

# HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

## **C-uppsats i specialpedagogik**

(41- 60) 10 p

Ht 2005 - Vt 2006

## **SPECIALPEDAGOGEN**

En studie över lärares förväntningar på specialpedagogen

Författare: Fredrik Tomasson  
Kerstin Pålsson

Handledare: Linda Palla

# Specialpedagogen

## En studie över lärares förväntningar på specialpedagogen

Fredrik Tomasson och Kerstin Pålsson

### Abstract

Av tradition har specialpedagogiken handlat om normalitet och avvikelse. Målet med dagens skola är en skola för alla, där den breda mångfalden ses som en tillgång. Alla som lever tillsammans i samhället ska också kunna gå i samma skola. Studien syftar till att genom en kvalitativ studie undersöka vilka förväntningar lärare i grundskolan har på specialpedagogen. Samtidigt redogörs för den syn specialpedagogen själv har på sitt uppdrag. Den semistrukturerade intervjuemetoden är utförd i en kommun, där åtta lärare och fem specialpedagoger intervjuats. Tidigare forskning skildrar det specialpedagogiska ämnet, dess historiska framväxt och specialpedagogens etablering av yrkesrollen. Det specialpedagogiska yrkesuppdraget beskrivs utifrån de tre benen; undervisa, utveckla och utreda.

Resultatet visar att den vanligaste förväntningen på specialpedagogen rör undervisning av elever i svårigheter. Det uttrycks ett stort behov av att specialpedagogen är den som läraren kan bolla tankar och idéer med samt få råd, stöd och hjälp av. Detta definieras som en form av handledning, men en mer strukturerad form av handledning efterfrågas också. Specialpedagogen förväntas göra utredningar, utvecklingsbedömningar, tester och diagnoser samt observationer av elever.

Förväntningarna från lärarna stämmer i stort sett överens med specialpedagogens syn på sina arbetsuppgifter och går åt det håll som det specialpedagogiska uppdraget beskrivs i utbildningsplanen.

Nyckelord: förväntningar, specialpedagogik, specialpedagogens yrkesuppdrag.

# Innehållsförteckning

<b>1 Inledning</b>	<b>3</b>
1.1 Bakgrund	4
1.2 Syfte och problemformulering	6
1.3 Uppsatsens vidare disposition	6
<b>2 Litteraturgenomgång</b>	<b>8</b>
2.1 Specialpedagogik	8
2.2 Specialpedagogik från då till nu	10
2.3 Specialpedagogutbildning	12
2.4 Styrdokument för grundskolan	13
2.5 Specialpedagogrollen	15
2.5.1 Undervisa	16
2.5.2 Utveckla och rådgiva	16
2.5.3 Utredda	17
2.6 Lärares förväntningar på specialpedagogen och nuläge	18
<b>3 Metod</b>	<b>21</b>
3.1 Metodval	21
3.1.1 Undersökningsgrupp	22
3.1.2 Genomförande	22
3.1.3 Bearbetning	23
3.1.4 Etiska överväganden	23
<b>4 Resultatbeskrivning</b>	<b>25</b>
4.1 Resultatredovisning lärare	25
4.1.1 Undervisa	25
4.1.2 Utveckla och rådgiva	26
4.1.3 Utredda	29
4.2 Resultatredovisning specialpedagoger	31
4.2.1 Undervisa	31
4.2.2 Utveckla och rådgiva	34
4.2.3 Utredda	36
4.3 Analys och slutsats lärare	37
4.4.1 Undervisa	37
4.4.2 Utveckla och rådgiva	38
4.4.3 Utredda	38
4.4 Analys och slutsats specialpedagoger	39
4.4.1 Undervisa	39
4.4.2 Utveckla och rådgiva	39
4.4.3 Utredda	40
4.5 Sammanfattande slutsatser	40
<b>5 Diskussion</b>	<b>42</b>
<b>6 Sammanfattning</b>	<b>47</b>
<b>Referenser</b>	<b>49</b>

Bilaga I

Bilaga II

# 1 Inledning

Uppsatsen är en studie över lärares förväntningar på specialpedagogen i skolan. Med förväntningar menar vi de förhoppningar lärarna har på det arbete som specialpedagogen ska uträtta. Hur de anser och hur de tror att specialpedagogen ska arbeta.

