras arbetstimmar är hårt schemalagda av specialundervisning med elever enskilt eller i grupp. I loggboken som specialpedagogerna fick fylla i sist i enkäten kan man se detta tydligt. I undersökningen kan man inte se något samband mellan arbetade år och hur mycket specialpedagogerna handleder. Det går inte

heller att dra slutsatsen att specialpedagoger anställda under samma rektor, eller ens på samma skola, upplever sin arbetssituation på liknande sätt. Det ser olika ut från person till person och var och en har sin upplevelse, det vill säga att specialpedagoger från samma skola under samma arbetsledning, kan uppleva rektors stöd olika. En av rektorerna, Einar, nämnde i intervjun att det även kan handla om personkemi och personlig lämplighet det vill säga rektors uppfattning om specialpedagogens lämplighet. Olika rektorer kan säkert uppskatta och se olika egenskaper hos specialpedagogen som lämpliga. Min tolkning är att det många gånger handlar om personkemi.

I artiklarna som Scruggs, Mastropieri och McDuffie (2007) utgick ifrån i sin studie av speciallärarens roll i den amerikanska skolan, visade att endast 3,7 % av de undersökta speciallärarna arbetade konsultativt det vill säga handledde andra pedagoger. Man ska kanske inte jämföra kommunen i min undersökning med en stor amerikansk studie, men samtidigt visar rapporter från Sverige på samma resultat. (Bladini, 2004; Tideman et. al, 2004; Sahlin, 2004)

Ett exempel är Sahlins (2004) avhandling, en studie om tio specialpedagogers roll som handledare i skolan i slutet av 1990-talet. Sahlin ville ta reda på hur det gick för dem som ville arbeta som specialpedagogiska handledare till andra lärare i skolan, vad de hade att erbjuda och hur de togs de emot i handledarrollen. Flera av specialpedagogerna upplevde ett motstånd mot handledning ute i skolverksamheterna. Störst hinder var de normer som förespråkar att specialpedagogen, precis som läraren har till uppgift att ta hand om och undervisa elever. De insatser som specialpedagogen förväntas göra är oftast riktade mot den enskilde eleven utifrån olika symtom på svårigheter.

Tideman et.al (2004), Sahlin (2004) och Bladini (2004) visar i sina olika rapporter att det inte har varit lätt att ge specialpedagogerna en tydlig roll i skolan. Specialpedagogernas roll har inte förankrats i skolor och kommuner, skolledning och kollegor har förväntat sig att specialpedagogerna ska inrikta sitt arbete mot individen så som speciallärarna tidigare gjort och ofta har deras uppgift blivit att utanför klassens ram ta hand om elever som man av olika skäl inte anser sig klara av inom klassen.

Jag tolkar det som att förväntningarna på specialpedagogerna från kollegor och arbetsledning är att de ska arbeta som en traditionell speciallärare, det vill säga ersätta en tidigare speciallärare. Denna tradition verkar styra ganska mycket, trots att rektorerna säger sig vilja annat. Specialpedagogerna är också hårt schemalagda, det finns inget utrymme för att utöva handledning. Det framkommer inte vem som upprättar specialpedagogernas schema men jag förstår att det kan vara svårt för specialpedagogerna att lämna plats i schemat för

handledning när förväntningar och krav från de övriga pedagogerna är annat. Det tyder också på att man på skolorna prioriterar att specialpedagogen undervisar eleverna och att man vill utnyttja dennes tid till specialundervisning. Med andra ord, förväntningar och prioriteringar styr specialpedagogens arbetsuppgifter och förväntningarna ser olika ut från specialpedagogerna, arbetsledning och kollegor.

5.2 Vilken inställning och vilka kunskaper har specialpedagoger, arbetsledare och andra pedagoger till handledning?

Före undersökningens genomförande hade jag en föreställning om att de specialpedagoger som gått sin utbildning på senare år skulle visa en större benägenhet att handleda och att de som inte gått utbildningen när handledning var aktuell, en mindre något benägenhet att handleda. Så visade sig inte vara fallet. I princip alla specialpedagoger i min undersökning var positiva till att handleda, trots att bara några få fått fortbildning i handledning efter specialpedagogutbildningen. De flesta kände att de hade tillräckliga kunskaper för handledningsuppdraget. Hälften av specialpedagogerna har mer än fem års erfarenhet, detta kan spela en roll för hur kompetenta de känner sig. De specialpedagoger som gått en tidigare specialpedagogutbildning har inte fått utbildning i handledning. I svaren på de öppna frågorna framkommer det tydligt att det efterfrågas mer kunskap, trots att de på den tidigare frågan svarat att de känner att de har tillräckliga kunskaper. Jag tolkar detta som att specialpedagogerna har erfarenheter och kunskaper att förmedla men inte känner sig säkra i handledarrollen och att det är här de behöver fortbildning.

Ahnér (2001) menar att "handledning är både driftsunderhåll och utveckling för människor som arbetar inom människoinriktade yrken." (a.a., s.11). Med driftsunderhåll menar Ahnér att för att ge till andra och för att upprätthålla sin professionella kompetens behöver man stöd, påfyllnad och näring kontinuerligt. Jag tolkar det att specialpedagogerna framförallt behöver fortlöpande utbildning i handledning för att kunna fungera som en bra handledare till andra pedagoger i skolan.

Specialpedagogerna är övertygade om att de genom att ge handledning till andra pedagoger kan höja skolans kompetens och att det är viktigt att en specialpedagog arbetar förebyggande för att minska behovet av särskilda stödåtgärder för eleverna. Ganska många anser att de har möjlighet att påverka den specialpedagogiska verksamheten på sin skola. Tidsbrist, okunskap

om handledningens möjligheter och att man prioriterar annat, nämner specialpedagogerna som tänkbara anledningar till att handledning inte efterfrågas i så stor grad. Bara några få av specialpedagogerna har en tydlig arbetsbeskrivning och nästan alla anser att de inte har tillräckligt med utrymme i sin tjänst för att utöva handledning. Något samband mellan pedagogernas arbetade år i skolan och deras svar på de olika frågorna visade undersökningen inte. Jag förstår av resultaten att döma att specialpedagogerna har god insikt i specialpedagogisk verksamhet, handledningens möjligheter och hur de skulle kunna använda sina egna kunskaper på ett bra sätt. Problemet är att omgivningen inte ger dem legitimitet och rektor inte driver frågorna och stöttar specialpedagogerna i deras roll. Specialpedagogerna har inte heller en tydlig arbetsbeskrivning eller en uttalad förväntan från sin arbetsledning, vilket kan bidra till att göra dem osäkra i deras yrkesroll.

Rektorerna verkar väl insatta och medvetna om vad som ingår i specialpedagogens roll. De flesta specialpedagogerna känner också att rektorerna är ganska medvetna om handledningens funktion och möjligheter. Rektorerna är positiva till handledning som arbetsmetod och kompetensutveckling och skulle vilja att specialpedagogerna arbetade mer med handledning. Trots detta är det ganska få av specialpedagogerna som känner initiativ och stöd från rektor. Rektorerna är också väl medvetna om att det finns hinder i verksamheten för att specialpedagogerna ska kunna arbeta som det är tänkt. De flesta specialpedagogerna känner att de har stöd från rektor när det gäller val av arbetsmetoder och arbetsätt så länge det inte handlar om handledning. Då känner flera av dem inget stöd alls eller ganska litet stöd. Rektorerna tror att många lärare är osäkra på specialpedagogens roll och rädda för att bli kritiserade. Det finns också en tradition i lärarkåren att var och en sköter sitt. Rektorerna har också visioner om specialpedagogens uppdrag. De vill ge specialpedagogerna ett större övergripande ansvar och en plats i ledningsgruppen. De vill utveckla specialpedagogens roll när det gäller handledning och skolutveckling. Några av rektorerna betonar skolledarens roll som förebild och den som måste driva utvecklingen framåt. Att skolledaren måste visa på handledningens möjligheter och att det är positivt för verksamheten. Jag uppfattar inte att någon av rektorerna direkt driver och verkar som förebild i utvecklingen av specialpedagogens roll. Jag kan ana en viss osäkerhet från rektorernas sida och att de inte riktigt vågar driva dessa frågor på grund av de hinder som de upplever. Det verkar som om rektorerna inte riktigt vågar konfronteras med starka motstånd från andra pedagoger. Kanske känner rektorerna i sin tur inte stöd från sin ledning. Rektorerna nämner att det kan ta tid innan alla accepterar och förstår värdet av handledning. Eftersom rektorerna själva och

specialpedagogerna är positiva till handledning syftar de troligen på övriga pedagoger i skolan.