Specialpedagogyrket har ingen lång tradition. De första specialpedagogerna påbörjade sin utbildning för femton år sedan. Bladini (2004) skriver att utbildningen var en påbyggnadsutbildning på 60 poäng och den ersatte tidigare speciallärarutbildningen. Utbildningen var innehållsmässigt förändrad jämfört med speciallärarutbildningen. Specialpedagogens yrkesuppdrag var att arbeta på tre nivåer, individ-, grupp- och organisationsnivå. Enligt Statens Offentliga Utredningar, SOU (1999:63) utbildas specialpedagoger för att arbeta med undervisning- utveckling- utredning samt rådgivning, i skolor, förskolor, vuxenutbildning och habilitering/rehabilitering. Därmed möter lärarna en ny yrkesgrupp med till stor del skilda arbetsuppgifter mot tidigare (a.a). Hur dessa möten blir beror ofta på olika faktorer, men traditionen både i samhället och i den enskilda skolan spelar sannolikt stor roll.

Ahlberg (2001) menar att det är hur samhället ser ut som bestämmer vad som är normalt och vad som betraktas som betydelsefullt att lära sig. Människors synsätt påverkas av sociala, kulturella och institutionella villkor och traditioner. Hur pedagoger uppfattar och fastställer svårigheter har stor betydelse för den enskilda skolans kultur och koder, hur situationen i klassrummet är samt pedagogers förhållningssätt och förväntningar. Verneresson (2002) menar att specialpedagogiken i skolan av tradition har handlat om normalitet och avvikelse. Normalitetsbegreppet har styrt hur elevers kunskapsutveckling bedömts. Byström och Nilsson (2003) pekar på speciallärarens uppgift som då var att undervisa elever som ansetts vara avvikande från den givna normen men även störande elever kunde vara speciallärarens ansvar för att underlätta undervisningen i klassen. Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) beskriver denna specialundervisning med att de särskilda eleverna fick särskild undervisning och stöd av en särskild lärare och ofta skilda från den vanliga undervisningen i ett särskilt rum.

En av de största arbetsplatserna i Sverige är skolan och den är en självklarhet i vårt samhälle. Barnen/eleverna tillbringar en lång sammanhållen tid i skolan, kanske längre än de kommer att göra på samma plats i arbetslivet i vuxen ålder. Flertalet av de elever som går ut grundskolan fortsätter sedan i gymnasieskolan och det innebär att de är under skolans inflytande i många år (Persson, 2001). Enligt Danielsson och Liljeroth (1996) är skolan ingen isolerad företeelse i samhället utan påverkas hela tiden av förändringar och tendenser i samhället och hur dessa i sin tur påverkar barns utveckling. Ekonomin är en viktig faktor och de ekonomiska resurserna i skolan är betydelsefulla för verksamheten. Skolan drabbades av hårda nedskärningar på 1990-talet och Atterström och Persson (2000) menar att förutsättningarna för den specialpedagogiska verksamheten förändrades på grund av detta. Speciallärarna vars huvudsakliga uppgift var att undervisa, minskade i antal och ersattes med specialpedagoger som var färre till antalet och med andra uppgifter än specialläraren. Även Ahlberg (1999) poängterar att neddragningarna naturligtvis drabbade alla delar av skolans verksamhet men att elever i behov av särskilt stöd drabbades särskilt. Samtidigt som ekonomin drogs åt i skolan var det inte bara den som påverkade den specialpedagogiska verksamheten, det var även

ställningstaganden kring vilken kompetens och inriktning de verksamma inom specialpedagogik i skolan borde ha. Enligt SOU (1999:63) var politiska och ideologiska ståndpunkter, bl.a. utifrån en ny och förändrad syn på specialpedagogik, anledningen till att den nya utbildningen startades. Integrering i vanliga klasser förespråkades och då blev det tydligt att alla lärare i grundskolan behövde specialpedagogisk kunskap. Verneresson (2002) menar att det utöver de ekonomiska aspekterna även berodde på att det saknades specialpedagogisk kunskap och kompetens. Persson (2001) pekar på att 30% av resurserna till den specialpedagogiska verksamheten drogs ner på nittiotalet och hjälpen till elever i behov av särskilt stöd minskat och anmälningarna till skolverket pga. detta ökat. Det har förts en debatt kring och kritiska röster har höjts över det faktum att många elever går ut grundskolans nionde klass utan att kunna läsa och skriva.

Det är ofrånkomligt att det inte uppstår oenigheter och dilemman inom skolans värld. Skolans dilemman måste förstås mot bakgrund av att den inte utgör den auktoritet i så hög grad som tidigare. Informations- och konsumtionssamhället har lett till hårdare konkurrens om barns och ungdomars uppmärksamhet. De nya informationskällorna har till stor del tagit över skolans monopol som informationsförmedlare (Haug, 1998; Normell, 2002; Persson, 2001).