Gunnarsson (1999) menar att skolans personal bör ägna mycket tid åt att diskutera hur den egna skolmiljön ska möta elever. För att kunna föra den dialogen måste skolans personal börja med att klargöra innebörden av detta för sig själva och först då skapas en gemensam värdegrund som utgångspunkt för utvecklande av praktiska tillvägagångssätt. Man måste börja föra dialoger på olika nivåer i skolan exempelvis på skolledarnivå, i arbetslagen och mellan specialpedagoger och speciallärare. Dessutom behövs tydliga arbetsledare som visar vägen. Jag tror inte att det förs någon dialog ute på de undersökta skolorna. Jag vet inte riktigt vad rektorerna förväntar sig, men det verkar som om de tror att någon annan ska ta initiativet till diskussioner kring specialpedagogens roll och kring handledningen möjligheter.

Pedagogerna som deltog i enkäten på den utvalda skolan har en stor spridning i utbildning och arbetade år. De som svarat på enkäten har utbildning som lågstadielärare, mellanstadielärare, högstadielärare, ett till sju lärare, fyra till nio lärare och en grupp med andra utbildningar. De har arbetat allt ifrån mindre än ett år upp till 45 år i skolan och de representerar alla elevgrupper från förskoleklass till och med år nio. Jag tror att denna spridning ger en bra bild ur olika aspekter.

Pedagogerna verkar överlag inte lika insatta i handledningens olika möjligheter. De sade sig vara positiva till att ta emot handledning och trodde att de med hjälp av handledning kunde höja sin egen och skolans samlade kompetens. De flesta pedagogerna tycker inte att de har utrymme i sina tjänster för att ta emot handledning. De nämner faktorer som tid och en kompetent handledare som viktigt för att de ska se handledningen som bra kompetensutveckling. Pedagogerna betonade kompetent handledning och med det tror jag att de menade att handledaren ska ha erfarenheter och kunskaper att lära ut. Pedagogernas svar på vad handledning är för dem visar att det handlar mest om att få råd och ämneskunskaper. Endast en av dem svarar att handledning är kompetensutveckling. Sex av pedagogerna uttrycker mycket tydligt att de inte är intresserade att ta emot handledning av en specialpedagog. De visade tydligt att om handledaren inte var mer erfaren och hade fler tjänsteår i yrket än de själva och hade en utbildning som exempelvis förskollärare i botten, var det inte intressant med handledning för deras del.

Ahnér (2001) hänvisar till att forskning visar att handledning har många olika effekter. Några av dessa dokumenterade effekter har med professionalism och utveckling av yrkesrollen att göra exempelvis utveckling av ett gemensamt yrkesspråk, av självkänsla och

självförtroende, av ett etiskt förhållningssätt och modellinlärning för nya metoder. Att reflektera över sin egen eller någon annans undervisning är en metod där dialogen kan vara mycket betydelsefull. Jag anar revirtänkande och en tradition att var och en sköter sitt hos en del i denna skola. Det kan bli jobbigt att börja reflektera över sitt eget sätt att undervisa och bemöta. Man kanske upptäcker att det går att förändra eller att det som var relevant för flera år sedan inte är det längre. Alla människor behöver trygghet, och det innebär att förändringar blir svåra.

Wahlström (1996) sätter ord på det som rektorerna i min undersökning uttrycker, att skolans värld är en värld tyngd av traditioner och att verksamheten till stor del är beroende av synen på sina yrkesroller. Wahlström menar också att handledning inte är självklart vare sig till sin betydelse eller till sitt innehåll och förklarar det med att många har negativa minnen av en handledning som innebär att man skulle värderas. Pedagogernas negativa inställning bottenar säkert i många fall i osäkerhet och rädsla för att värderas. Jag tror att en del är rädda för att handledning skulle kunna innebära att de värderingar de kanske haft i många år blir utsatta för kritik. Har man då inte förstått att det inte är detta handledning går ut på, är det klart att man blir osäker. Då kan det vara enklast och säkrast att välja bort det man inte känner till.

Enligt både Sahlin (2004) och Wahlström (1996) spelar traditionen en stor roll i skolan och omgivningens syn påverkar hur vi agerar. Det finns normer som förespråkar att specialpedagogen, liksom specialläraren, har till uppgift att framförallt undervisa elever. Sahlin konstaterade att många lärare inte förstår skillnader i innebörden av handledning, rådgivning och konsultation. Rektorerna och specialpedagogerna anser att många av pedagogerna i skolan inte har kunskap om specialpedagogens roll som handledare och förklarar bristen på efterfrågan på grund av detta. Traditionen spelar säkert en stor roll i de undersökta skolorna. Specialpedagogerna är trots allt en ganska ny yrkesgrupp inom skolan och eftersom de nästan uteslutande har gått in för att ersätta de tidigare speciallärarna. Det är inte lätt att bryta starka traditioner, här handlar det dessutom om att skapa nya.

Normell (2002) betonar att handledning innebär bra kompetensutveckling men att det krävs starka skäl för att pedagogerna ska avsätta tid. Om pedagogerna i min undersökning inte kan se möjligheterna i handledning är det klart att man i dagens ganska ansträngda arbetssituation i skolan, inte prioriterar denna handledning. Alla i skolan har timmar avsatt för fortbildning men prioriterar inte handledning, eller ser helt enkelt inte handledning som fortbildning. För att förstå värdet i bra handledning måste man ha upplevt egna positiva erfarenheter av handledning. Man måste förstå att handledning är mer än råd och tips och att det inte handlar

om att någon annan kommer och berättar hur man ska göra. Att man bör förstå att handledning kan vara utvecklande och fungera som kompetensutveckling för att prioritera. Här behövs mycket information och diskussion kring handledning.

5.3 Vilka faktorer hindrar eller möjliggör specialpedagogers handledning?

Specialpedagogerna menar att det finns många hinder för att de ska kunna utöva handledning. Ett hinder är att de inte har tid att avsätta. De anser själva att de är för mycket schemalagda och har därför ingen tid att kunna ta spontana eller regelbundna handledningar. Många av de övriga pedagogerna i skolan nämner också bristen på tid som ett hinder för att kunna ta emot handledning. Detta kan man se tydligt i loggböckerna som specialpedagogerna fyllt i enkäterna. Det finns oftast inget eller ett mycket lite utrymme över i deras schema för eventuella handledningsuppdrag. Specialpedagogerna betonar viktiga förutsättningar för att kunna bedriva handledning som schemalagd tid för handledning, stöd och initiativ från arbetsledningen och fortbildning i handledning. Rektorererna och verksamhetsledaren tror att det handlar mycket om rädslor från alla inblandade. Man är rädd för att bryta mot de förväntningar man tror att andra har. Det kan som en av rektorererna uttryckte det ”vara farligt” (Christine) att börja reflektera över sitt eget sätt att undervisa och bemöta. Revirtänkande och status spelar också en roll. Specialpedagogerna betonade viktiga förutsättningar som schemalagd tid för handledning, stöd och initiativ från arbetsledningen och fortbildning i handledning för att kunna bedriva handledning. De övriga pedagogerna betonade tid för handledning och en kompetent handledare som förutsättningar för att de ska ta emot handledning.