## 1.1 Bakgrund

Alla människor, barn och vuxna är unika och har olika behov. Det är förvisso ofrånkomligt att detta inte visar sig i skolans värld i form av olika stödbehov, men är olikhet accepterat i dagens samhälle och skola? Atterström och Persson (2000) understryker att olikhet är bra, alla är vi olika, vi ser olika ut och är olika bra på saker, att vara olik är normalt. Vi bör se på den breda mångfalden som en tillgång. Fischbein (2003) poängterar att budskapet till gruppen blir att det är positivt med olikheter om en person får vara olik och accepteras som det. Vidare anser författaren att detta är ett viktigt arbete i förskolor och skolor så att barnen ska känna att de "duger" som den de är och för att motverka utstötning, mobbning och rasism. Även Brodin och Lindstrand (2004) poängterar att variation och olikhet hos personer är positivt och att det är viktigt att prata om det istället för vad som är normalt eller avvikande. I läroplanen för skolan Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998a) står det:

"Skolan skall främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse" (Utbildningsdepartementet, 1998a, s. 5).

Det är viktigt att det finns en bra organisation, med rätt kompetens och förenad syn i skolorna för att detta ska efterlevas. Ahlberg (1999) skriver att regeringen har som målsättning att dagens skola ska vara en skola för alla, där var och ens förutsättningar tas tillvara. Skolans grundfundament ska vara en gemensam värdegrund som kännetecknas av demokratiska värderingar, tolerans, respekt och förståelse för andra. Enligt Helldin (2000) är budskapet om en skola för alla det viktigaste inom skolpolitiken i modern tid, dvs. efter andra världskriget. Haug (1998) kallar detta för det demokratiska deltagarperspektivet där grundtanken är att de människor som lever tillsammans i samhället även ska gå i samma skola. Skolan ska vara en plats där det är normalt att vara olika, en plats där olikheter ses som normalt. I Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2001) poängteras att "en skola för alla" inte är liktydigt med

fysiska skollokaler, utan att barn/elever tillsammans med andra kan känna delaktighet, utvecklas positivt och kunna tro på sin förmåga. Detta bidrar till ett bättre inlärningsresultat för elever i svårigheter. Enligt Bladini (2004) ska alla elever tas emot inom den reguljära utbildningen och det är den ordinarie lärarens ansvar att förverkliga detta. Vidare poängteras vikten av specialpedagogiskt stöd, t.ex. genom handledning för att stärka lärare/arbetslag i deras arbete. Det innebär att specialpedagogen har en viktig funktion att fylla för att det ska kunna genomföras. Det är dock, enligt Malmgren Hansen (2002), inte ovanligt att lärare av tradition förväntar sig att specialpedagogens stöd ska riktas direkt mot eleven/eleverna.

I Grundskoleförordningens 5 kap. 5§ (SFS 2000:1108) betonar man att särskilt stöd ska ges till elever i behov av specialpedagogiska insatser. I första hand ska sådant stöd ges inom den klass eller grupp eleven tillhör. Om det föreligger särskilda skäl, får sådant stöd istället ges i en särskild undervisningsgrupp. Arbetsledningen på skolan skall efter rådgörande med eleven och elevens vårdnadshavare besluta om eleven behöver placeras i en särskild undervisningsgrupp.

Tideman, Rosenqvist, Lansheim m.fl. (2004) menar att det i skolan fortfarande finns kvar ett synsätt där man vill skilja ut vissa barn som avvikande trots ”en skola för alla” och de poängterar särskilt det som står i lärarutbildningskommitténs slutbetänkande (SOU 1999:63). Enligt lärarutbildningskommittén är det en stor utmaning, både utbildningspolitiskt och verksamhetsmässigt, hur förskolans och skolans personal skall ta tillvara på elevers olika förutsättningar, erfarenheter, kunskaper och behov och använda dem som en resurs. Samtidigt som olikheterna hos eleverna är styrande villkor i skolans pedagogiska arbete mot en skola för alla. Det är inte bara dessa författare som anser att avskiljning av elever finns kvar i skolorna för att ge elever särskilt stöd. Även Bladini (2004) pekar på att tendenser till en allt mer differentierad skola växer fram, detta trots att det skrivs att elevers olika behov och förutsättningar ska hanteras i den vanliga undervisningen. Normell (2002) poängterar att isolering och segregation inte medför bra värden som respekt för olikhet, solidaritet och förståelse för andra människors svåra situation. Persson (1998) menar att det finns många barn i behov av särskilt stöd och att det är viktigt att lärarna har en gemensam syn på hur de bäst kan bemöta dessa barn. I en skola för alla är det elevernas olikheter som styr undervisningen. Specialpedagogiken i skolan skall ses som en politisk och ideologisk egenhet och en del av samhällets demokratiseringsprocess, menar Persson (2001). Enligt Persson (1997) handlar specialpedagogiken om hur människor i samhället formulerar sig om personer med avvikelser, nu och framöver.

I styrdokumentet, Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998 a) och Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 1998 b) betonas att alla som arbetar i skolan ska lägga märke till och hjälpa barn som behöver mer stöd, med hänsyn till deras behov och förutsättningar.

Persson (2001) menar att behov av särskilt stöd rent fundamentalt är ett pedagogiskt dilemma och att specialpedagoger och pedagoger bör lösa det tillsammans och även arbeta tillsammans med barnen som är i behov av särskilt stöd. Alla som arbetar i skolan har som uppgift att se till att alla barn får den hjälp de behöver. Persson anser att det ställer krav på lärarutbildningen, den vanliga klassläraren måste ges förutsättningar att tillsammans med sitt arbetslag bemöta de olikheter som finns och den naturliga

variationen av dessa. Därför blir lärarutbildningarna viktiga i arbetet för en förändring och i motståndet mot att de som betraktas som avvikare blir exkluderade från den vanliga skolan. Författaren riktar kritik mot ansvariga på lärarutbildningarna och menar att de inte uppmärksammat den starka skrivningen i skollagen om en skola för alla och allas rätt att känna sig betydelsefulla och delaktiga. I regeringens proposition (1999/2000:135) föreslås en förnyad lärarutbildning. I den markerar man att alla lärare ska få en allmän och grundläggande specialpedagogisk kompetens. Denna högre kompetens behövs då skolan förändras och även lärarnas yrkesuppdrag ser annorlunda ut.

Lärarens roll har förändrats, menar Normell (2002). Det är inte längre så att det är läraren som ska berätta för eleverna allt de behöver veta dvs. vara den som ska "lära ut". Förändringen innebär att läraren ska lotsa eleverna dit där kunskaper finns och hjälpa till att ta bort eventuella hinder för lärandet. För att detta ska kunna ske är det viktigt att lärarna i ett arbetslag har olika kompetenser och erfarenhet. Det är därför av vikt att arbetslagen har tillgång till specialpedagogisk kompetens och att man tillsammans kan leda alla barn i lärandet utan segregation.

*"En skillnad mellan förr och nu är alltså att vi inte längre tror att en lärare, hur duktig han eller hon än är, ensam kan hitta fram till de miljöer, där lärande bäst sker"* (Normell 2002, s. 41).

Denna uppsatsen vänder sig i första hand till pedagoger i grundskolan och skolledning, men kan även vara av intresse för pedagoger i övriga skolformer. Vi hoppas även att personal inom specialpedagogiska stödverksamheter, politiker och andra intresserade kan ha utbyte av att läsa uppsatsen.

## 1.2 Syfte och problemformulering

Studiens syfte är att undersöka vad lärare anser vara specialpedagogens arbetsuppgifter och vad specialpedagogen själv ser som sina arbetsuppgifter. Samtidigt vill vi ta reda på om deras uppfattning överensstämmer med hur specialpedagogens arbetsuppgifter beskrivs i SOU 1999:63, nämligen att vara undervisande, utvecklande, utredande samt rådgivande.

Utifrån syftet ligger följande frågor som en vidare grund till vårt arbete:

- \* Vad förväntar sig lärare av specialpedagogen?
- \* Överensstämmer specialpedagogens syn på sitt uppdrag med lärarnas förväntningar?

## 1.3 Uppsatsens vidare disposition

Uppsatsen är indelad i sex huvudrubriker med tillhörande underrubriker. I nästa avsnitt, litteraturgenomgången, börjar vi med att beskriva specialpedagogiken i ett vidare perspektiv. Därefter presenterar vi specialpedagogens och specialpedagogikens framväxt genom tiderna. Sedan följer en beskrivning av den nu aktuella specialpedagogutbildningen. Vi fortsätter med att ta upp de styrdokument som är kopplade till vårt syfte. Därefter följer en beskrivning av specialpedagogrollen och

specialpedagogens yrkesuppdrag kopplat till förväntningar på dem. I metodbeskrivningen redogör vi för de överväganden vi gjorde i valet av metod, urval, genomförande samt etiska principer. I den efterföljande resultatbeskrivningen tolkas de resultat som framkommit i våra intervjuer. Avsnittet avslutas med våra slutsatser av resultaten. Därpå följer en diskussion där studiens resultat och slutsatser ställs i relation till den tidigare forskning vi har valt att lyfta fram. Vi kommer också att reflektera kring valet av metod samt ge förslag på vidare forskning. Uppsatsen avslutas med en sammanfattning.