Scruggs, Mastropieri och Mcduffie (2007) visar i sin undersökning att specialläraren (läs specialpedagogen) oftast hade en underordnad roll där läraren stod för den generella normen och att specialläraren underlättade för eleverna och höll ordning på stökiga och oroliga elever. Det var väldigt svårt för specialläraren att få igenom sina idéer. Ett revirtänkande rådde ofta i klassrummen och läraren såg sig själv som ledaren. Det här är ett hinder som råder i den här kommunen också. Några av rektorererna uttalade just detta hinder tydligt. Det finns mycket kvar av traditioner och slentrian i skolan. Men allra mest tror jag det handlar om rädslor och revirtänkande. Dessutom känner flera av specialpedagogerna inte att de har stöd och mandat från rektor. Detta trots att rektorererna visar att de har stor kunskap om

specialpedagogens roll och säger att de värdesätter handledning högt. Rektorerne har också en önskan om att specialpedagogerna ska arbeta mer handledande och för inkludering i skolan. Flera av rektorerna och verksamhetschefen betonar just arbetsledarnas roll i ett förändringsarbete. Det verkar som rektorerna tror att om de talar om för specialpedagogen hur de vill att specialpedagogen ska arbeta så blir det så, trots de hinder som faktiskt finns bland annat på grund av okunskap från övriga pedagoger i skolan. Det krävs en stark specialpedagogisk identitet hos specialpedagogen för att möta motstånd mot förändringar i skolverksamheten.

Sahlin (2004) betonade skolledarens inställning. Om skolledaren hade erfarenheter av vad handledning kunde innebära och var drivande i frågan om att ge handledning i tjänsten underlättades implementeringen. Hade inte skolledaren insikt i vad handledning kan vara uppstod svårigheter. Rektorerne i den undersökta kommunen har insikten men är inte drivande i frågan om att specialpedagoger ger handledning. Rektorerne har visioner för hur specialpedagogerna skulle kunna arbeta. De vill att specialpedagogerna får ett större övergripande ansvar och en plats i ledningsgruppen. De vill ge mer utrymme i arbetslagen till diskussioner kring elever som behöver stöd. De vill utveckla specialpedagogen som handledare, visa på undervisningsmetoder och framförallt att hjälpa klasslärarna att anpassa, arbeta för inkludering och inte särskilja. Jag hör besvikelsen hos både specialpedagoger och rektorer över att deras visioner för verksamheten inte förverkligas. Rektorerne nämner att det kan ta tid innan alla accepterar och förstår värdet av handledning. Men det går ju inte av sig själv, någon måste visa vägen eller som en av rektorerna uttrycker det: ”Ett sätt att visa att handledning är bra är att jag själv låter mig handledas till exempelvis av en annan rektor som följer mig en dag och studerar mig eller vid en elevvårdskonferens (...) Jag förklarar för lärarna varför jag låter detta göras och det är kanske lättare för dem att förstå meningen med det och min inställning till detta och att det är bra.”(Birgitta).

Verksamhetschefens syn på specialpedagogernas roll är förutom att de skall arbeta förebyggande att arbeta mer behovsriktat än de gör idag och att man kan flytta resurserna efter behoven. Verksamhetschefen menar att specialpedagogen har en viktig roll i inkluderingsarbetet i skolan. Som det ser ut idag ute i verksamheterna tar man alldeles för ofta ut elever som har svårigheter från sin klass och specialpedagogen eller specialläraren får undervisa eleven utanför klassrummet. Han tror inte på att lösningen alltid är att ta ut eleven eller sätta eleven i en liten grupp. Vi måste se mer till elevens behov, tyvärr är det ofta klasslärarens eller klassens behov som kommer i första hand. Specialpedagogen måste hjälpa till att ändra synen på eleven som problembärare. Synen på handledning och

specialpedagogens roll kan spegla pedagogernas syn på elever och då framförallt elever i behov av särskilt stöd.Handledning är ett bra verktyg i detta arbete. Verksamhetschefen tycker det är viktigt att värna om specialpedagogens och speciallärarens olika roller och menar att båda yrkesgrupperna behövs i skolan. Han tycker att vi bli ska medvetna om och ta tillvara olikheterna i utbildningarna och kompetenserna hos de olika pedagogerna och tydliggöra rollerna. Verksamhetschefen betonar också arbetsledarnas ansvar för att en förändring och utveckling skall ske. Verksamhetschefen tar i intervjun upp olika exempel på åtgärdsprogram kring elever i behov av stöd. Han menar att formuleringen i åtgärdsprogrammen tydligt visade vilken elevsyn pedagogen har och betonar vikten av att prata om hur vi ser på eleverna och hur vi ger dem rätt stöd. Här behövs handledning och vägledning. Han menar att stödet kan utformas i arbetslaget och att här har specialpedagogen en viktig roll.

Såväl Sahlin (2004) som Grosin (2004) betonar skolledningens betydelse när det gäller möjligheter respektive hinder för att utöva handledningsfunktionen. Skolledningen bör ha insikt i vad handledning kan vara och vara drivande i frågan om att ge handledning i tjänsten och ansvara för att handledningsfunktionen tjänstemässigt integreras i den specialpedagogiska lärarrollen. Grosin fokuserade på skolledarnas och lärarnas värderingar och handlingsmönster. Det som han fann utmärkande för de mest framgångsrika skolorna var bland annat ett tydligt och demokratiskt men kraftfullt ledarskap från rektors sida och flexibilitet med avseende på undervisningsmetoder. Verksamhetschefen betonar arbetsledarnas ansvar för att en förändring och utveckling skall ske. Hans eget bidrag för att specialpedagogens roll som handledare skall bli tydligare är att han för en ständig dialog med rektorer och resursteam för att få till stånd en förändring. Jag tror inte att ledarskapet i den undersökta kommunen är så kraftfullt som Grosin betonar att det bör vara.

En av rektorerna får sammanfatta frågan om hinder och möjligheter: ”Egentligen är det inget som hindrar. Det är bara att sätta igång och nu gör vi så här!” (Birgitta).

5.4 Vilken syn har pedagoger och arbetsledare på elever i behov av särskilt stöd?

Specialpedagogernas och rektorernas syn på vilka elever som skolan har svårast för att ge rätt stöd stämmer väl överens. Alla pekar på att skolan är ganska bra på att hjälpa elever som har

svårigheter med läsning, skrivning och matematik, men att det är de oroliga och utåtagerande eleverna, och de inåtvända, håglösa och omotiverade eleverna som skolan oftast har svårast att ge rätt stöd. Med andra ord handlar det mer om beteenden och svårigheter på grund av elevernas sociala situation än kunskapsinläring.

Skolverket (2008), Rask et.al (1985), Tideman et.al (2004) tog upp skolors problem när det gäller åtgärder för elever med socioemotionella svårigheter. Skolverket konstaterade att utagerande bråkiga elever ofta fick fel sorts stöd. Tideman et.al menar att synen på eleven som problembärare fortfarande dominerar på skolor överlag.