## 2 Litteraturgenomgång

### 2.1 Specialpedagogik

Ämnet specialpedagogik är en tvärvetenskaplig disciplin som förutom pedagogik har inslag av kunskapsfälten psykologi, filosofi och sociologi och även medicinska kunskaper enligt Vernersson (2002). Atterström och Persson (2000) påpekar att ämnesområdena psykologi, psykiatri, kommunikation, sociologi och handikappvetenskap innefattas i specialpedagogiken. Specialpedagogiken har berett väg för inkluderings- och normaliseringspolicyn i Norden, menar Helldin (2002). Medicinsk utveckling har blivit mindre använt som grund till att förklara det specialpedagogiska området. Istället så har andemeningen för specialpedagogiken idag, blivit att sprida variationer av idéer. Helldin beskriver den specialpedagogiska forskningen och menar att den ska vara ett mätinstrument, som kritiskt granskar hur samhälls- och utbildningsutvecklingen influerar de människor som bedöms som komplicerade i utbildning och samhälle.

Lärarytbildningskommittén LUK menar att specialpedagogikens viktiga uppgift är att skolans och förskolans personal ”kan möta den naturliga variationen av elevers olikheter” (SOU 1999:63, s. 192). Vidare skriver LUK att det inte är realistiskt att avvikande elever ska ”komma ikapp” sina klasskamrater genom att få hjälp separerade från klassen. Traditionen att specialpedagogiska uppgifter ska ske vid sidan om den vanliga undervisningen är ofruktbar. Problematiken med individualisering och differentiering ska hanteras i skolans reguljära undervisning och specialpedagogiken är ett kvalificerat komplement till det allmänpedagogiska arbetet på skolan (SOU, 1999:63). Vygotskij betonade i sina teorier att det är i det sociala, mänskliga samspelet som utveckling sker och att samspelet i undervisningen då blir det centrala (Jerlang & Ringsted, 1991). Det centrala i specialpedagogiken har av hävd varit att beskriva och kategorisera olika avvikelser från det som anses som normalt, menar Emanuelsson m.fl. (2001). Michel Foucault (1986) menar att varje samhälle och varje tidsålder fastställer sina specifika avvikare. Det är majoriteten som räknar sig till ”de normala” som har ett behov av att jämföra sig med och bestämma vilka som faller utanför normen. Det är de ”normalas” behov av de ”onormala” som styr. De som utnämns som ”avvikande” får då gå med på att bli utpekade och inringade på olika sätt. Emanuelsson m.fl. (2001) anser att Foucaults analyser kan vara väsentliga för att förstå specialpedagogikens dilemma och var gränsen går för vilka som behöver eller inte behöver specialpedagogiska insatser. Författarna poängterar att det inte är av ont syfte som skolan utser sina ”avvikare”, utan att det är av välvilja för att ordna så att eleven ska få bra resurser i undervisningen, dock bör skolans ledare och lärare noga tänka på hanteringen av och synen på avvikelse.

Börjesson (1997) beskriver sin syn på specialpedagogiken och menar att den av tradition haft som övergripande uppgifter att genom att ställa diagnos, jämföra, klassificera kunna upptäcka det särartade, att prognostisera elever och på så sätt motivera särskilda former av undervisning. Vidare har specialpedagogiska arbetsuppgifter varit att få elever med problem att bli normaliserade och på så sätt förebygga att de i framtiden ska vara ”avvikande”. Slutligen menar Börjesson att en uppgift var att se till att det blev ordning i den normala undervisningen. Nilholm (2003) påpekar att eftersom den specialpedagogiska verksamheten förhållandevis mycket gått

ut på att skilja ut de onormala, så har den fått utstå mycket kritik. Samtidigt har den åstadkommit, att olika grupper har identifierats, och dessa har fått mer resurser och insatser att det har kommit dem till lags.

Nilholm (2003) beskriver tre olika sätt att se på specialpedagogik. Dels att den är *kompensatorisk*, där man försöker ta reda på vilka egenskaper eller förmågor, som på något sätt är problematiska hos individen, och därefter kompenserar individens problem. Emanuelsson m.fl. (2001) använder sig av ett annat ordval och kallar detta perspektiv för ett kategoriserande perspektiv. I det *kritiska* perspektivet riktas kritik till det kompensatoriska perspektivet (Nilholm, 2003). Det viktiga är vad samhället gör med barns olikheter. Man är emot begreppet normalitet, som det kompensatoriska perspektivet bygger mycket på, och att man på ett negativt sätt kategoriserar sociala färdigheter hos barnen och då placerar dem i olika grupper. I *dilemmaperspektivet* lägger man tyngden på utbildningssystemets fundamentala komplexitet och motsägelsefullhet. Kritik riktas mot det kritiska perspektivet, för att det vill lösa det dilemma som förordnas av nymodiga utbildningssystemets hantering av olikhet. Ett grundläggande problem är att ge elever liknande erfarenheter och kunskaper samtidigt som man ser till var och ens enskilda förutsättningar. I dilemmaperspektivet gäller det att skapa kunskap om hur de motsättningar, dilemman, gör sig gällande i den konkreta verksamheten (a.a).

Persson (2001) beskriver två perspektiv, det relationella och det kategoriska och pekar på konsekvenserna för den specialpedagogiska verksamheten beroende på vilket perspektiv som väljs. Det relationella perspektivet är en modell som bygger på samspelet med övrig pedagogisk verksamhet, dvs. elevens svårigheter ses inte som individbundna. Genom att göra förändringar i omgivningen kan det påverka elevens förutsättningar att lyckas nå uppsatta mål. Det är ett långsiktigt förändringsarbete som tar tid och där alla lärare ska vara involverade.

Det kategoriska perspektivet speglar det synsätt som specialpedagogiken i skolan av tradition använt för att möta "elever med svårigheter". Svårigheterna enligt detta synsätt, fanns hos eleven och kunde bero på t.ex. låg begåvning. Åtgärder sätts in snabbt för att lösa olika problem. Persson menar att detta perspektiv kan förmodas dominera även idag och är frågande inför att förskjutningen mot det relationella perspektivet sker så långsamt. Vidare pekar Persson på att det kan vara svårt att motivera det relationella perspektivet då det i skolans specialpedagogiska verksamhet ofta handlar om akuta problem som måste lösas. Det går inte att låta bli att vidta åtgärder för att ett förändringsarbete som tar tid påbörjats. I ett övergångsskede bör därför de båda perspektiven få verka parallellt.

Persson visar med följande figur det relationella och det kategoriska perspektivet och hur den specialpedagogiska verksamheten i skolan kan se ut beroende på vilket perspektiv som väljs.

	<b>Relationellt perspektiv</b>	<b>Kategoriskt perspektiv</b>
<i>Uppfattning av pedagogisk kompetens</i>	Förmåga att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna	Ämnesspecifik och undervisningscentrerad
<i>Uppfattning av specialpedagogisk kompetens</i>	Kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och stoff	Kvalificerad hjälp direkt relaterad till elevers uppvisade svårigheter
<i>Orsaker till specialpedagogiska behov</i>	Elever i svårigheter. Svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i uppväxt- och utbildningsmiljön	Elever med svårigheter. Svårigheter är antingen medfödda eller på annat sätt individbundna.
<i>Tidsperspektiv</i>	Långsiktighet	Kortsiktighet
<i>Fokus för specialpedagogiska åtgärder</i>	Elev, lärare och lärandemiljö	Eleven
<i>Förläggning av ansvaret för specialpedagogisk verksamhet</i>	Arbetsenheter (-lag) och lärare med aktivt stöd från rektor	Speciallärare, specialpedagoger och elevvårdspersonal

*Figur 1.* Figur över två specialpedagogiska perspektiv och deras konsekvenser inom olika specialpedagogiska områden. (Figuren återgiven efter Persson, 2001, s.143.)

En annan åsikt har Skrtic (1991), som menar att man måste klä av och befria sig från de begränsningar som ligger i dess ändamålsenliga och yrkesmässiga förekomster, för att förstå specialpedagogikens tänkbara möjligheter. Det kan ske genom att gamla strukturer i skolan upplöses och ersätts med flexibla och praktiska organisationer. Han menar vidare att om vi inte kan anpassa skolan och dess organisatoriska uppbyggnad till samhällsuppdraget, så kommer specialpedagogiken fortsättningsvis att fungera som en konstprodukt av den vanliga pedagogiska verksamheten i skolan. Kritik mot denna lösning har riktats av bl.a. Clark, Dyson, Millward & Skidmore (1995). De menar istället att de meningsskiljaktigheter som uppstår inom yrkesgrupper och mellan individer i skolan, ska ges möjlighet att konfronteras med varandra för att ge underlag för en ny dialog. På så sätt kan det leda till ny förståelse som utmynnar i nya handlingsramar och strategier.