Skolverkets utbildningsinspektion (2008) visade att vart fjärde rektorsområde i grundskolan behövde förbättra sitt arbete med att tillgodose elevers rätt till särskilt stöd. De drog slutsatsen att det är elever som ofta ses som tysta, initiativsvaga och blyga som inte får det stöd de behöver. Verksamhetschefen i kommunen tar upp samma problem och tycker att det är en viktig uppgift för specialpedagogen att arbeta för att förändra elevsynen som han anser råder i kommunens skolor. Han menar att specialpedagogen har ett stort ansvar när det gäller värdegrunden och bör arbeta för att ändra synen på eleven som problembärare. Eller som en av specialpedagogerna uttrycker det: ”Man lägger fokus på att det är eleven som har problem, inte att man som pedagog skulle kunna reflektera och göra på ett annat sätt.” (SP, arbetat 26 år). De specialpedagogiska insatserna inriktas i första hand på individen och inte på att arbeta med att förändra undervisningen, organisationen och skolans innehåll. Med den synen på eleverna riktas åtgärderna mot den enskilda eleven i form av speciella metoder och särskild behandling exempelvis specialundervisning. Det är detta som kallas ett kategoriskt perspektiv.

6 Diskussion och slutsatser

Syftet med denna studie var att undersöka specialpedagogers handledning i en bestämd kommun, granska i vilken omfattning de handleder och vilken syn skolledare och övriga pedagoger i skolan har på handledning och på elever i behov av särskilt stöd.

6.1 Specialpedagogens roll

Min undersökning gick bland annat ut på att undersöka i vilken omfattning specialpedagoger handleder i skolan. Specialpedagogerna i den undersökta kommunen handleder i mycket liten utsträckning i skolan trots att det i deras utbildning ingår kompetens att handleda. Förväntningarna från andra pedagoger i skolan är att specialpedagogerna ska arbeta som en traditionell speciallärare. För ett tiotal år sedan var det vanligt att man hade en eller flera speciallärare anställda på varje skola. Specialpedagogerna idag har i mångt och mycket fått ta över det arbete som tidigare gjordes av specialläraren på skolan det vill säga traditionell specialundervisning. En undervisning som oftast innebär att specialpedagogen undervisar eleven enskilt eller i en liten grupp utanför klassen. Undersökningen visar att man i de allra flesta fall har ersatt specialläraren med en specialpedagog. Specialpedagogerna var överlag positiva till att handleda andra pedagoger i skolan och de flest kände sig tillräckligt kompetenta för uppgiften. Det var ingen skillnad på om man gått en tidigare specialpedagogutbildning eller en senare där inslaget av handledningsuppdraget var tydligare. Alla specialpedagoger i undersökningen var positiva till att handleda och de flesta anser sig ha tillräckliga kunskaper för detta uppdrag. Trots att bara några få har fått fortbildning i handledning efter sin specialpedagogutbildning anser de sig tillräckligt kompetenta. Enligt den forskning och de författare jag har läst är det viktigt med utbildning för att bli en professionell handledare. För att utveckla sin handledarroll och handledaridentitet bör man ges möjligheter att lära sig av andras erfarenheter, men det kräver också ett eget prövande och kritisk reflektion över sitt eget handlande, för att nå fram till en verklig kompetens. Handledning för handledare är en möjlig väg att forma också handledarrollen till en yrkesroll. Specialpedagogerna i kommunen behöver utbildning och egen handledning för att kunna verka som professionella handledare i skolan. Jag anser att de specialpedagogiska insatserna i första hand ska inriktas på att arbeta med att förändra undervisningen, organisationen och skolans innehåll för att bättre passa elevernas olika förutsättningar. Handledning är ett viktigt

verktyg i detta arbete. Specialpedagogen har en viktig roll i inkluderingsarbetet i skolan. Skolan har mycket att vinna på om man använder handledning som en naturlig del i skolans verksamhet. Handledningen kan anpassas efter olika behov exempelvis grupphandledning, kollegahandledning eller enskild handledning.

Pedagogerna på den utvalda skolan var överlag inte så insatta i handledningens möjligheter. Man såg handledning framförallt som tips och råd. Pedagogerna ansåg sig inte ha tid för handledning och de flesta av dem som arbetat flest år i skolan var negativa till specialpedagoger som handledare. Här behövs kunskaper om handledning och specialpedagogens roll. Det finns många hinder för att specialpedagogerna ska kunna arbeta mer med handledning och skolutveckling, det är både specialpedagogerna själva, rektorerna och verksamhetschefen medvetna om. Brist på avsatt tid, kompetenta handledare, rädslor och förutfattade meningar, är några av de nämnda hindren. Rektorerna och verksamhetschefen ser också möjligheter till förändring och utveckling. Specialpedagogens roll måste tydliggöras. Specialpedagogen bör arbeta för inkludering och en förändrad syn på eleven som problembärare. Rektorerna är väl insatta i specialpedagogens roll som handledare och skulle vilja att specialpedagogen arbetade mer med handledning och skolutveckling. Rektorerna är medvetna om att det finns hinder i verksamheten och betonar skolledarnas, det vill säga sin egen roll som förespråkare. Skolledarna har ett stort ansvar när det gäller förändring av specialpedagogens roll. Jag anser att bäst blir det om specialpedagogen kan verka för utveckling av skolans hela miljö i ett nära samarbete med skolans ledning. Specialpedagogen bör arbeta för en skola för alla och verksamhetens behov ska bestämma kraven på hur specialpedagogens kompetens skall användas. Detta innebär en nödvändig flexibilitet i arbetet med målet att undanröja hinder och orsaker till svårigheter i undervisnings- och lärandemiljöer.

Specialpedagoger, rektorer och verksamhetschefen är alla överens om att det är utåtagerande, inåtvända, håglösa och omotiverade elever skolan har svårast för att ge rätt stöd. Vi bör sträva efter ett bredare perspektiv där man ser specialpedagogik som en pedagogik som samspelar med övrig pedagogisk verksamhet, det vill säga ett relationellt perspektiv. Benämningen i det relationella perspektivet är barn i svårigheter, istället för barn med svårigheter. Man ser här på barnets förutsättningar relationellt, det vill säga en förståelse för att förändringar i ett barns omgivning påverkar och att det inte går att hitta orsaken till barnets svårigheter genom att uteslutande se på barnets sätt att bete sig. Verksamhetschefen anser att specialpedagogen har en viktig roll för en förändrad elevsyn i skolan. Jag anser att ett bidrag, för att på ett bättre sätt hjälpa dessa elever, är att specialpedagogen får en mer

övergripande roll när det gäller den specialpedagogiska verksamheten i skolan. Kollegahandledning, handledningsgrupper och enskild handledning kring särskilda elever kan innebära ett bidrag i arbetet mot en inkluderande skola, en skola för alla.

Idag förekommer specialpedagogisk verksamhet på de flesta skolor och det är vanligtvis speciallärare eller specialpedagoger som är ansvariga. Utbildningen till speciallärare påbörjades 1962 och uppdraget var att stödja och hjälpa elever med olika svårigheter genom undervisning enskilt eller i mindre grupper. Speciallärarutbildningen lades ner 1988 och en ny utbildning startades 1990. Nu utbildas specialpedagoger med ett bredare uppdrag vilket även bland annat innefattar funktioner som utredningar, handledningsuppdrag och skolutveckling. Utbildningen har även som mål att specialpedagoger ska arbeta för ett inkluderande synsätt. Tidigare forskning visar dock på att många specialpedagoger är verksamma som speciallärare, det vill säga arbetar kompensatoriskt och detta trots att både examensförordningen för specialpedagoger, statliga utredningar och propositioner hävdar motsatsen, det vill säga att specialpedagogen skall arbeta mer utifrån det relationella perspektivet.