## 2.2 Specialpedagogik från då till nu

Den svenska folkskolan startade 1842 och specialpedagogik på 1800-talet var att de elever som inte klarade undervisningens normala takt kunde få kvarsittning, vilket var det vanligaste sättet att korrigera elever som inte hängde med i undervisningen. Detta höll i sig väldigt länge (Vernersson, 2002). Den första hjälpklassen kom 1879 och blev sen vanligare de sista åren på 1800-talet. Fler hjälpklasser inrättades efterhand och var den form av specialundervisning som gavs till elever som var svagpresterande eller hade störande beteende (Börjesson, 1997). Vid förra sekelskiftet var det vanligt att man såg vissa barn som svaga och obegåvade. Lärare ansåg att de kunde verka hämmande på undervisningen och ligga till last för de normala barnen (Persson, 2001).

Enligt Vernersson (1998) var det ett utvecklingspsykologiskt perspektiv som präglade specialundervisningen på 1930- och 1940-talet. Samtidigt som man poängterade att varje elev utvecklades individuellt menade man att det fanns ett medelvärde för normal utveckling och föll eleverna utanför detta värde ansågs de som avvikande. I 1946 års skolkommision (SOU 1948:27) anades en mer positiv syn på specialundervisningen som ett komplement till kvarsittningen. Detta kunde senare, enligt Persson (2001), ses som en utveckling mot "En skola för alla". Det förespråkades en individualiserad undervisning inom klassens ram. Kommissionens rapport var dock motsägelsefull, då de ville se en fortsättning och till och med en utökning av hjälpklasser för de svagt begåvade barnen. De avvikande skulle avskiljas och deras svagheter/handikapp skulle tränas i speciell grupp (a.a).

Så småningom ändrades den specialpedagogiska inriktningen till ett inlärningspsykologiskt perspektiv, där det stället för att utgå från medicinska aspekter fokuserades på pedagogiska möjligheter (Vernersson, 1998). Detta var på 1950-talet då det började det bli vanligt med specialklasser. Det kunde t.ex. vara särskoleklasser, läsklasser, skolmognadsklasser eller hörselklasser. Där fick elever som ansågs svagbegåvade eller handikappade gå (Vernersson, 2002). I 1957 års skolberedning (SOU 1961:63) föreslogs att de elever som ansågs behöva specialundervisning skulle särskiljas från klassen, då det ansågs att elevers skolsvårigheter framförallt låg hos eleverna själva.

Den ökande specialundervisningen under sextio- och sjuttio-talet berodde inte enbart på viljan att skilja ut elever från den vanliga undervisningen utan det berodde också på att skolorna fick ökade resurser genom statsbidrag. Trots detta gav inte specialundervisningen de effekter man hade önskat. Därför tillkom en, på regeringens befallning, utredning som skulle se på skolans arbete inifrån (Persson, 2001). I den så kallade SIA-utredningen (SOU 1974:53) framlades kritiska synpunkter på specialundervisningen. Många elever fick sådan undervisning men det var endast få lärare som var specialutbildade för detta. Det betonades att en specialpedagogisk metodik skulle finnas i all verksamhet i skolan. Olika faktorer kring elevernas omgivning betonades som orsak till skolsvårigheterna samtidigt som individperspektivet tonades ner. Enligt Börjesson (1997) ändrades samhällsbilden på 1960-talet och kraven på utbildning ökade, vilket resulterade i att en nioårig grundskola genomfördes. Specialundervisningen ökade kraftigt och skolornas statsbidrag användes till stödtimmar i enstaka ämnen i den s.k. klinikundervisningen. 1962 startade en ettårig speciallärarutbildning på 40 poäng, efter att krav ställts på att lärare som arbetade med specialundervisning borde ha utbildning för detta. Speciallärarutbildningen inriktade sig dels mot att få kunskap om elever "med handikapp" och att ställa diagnos av dessa elever och dels mot hur elever "med handikapp" skulle undervisas och anpassas till samhället. Orsakerna till dessa svårigheter sågs främst som personliga brister och egenskaper hos eleven, menar Vernersson (2002). När den nya läroplanen, Lgr 69 kom, skrevs det i den att, specialundervisningen i möjligaste mån skulle ske inom den egna klassen. Elever som gått i specialklasser skulle gå i vanlig klass med stöd av specialundervisning av speciallärare på t.ex. klinik. I läroplanen togs även miljön upp som en tänkbar anledning till elevers svårigheter att klara av skolans krav. På 1970-talet försköts perspektivet på svårigheter/handikapp från att ha varit individbundet till att svårigheten/handikapp uppstår i mötet mellan eleven och miljön. I SIA-utredningen (SOU 1974:53) beskrevs att uttrycket *elever med skolsvårigheter* till viss del kunde