Jag menar att det krävs ett stort mått av kunskap hos den enskilde specialpedagogen eftersom denne är specialpedagogikens representant i skolans verksamhet. Det är specialpedagogen som skall visa på hindren i elevens omgivning, informera och diskutera kring hur dessa hinder kan elimineras. På skolor där specialpedagogen är säker i sin roll och i sin kunskap och har stor legitimitet finns det mindre tveksamheter kring vad specialpedagogik innebär än på de skolor där specialpedagogen ifrågasätts. Specialpedagogen behöver dessutom kontinuerlig fortbildning för att kunna verka som en kompetent handledare.

Sammanfattningsvis menar jag att för att förändra och utveckla specialpedagogernas roll i den här kommunen krävs att:

- Specialpedagogerna bör få en mer övergripande roll när det gäller den specialpedagogiska verksamheten i skolan.
- De specialpedagogiska insatserna bör i första hand inriktas på att arbeta med att förändra undervisning, organisation och skolans innehåll för att bättre passa elevernas olika förutsättningar och specialpedagogerna bör arbeta för inkludering och en förändrad syn på eleven som problembärare.

- Det krävs kunskap och utbildning av den enskilde specialpedagogen för att denne ska kunna verka som en professionell handledare och som specialpedagogikens representant i skolans verksamhet.

6.2 Förslag till fortsatt forskning

Många tankar om vidare studier och undersökningar har väckts till liv under mitt arbete med uppsatsen. Det är min förhoppning att detta material skall kunna ligga till grund för dylika vidare studier samt väcka läsarnas nyfikenhet för området.

Själv tycker jag att det vore intressant att få följa den undersökta kommunens vidare utveckling, att få se vad som händer när de nyutbildade speciallärarna träder in i skolan och hur de olika rollerna kommer att komplettera varandra. Denna studies omfattning är liten och det skulle behövas fler intervjuer sammankopplat med en kvantitativ undersökning för att få en tydligare bild av specialpedagogens roll som handledare i skolan. En möjlig fortsättning och utökning av denna studie är att göra en mer omfattande kvantitativ studie.

7 Slutord

Studiens första fråga belyser specialpedagogernas handledningsfunktion. Undersökningen visar att den i det närmaste är obefintlig.

Andra frågan tar upp specialpedagogernas, Arbetsledarnas och övriga pedagogers kunskaper och inställning till handledning. Specialpedagogerna är överlag mycket positiva, vilket ger gott hopp om deras egen framtida utveckling av sin yrkesroll. De betonar viktiga förutsättningar som schemalagd tid för handledning, stöd och initiativ från arbetsledningen och fortbildning i handledning för att kunna bedriva handledning. Rektorens inställning till handledning och specialpedagogens roll som handledare är att de är väl insatta men har visioner som inte avspeglar sig i verkligheten. När det kommer till övriga pedagogers inställning betonar de tid för handledning och en kompetent handledare som förutsättningar för att de ska ta emot handledning.

Den tredje frågan berör hinder och möjligheter för att specialpedagogen ska verka som handledare i skolan. Undersökningen visar att det finns hinder, som brist på tid, utbildning, rädslor och traditioner, men också många möjligheter såsom en vilja och visioner för förändring hos specialpedagoger och arbetsledare. Rektorerna är väl medvetna om hur en specialpedagog ska arbeta och visar ett engagemang för ett inkluderande synsätt. Om skolledning och en kompetent specialpedagog med stor legitimitet hos sina kolleger samarbetar, finns det betydande möjligheter till påverkan. En avgörande faktor kan vara hur ledarskapet fungerar och vilket stöd pedagogerna upplever att de får från skolledningen.

Till sist frågades om vilken syn rektorer och pedagoger har på elever i behov av särskilt stöd. De visade sig vara väl överens om att det är de oroliga och utåtagerande eleverna, och de inåtvända, håglösa och omotiverade eleverna som skolan oftast har svårare att ge rätt stöd, än de elever som behöver stöd i sin kunskapsinlärning.

Jag anser att det i den undersökta kommunen finns ett behov av handledningsgrupper. För att handledning ska bli professionell krävs en kvalificerad handledare. För att specialpedagogen ska bli en bra handledare krävs både personliga egenskaper och färdigheter i att handleda. En god handledarkompetens kräver någon form av handledarutbildning och möjlighet att själv delta i handledningsgrupp. Det krävs att skolledningen har insikt i vad handledning är och driver frågan om att handledningsfunktionen integreras i specialpedagogens roll. För att andra pedagoger ska se positivt på handledning som kompetensutveckling, krävs kunskap till

alla om handledningens möjligheter. För att kunna utveckla specialpedagogens roll bör en dialog föras på såväl skolledarnivå som i skolornas arbetslag. Det är bra om man i den dialogen även tar upp det som hindrar specialpedagogen att bedriva handledning och hur man kommer förbi dem.

Jag hoppas att mina resultat kan leda till att man i den här kommunen tar tag i specialpedagogens roll. Jag ser fram emot att mina intervjuer, redovisningar av resultat och diskussioner i olika sammanhang i en förlängning, kan leda till ökad kunskap och att man börja prata om detta aktuella ämne. Jag hoppas också att rektorer och andra skolledare driver frågorna aktivt och banar väg för specialpedagogerna i deras utveckling mot en professionell yrkesroll. Jag vill verkligen hoppas att genom min studie kunna lämna ett litet bidrag till utveckling kring parollen ”en skola för alla” och specialpedagogens framtida funktion och roll i denna skola.

Referenser

- Ahnér, I., (2001). *Handbok om handledning*. Stockholm: Trinom Förlag AB.
- Atkins, R. A., Cole, C. & Cummings, K.D. (2003). Response to Intervention. Investigating the New Role of Special Educators. *Council for exceptional children*, 40, (4), 24-31.
- Bjerstedt, Å., (1997). *Rapportens yttre dräkt*. Lund: Studentlitteratur.
- Borg, M, & Nilfyr, K. (2003). *Specialläraren/specialpedagogen och handledning – En enkätstudie om handledning och dess förutsättningar*. Högskolan Kristianstad: 2003
- Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion: En studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Doktorsavhandling, Karlstad Universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap, avdelning pedagogik.
- Cummings, K. D., Atkins, T., Allison, R. & Cole, C., (2008). Response to Intervention: Investigating the New Role of Special Educators. *Council for exceptional children*, 40.(4), 24-31).
- Denscombe, M., (2000). *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- DsU (1986). *Specialpedagogik i skola och lärarutbildning* (13). Stockholm: Liber/Allmänna förlaget.
- Eljertsson, G. (1996). *Enkäten i praktiken: En handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Engquist, A. (2001). *Om konsten att samtala*. Stockholm: Fälth & Hässler.
- Friend, M., (2007). The Coteaching Partnership. *Educational leadership*, 64, (5), 48-52.
- Furman, B. (2004). *Barn är smarta. Jag kan-metoden för kreativ problemlösning*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Gjems, L. (1995). *Handledning i professionsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Grosin, L. (2004). *Skolklimat, presentation och anpassning i 21 mellan- och 20 högstadieskolor*. (Forskningsrapport 71). Stockholm: Pedagogiska institutionen.
- Gunnarsson, B. (1999). *Lärandets ekologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Hammarström, B. & Lewenhagen, S., (1999). *Det mångtydiga mötet: Ett försök att förstå komplexiteten i pedagogisk handledning med yrkesverksamma* . Stockholm: HLS Förlag
- Hedström, H.(2007).Nu kommer speciallärarutbildningen. *Tidningen Specialpedagogik* (5), 3.
- Hedström, H. (2008). Speciallärare löser inte allt. *Tidningen Specialpedagogik* (2), 3.

- Holme, I. M., & Kron Solvang, B. (1997). *Forskningsmetodik: Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Körner, S., & Wahlgren, L., (2002). *Praktisk etik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lendahls-Rosendahl, B., & Rönnerman, K. (2002). *Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma – en utmaning för skolan och högskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Lindö, R., (1996). Den kollegiala dialogen. I B. Lendahls & U. Runesson (Red), (1996). *Vägar till lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren-Hansen, A. (2002). *Specialpedagoger – nybyggare i skolan*. Stockholm: HLS Förlag
- May, T.,(2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Måhlberg, K., & Sjöholm, M. (2002). *Lösningssinriktad pedagogik*. Smedjebacken: Bokförlaget Mareld, Fälth och Hässler.
- Nilholm, C., (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Normell, M. (2002). *Pedagog i en förändrad tid – om grupphandledning och relationer i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Palla, L., (2008). Möjligheternas pedagogik. *Förskoletidningen för kompetensutveckling. Specialpedagogens roll*, (33), 23.
- Patel, R. & Davidsson, B., (1994). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B., (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber AB
- Rask, L., Svensson, G., & Wennbo, U. (1986). *En skola för alla: Att arbeta förebyggande och stödjande*. Uddevalla: Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget
- Regeringens proposition 1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Högskoleverket.
- Rokkjaer, L., (1998). Det sitter i skolans väggar. *Tidningen Skolbarn. En skola för reflektion och lärande*. Solna: Fortbildning AB.
- Rokkjaer, L., (2002). Den Kommunikativa Organisationen. *Tidningen Skolbarn. En skola för Reflektion och lärande*. Solna: Fortbildning AB.
- Rönnerman, K.(1998).*Utvecklingsarbete – en grund för lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Sahlin, B. (2004). *Utmaning och omtanke. En analys av handledning som en utvidgad*

- specialpedagogisk funktion i skolan med utgångspunkt i tio pionjärs berättelser.*
Doktorsavhandling. Stockholm: HLS Förlag.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & Mcduffie, K. A. (2007). Co- Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Quality Research. *Council for Exceptional Children*, 73, (4), 392-416.
- Selander, U-B., & Selander, S., (2007). *Professionell handledning*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Skolverket 1998: Rapport nr 160 dnr 98:128 . Nationella kvalitetsgranskningar 1998. Örebro: db grafiska.
- Skolverket 2008. Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering. Stockholm: Danagårds.
- SOU 1974:53. Utbildningsdepartementet. (1974). Skolans arbetsmiljö. Utredningen om skolans inre arbete-SIA. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1999:63. Utbildningsdepartementet. (1999). Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling. Stockholm: Thomson förlag.
- SOU 2003:35. Utbildningsdepartementet. (2003). För den jag är. Om utbildning och utvecklingsstörning. Stockholm: Fritzes.
- Skolplan för (den undersökta) kommunen, 2004-2008. (2004).
- Skolöverstyrelsen (1980). *Läroplan för grundskolan Lgr 80: Allmän del*. Stockholm: Liber.
- Skolöverstyrelsen (1982). *Kommentarmaterial Lgr 80: Hjälptill elever med svårigheter*. Stockholm: Liber
- Stukát, K.-G. & Bladini, U.-B. (1986). *Svensk specialundervisning intentioner och realiteter i ett utvecklingsperspektiv*. Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik.
- Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L., & Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen: Om att se olikheter som resurs i skolan*. Halmstad: Högskolan i Halmstad och Malmö Högskola.
- Vetenskapsrådet 2002. Forskningsetiska principer inom humanistis-samhällsvetenskaplig forskning. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wahlström, O., G. (1996). *Handledning och samverkan i pedagogernas värld*. Hässelby: Runa förlag AB.
- Wasburn-Moses, L., (2005). Roles and Responsibilities of Secondary Special Education Teachers in an Age of Reform. *Remedial and special education*, 26, (3), 151-158.
- Wiking, B.(1991). *Bråkiga barn. Praktisk psykologi för pedagoger i förskola och skola*.

Stockholm: Liber Utbildning.

Wiklund Dahl, E., (2008). Möjligheternas pedagogik. *Förskoletidningen för kompetensutveckling. Specialpedagogens roll.*(1),11.

Winther, M., Jörgensen-Philps, L., (2000). *Dikursanalys som teori och metod.* Lund: Studentlitteratur.

Åsberg, R., (2001). Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen: Det kvalitativa-kvantitativa argumentets missvisande retorik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*,6, (4) 270–292. Göteborgs Universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.

Webbsidor:

European Agency for Development in Special Needs Education. (2003).*Inkluderad undervisning och goda exempel.* Hämtad 27 november, 2008, från http://www.european-agency.org/publications/agency_publications/ereports/CP/CP_swedish.doc

Högskolan Kristianstad (2008). *Utbildningsplan. Specialpedagogiskt program 90 högskolepoäng.* Hämtad 14 maj, 2008, från <http://www.hkr.se/templates/programmePagePrint.aspx?programkod=SPECY&version=&language=sv&print=0>

2008-02-26

ENKÄT TILL SPECIALPEDAGOGER

1. Grundutbildning: förskollärare
 fritidspedagog
 grundskollärare
 gymnasielärare
 annan högskoleutbildning _____
2. Påbyggnadsutbildning: specialpedagogutbildning
 enstaka kurser i specialpedagogik 1 -20 p, 21 -40p och 41 -60p
 specialpedagogisk påbyggnadsutbildning
3. Hur länge har du arbetat som specialpedagog? _____
4. Hur stor tjänst (%) som specialpedagog har du på din nuvarande skola? _____
 arbetar i: grundskola år F-6 grundskola år 7-9

Följande definition av handledning har gjorts utifrån litteraturstudier:

Handledningens syfte är att förbättra inlärningssituationen för elever med särskilda undervisningsbehov.

Handledning är en speciell form av professionellt samtal eller dialog i syfte att hjälpa den som får handledning att lösa sina arbetsuppgifter på ett bättre sätt.

Handledning är en speciell läroprocess som ska hjälpa den som får handledning att höja sin yrkeskompetens.

Handledningsarbetet är tidsbegränsat med en och samma handledare och har regelbundna möten under längre eller kortare perioder.

Handledning kan förekomma individuellt eller i grupp.

Handledning kännetecknas av att den är tidsbegränsad och att gränserna för och syftet med handledningen är kontraktsmässigt bestämda på förhand.

Nedan följer ett antal påstående som handlar om handledning. För att ha en gemensam utgångspunkt gällande begreppet handledning, vill jag att du när du svarar utgår ifrån den ovannämnda definitionen. Jag vill att du sätter en cirkel runt den siffra som bäst stämmer överens med hur du upplever.

5. Jag är positivt inställd till att handleda andra pedagoger på skolan.

Instämmer inte alls 1 2 3 4 5 6 7 instämmer helt

6. Jag känner att jag har tillräckliga kunskaper för att kunna handleda.

Instämmer inte alls 1 2 3 4 5 6 7 instämmer helt

7. Jag tror att jag, genom att ge handledning till andra pedagoger, kan höja skolans samlade kompetens.

Instämmer inte alls 1 2 3 4 5 6 7 instämmer helt

8. Jag anser att det är betydelsefullt att jag handleder andra pedagoger i arbetet med elever i behov av särskilt stöd.

Instämmer inte alls 1 2 3 4 5 6 7 instämmer helt

9. I mitt nuvarande arbete handleder jag

dagligen	<input type="checkbox"/>
några gånger i veckan	<input type="checkbox"/>
en gång i veckan	<input type="checkbox"/>
några gånger i månaden	<input type="checkbox"/>
en gång i månaden	<input type="checkbox"/>
mer sällan	<input type="checkbox"/>
aldrig	<input type="checkbox"/>

10. Jag anser att det finns tillräckligt med utrymme i min tjänst till att arbeta med handledning.

Instämmer inte alls 1 2 3 4 5 6 7 instämmer helt

11. Jag har möjlighet att påverka hur den specialpedagogiska verksamheten på min skola ser ut.

Instämmer inte alls 1 2 3 4 5 6 7 instämmer helt

12. Jag anser att det är viktigt att jag som specialpedagog arbetar förebyggande för att minska behovet av särskilda stödåtgärder för eleverna.

Instämmer inte alls 1 2 3 4 5 6 7 instämmer helt

13. Jag har en arbetsbeskrivning där det klart framgår vilka mina uppgifter som specialpedagog är.

Instämmer inte alls 1 2 3 4 5 6 7 instämmer helt

14. Mitt arbete med elever i behov av särskilt stöd sker till största delen genom direkt undervisning av dessa elever

Instämmer inte alls 1 2 3 4 5 6 7 instämmer helt

15. Jag tror att det effektivaste sättet att hjälpa elever som är i behov av särskilt stöd är att undervisa dem enskilt.

Instämmer inte alls 1 2 3 4 5 6 7 instämmer helt

16. Jag tror att det effektivaste sättet att hjälpa elever som är i behov av särskilt stöd är att undervisa dem i en mindre grupp.

Instämmer inte alls 1 2 3 4 5 6 7 instämmer helt

17. Har du, genom skolan, fått någon fortbildning som kan underlätta för dig i din handledande roll? Ja

Nej

Om ja vilken/vilka

18. Jag tror att pedagogerna på den skolan där jag arbetar vill få handledning av mig som specialpedagog.

Instämmer inte alls 1 2 3 4 5 6 7 instämmer helt

19. Jag upplever att lärarna vill att de elever som är i behov av särskilt stöd ska få hjälp av mig utanför den ordinarie klassrumsundervisningen.

Instämmer inte alls 1 2 3 4 5 6 7 instämmer helt

20. Om andra pedagoger får handledning av mig som specialpedagog, tror jag att elever i behov av särskilt stöd kan vara kvar i klassrummet i större utsträckning.

Instämmer inte alls 1 2 3 4 5 6 7 instämmer

21. Jag tror att andra pedagoger i skolan tycker att det är viktigt att jag som specialpedagog arbetar förebyggande för att behovet av särskilt stöd ska minska.

Instämmer inte alls 1 2 3 4 5 6 7 instämmer helt

22. Jag tror att pedagogerna i skolan ser handledning som kompetensutvecklande.

Instämmer inte alls 1 2 3 4 5 6 7 instämmer helt

Nedan kommer några påstående angående rektorns uppfattning om handledning. Jag vill att du markerar med en cirkel runt den siffra som bäst stämmer överens med hur du upplever att rektorn som ansvarar för skolan där du arbetar ser på handledning.

23. Jag upplever att rektor är medveten om handledningens funktion och möjligheter.

Instämmer inte alls 1 2 3 4 5 6 7 instämmer helt

24. Jag upplever att rektor vet vilka uppgifter som ingår i arbetet som specialpedagog.

Instämmer inte alls 1 2 3 4 5 6 7 instämmer helt

25. Jag upplever att rektor anser det önskvärt att jag, i arbetet med elever i behov av särskilt stöd handleder andra pedagoger i skolan.

Instämmer inte alls 1 2 3 4 5 6 7 instämmer helt

26. På den skolan där jag arbetar utvärderas den specialpedagogiska verksamheten.

Instämmer inte alls 1 2 3 4 5 6 7 instämmer helt

27. Jag upplever att rektor stöder mig i mitt val av metoder och arbetssätt för att hjälpa elever som behöver särskilt stöd.

Instämmer inte alls 1 2 3 4 5 6 7 instämmer helt

28. Jag känner stöd ifrån min rektor i min roll som handledare.

Instämmer inte alls 1 2 3 4 5 6 7 instämmer helt

29. Jag upplever att rektorn är väl insatt i den specialpedagogiska verksamheten på skolan.

Instämmer inte alls 1 2 3 4 5 6 7 instämmer helt

30. Jag upplever att rektorn vet hur betydelsefull undervisningsprocessen och skolans arbetsmiljö är för alla eleverna.

Instämmer inte alls 1 2 3 4 5 6 7 instämmer helt

Avslutningsvis vill jag att du, om inte handledning sker så ofta, funderar över och skriver ner ett par rader om följande.

31. Om du bara handleder sporadiskt eller inte alls, vad tror du är anledningen?

32. Vilka är de mest betydelsefulla förutsättningarna för dig för att du ska kunna handleda i större utsträckning?

Till sist får jag be dig att på nästföljande sida föra en enkel loggbok över dina arbetsuppgifter under en arbetsvecka.

Det kan t.ex. se ut så här:

*Måndag 8.00-9.30 specialundervisning i engelska med 4 elever från år 4
 9.50-10.30 specialundervisning i matematik för en elev i år 2
 10.45-11.45 grupphandledning till personal på fritidshemmet kring elev i år 1
 osv.*

TACK FÖR DIN MEDVERKAN!

Eva Klarberg

LOGGBOK Förd under vecka _____

MÅNDAG

Tid

TISDAG

Tid

ONSDAG

Tid

TORSDAG

Tid

FREDAG

Tid

Hej!

Jag läser pedagogik med specialpedagogisk inriktning på Högskolan i Kristianstad. Jag ska under våren och hösten 2008 skriva en D-uppsats och har valt att inrikta mig på ämnet *Specialpedagogen som handledare*. Ett första led i denna studie är att med hjälp av en enkät riktad till de i kommunen anställda specialpedagogerna. Jag vill få en inblick i vilka uppfattningar rektorer och specialpedagoger i en utvald kommun har angående specialpedagogen som handledare och i vilken omfattning specialpedagogerna i kommunen arbetar med handledning.

Enkäten skickar jag ut till alla specialpedagoger verksamma i kommunens grundskolor från förskoleklass till år 9.

Jag ber dig som arbetar som specialpedagog att delta i min undersökning. Din medverkan är av största betydelse för studiens tillförlitlighet och kan förhoppningvis i förlängningen också leda till att din egen arbetssituation förändras och att din kompetens tas bättre tillvara. Jag ber dig ta dig tid att besvara mina frågor och skicka tillbaka formuläret i det bifogade, frankerade kuvertet. Jag önskar att du postar enkäten senast den 10 mars.

För att garantera största möjliga anonymitet numreras alla enkäter och jag bockar av dem efterhand som jag får in dem och kan på så sätt påminna er ifall ni skulle glömma. Listan med nummer kommer jag att förstöra när jag fått in alla enkäter,.

Alla D-uppsatser arkiveras på Högskolan i Kristianstad. Finns det önskemål om att få ta del av resultatet av min studie går den att hitta där eller kontakta mig så skickar jag ett exemplar.

Har du några frågor angående undersökningen så hör av dig till mig på telefon 0414-60665 (arbetet) eller 0414-73497 (hemma).

Du kan också tala med mina handledare Britten Ekstrand eller Daniel Östlund på Högskolan i Kristianstad. .

Tack på förhand för din medverkan!

Brösarp den 26 februari 2008

Vänliga hälsningar

Eva Klarberg

Brösarp 2008- 02-21

Hej!

Jag läser pedagogik med specialpedagogisk inriktning på Högskolan i Kristianstad. Under våren och hösten 2008 ska jag skriva en D-uppsats och har valt att inrikta mig på ämnet **Specialpedagogen som handledare.**

Studien kommer förhoppningsvis att ge mig en inblick i vilka uppfattningar rektorer och specialpedagoger i en utvald kommun har angående specialpedagogen som handledare och i vilken omfattning specialpedagogerna i kommunen arbetar med handledning.

Till kommunens specialpedagoger har jag skickat ut enkäter, rektorerna hoppas jag få intervjua.

För 17 år sedan lades speciallärarutbildningen ned i Sverige och ersattes med en specialpedagogutbildning.

I specialpedagogens roll ingår förutom undervisning för elever som behöver särskilt stöd även handledning och konsultativt arbete. Ämnet handledning ingår i utbildningen till specialpedagog. Specialpedagogens roll som handledare är en relativt ny företeelse.

Regeringen har fattat ett beslut att 2008 återuppta utbildningen till speciallärare. Den nya speciallärareutbildningen kommer att bedrivas vid nio högskolor i landet. Speciallärarutbildning ska ge fördjupade kunskaper om språkutveckling och om effektiva metoder för att tidigt stimulera elevers förmåga att läsa, skriva och räkna, och speciallärarens arbete ska riktas mot det direkta arbetet med elever.

Specialpedagogutbildningen kommer att vara kvar vid sidan av utbildningen till speciallärare. Specialpedagogen skall förutom att arbeta med undervisning av elever med svårigheter, handleda skolpersonal beträffande elever med komplicerade inlärningssituationer och utveckla verksamheten mot ett specialpedagogisk synsätt.

Inför den inbokade intervjun kommer jag att be dig ta ställning till följande:

Hur ser det specialpedagogiska arbetet ut på din enhet?

Hur utvärderas det specialpedagogiska arbetet?

Hur arbetar de specialpedagoger som är anställda på din enhet?

Är du insatt i deras direkta arbete?

Om ja, på vilket sätt?

Vad är handledning för dig?

Hur ser du på handledning som arbetsmetod?

Vill du kunna utnyttja dina specialpedagoger på ett annorlunda sätt än du gör idag? I så fall hur?

Vilken inställning tror du att övriga pedagoger på din enhet har till handledning som ett specialpedagogiskt verktyg?

Tack på förhand!

Eva Klarberg

Om du undrar något ring (tele .hem 0414-734 97, jobb 0414-606 65)

2008-05-07

FRÅGOR till rektorerna

1. Vilka verksamheter ingår i enheten du är rektor för?
2. På vilket sätt får barn och elever på din enhet särskilt stöd när de behöver?
3. Vem har det övergripande ansvaret för barn och elever i behov av särskilt stöd på din enhet?
4. Vilka elever anser du att skolan har svårast för att ge det stöd de behöver?
5. Hur många specialpedagoger är anställda i din enhet?
6. Var är de placerade?
7. Vilka arbetsuppgifter ingår i deras tjänster och hur arbetar de?
8. Hur sätter du dig in i specialpedagogernas direkta arbete?
9. Hur utvärderas specialpedagogernas arbete?
10. Ingår handledning i deras uppgifter? I så fall, på vilket sätt?
11. Hur ser du på handledning som arbetsmetod?

12. Vad är handledning för dig?

13. Om du skulle kunna använda specialpedagogerna på ett annat sätt än du gör idag, i så fall på vilket sätt?

14. Vad hindrar?

15. Vilken inställning tror du övriga pedagoger, lärare på enheten har till handledning och att bli handledda?

16. Hur vill du utveckla specialpedagogiken på din enhet?

17. Har du något mer du vill tillägga?

Berätta om dina tankar gällande elever i behov av särskilt stöd.

- Vilka egenskaper eller kännetecken har de elever som du definierar som barn i behov av särskilt stöd?
- Vilka barn får specialpedagogiska insatser i din kommun?
- Finns det några barn som behöver specialpedagogiska insatser men som inte får det? Vilka barn är det?
- Hur skulle du vilja att stödet utformas?

Hur är det specialpedagogiska arbetet organiserat i kommunen?

- Har du varit delaktig i utformningen av den specialpedagogiska modellen?
- Ser du någon skillnad mellan en specialpedagogs och en speciallärares arbete vad gäller arbetsform i skolan? Konsultation, handledning, undervisning etc ?
- Vilka förväntningar har du på specialpedagogen eller specialläraren? Varför?

Berätta om förhållandet till de nationella styrdokument.

- Hur omsätts, på lokal och kommunal nivå, de olika styrdokument (läroplan, skollag, grundskoleförordningen)?
- Trycket mellan skolvärlden och idévärlden finns. Vilka förväntningar tycker du att du som förvaltningschef har från verksamheten och från politiker i barn och utbildningsnämnden?

Det talas i styrdokumentet mycket om *en skola för alla*. Vad innebär det?

- Hur tycker du att *En skola för alla* ska uppfattas?
- Hur tycker du att det stämmer med den praktik som du ser i din kommun?

Specialpedagogen som handledare.

- Hur ser du på specialpedagogen som handledare?
- Är handledning ett pedagogiskt verktyg att räkna med? I så fall på vilket sätt?
- Tror du att specialpedagoger i kommunen handleder i den utsträckning de har kompetens för? Om inte – varför?
- Hur kan du stärka specialpedagogerna i deras roll som handledare?

Eva Klarberg

ENKÄT TILL pedagoger i grundskolans år

1. Utbildning:
- | | |
|--------------------|--------------------------------|
| förskollärare | <input type="checkbox"/> |
| lågstadielärare | <input type="checkbox"/> |
| mellanstadielärare | <input type="checkbox"/> |
| högstadielärare | <input type="checkbox"/> |
| 1-7 lärare | <input type="checkbox"/> |
| 4-9 lärare | <input type="checkbox"/> |
| annat | <input type="checkbox"/> _____ |

2. Jag arbetar i skolår _____

3. Jag har arbetet _____ år som lärare.

4. Jag anser att skolan har svårast för att ge rätt stöd åt elever med följande svårigheter...

(om du kryssar flera alternativ, gradera ex 1 2 osv)

- | | |
|---|--------------------------|
| elever med: läs- och skrivsvårigheter/dyslexi | <input type="checkbox"/> |
| matematiksvårigheter/dyskalkyli | <input type="checkbox"/> |
| neuropsykiatriska diagnoser | <input type="checkbox"/> |
| utåtagerande elever som saknar diagnos | <input type="checkbox"/> |
| inåtvända elever som saknar diagnos | <input type="checkbox"/> |
| svagbegåvade elever | <input type="checkbox"/> |
| annat | _____ |

Nedan följer ett antal påstående som handlar om handledning.

Jag vill att du sätter en cirkel runt den siffra som bäst stämmer överens med hur du tycker.

5. Jag är positivt inställd till att ta emot handledning i mitt arbete med de elever som behöver särskilt stöd.

Instämmer inte alls 1 2 3 4 5 6 7 instämmer helt

6. Jag tror att jag, genom att få handledning, kan höja min kompetens.

Instämmer inte alls 1 2 3 4 5 6 7 instämmer helt

7. Jag tror att jag, genom att få handledning, kan höja skolans samlade kompetens.

Instämmer inte alls 1 2 3 4 5 6 7 instämmer helt

8. Jag tror att jag kan få bra handledning av en specialpedagog anställd på skolan.

Instämmer inte alls 1 2 3 4 5 6 7 instämmer helt

9. Handledning är en speciell läroprocess som ska hjälpa den som får handledning att höja sin yrkeskompetens.

Instämmer inte alls 1 2 3 4 5 6 7 instämmer helt

10. Handledning kan förekomma individuellt eller i grupp.

Instämmer inte alls 1 2 3 4 5 6 7 instämmer helt

11. De elever som har behov av särskilt stöd i min klass får stöd genom direkt undervisning av specialpedagog/speciallärare utanför klassrummet.

Instämmer inte alls 1 2 3 4 5 6 7 instämmer helt

12. Jag tror att det effektivaste sättet att hjälpa elever som är i behov av särskilt stöd är att undervisa dem enskilt.

Instämmer inte alls 1 2 3 4 5 6 7 instämmer helt