ersättas med *skola med undervisningssvårigheter*. På 1980-talet ändrades speciallärares situation, de skulle ingå i arbetslag där de skulle ge råd, vara samordnare och resurs. Ännu en läroplan kom, Lgr80 och synen på elevens defekter ändrades, man skulle inte längre anpassa eleven till skolan utan upprätta åtgärdsprogram där man såg till elevens hela situation. Det var dessutom viktigt att de eleverna fick återgå till vanlig undervisning så fort det bara gick (Verneresson, 2002).

1988 upphörde speciallärares utbildningen och specialpedagogutbildningen startade två år senare (Verneresson, 2002).

Verneresson (1998) förtydligar speciallärares roll utifrån den historiska utvecklingen så här:

	”Idébakgrund	Speciallärares roll
1930	Utvecklingspsykologi	klasslärares, testaren (hjälpklass)
1940	Individualpsykologi	klasslärares, testaren (hjälp-, särklass)
1950	Inlärningspsykologi	klasslärares, testaren (hjälp-, obs-, läsklass B-klasslärares)
1960	Undervisningsteknologi	kliniklärares läsklasslärares specialisten (testaren)
1970	Utvecklingspsykologi	samordnaren ”hjälp gumman”
1980	Integration	förändringsagenten resurspersonen i arbetsenheten
1990	(ny utbildning) Kvalitativ forskning	<i>Specialpedagogen</i> konsulten, handledaren forskningsledaren” (Verneresson, 1998 s. 19).

I och med att utbildningen till speciallärares lades ner och en ny specialpedagogutbildning föreslogs har yrkesgruppen speciallärares efter hand minskat och är idag på väg att försvinna (Verneresson, 2002).

I nästa stycke kommer vi att beskriva den specialpedagogiska utbildningen som startade efter det att speciallärares utbildningen lades ner. Vi beskriver även den nya lärar- och specialpedagogutbildningen som finns idag.

### 2.3 Specialpedagogutbildning

Den nya specialpedagogiska utbildningen startades 1990 efter det att utbildningen till speciallärares togs bort. Utbildningen till specialpedagog skilde sig från den tidigare och

hade en mer vetenskapsteoretisk tyngdpunkt (Vernersson, 2002). I utbildningsplanen som utarbetades av UHÄ 1990 skrevs det att utbildningen till specialpedagog var en påbyggnadsutbildning och för att vara behörig krävdes lärarutbildning eller någon annan högskoleutbildning. Det krävdes även att sökande hade yrkeserfarenhet från skola, skolbarnsomsorg, barnomsorg eller andra verksamheter med pedagogisk inriktning. Utbildningens tyngdpunkt låg på en förberedelse av de pedagogiska arbetsuppgifterna och syftade till att de färdigutbildade specialpedagogerna skulle kunna planera, genomföra och utvärdera förebyggande insatser och åtgärder av olika slag och på så sätt ge det stöd och den hjälp som barn, ungdomar och vuxna behöver i sina olika verksamheter. Utbildningen skulle vila på en vetenskaplig bas och ett vetenskapligt sätt att förhålla sig samt på erfarenheter som visat sig bra. De studerande ska med hjälp av de kunskaper och färdigheter de får under den specialpedagogiska utbildningen kunna arbeta på ett sådant sätt efter avslutad utbildning att målet med verksamheterna enligt läroplanerna nås. De ska bidra till att de specialpedagogiska insatserna i samhällets skolor och pedagogiska verksamheter utvecklas (Bladini 2004, Malmgren Hansen, 2002).

Påbyggnadsutbildningen omfattade 60 poäng och hade fyra inriktningar, mot dövhet och hörselskada, mot synhandikapp, mot utvecklingsstörning och mot en komplicerad inlärningssituation (a.a). Malmgren Hansen (2002) påpekar att inriktningen på utbildningen skulle breddas och innefatta mer handledning istället för så mycket undervisning. En större tyngdpunkt lades också på forsknings- och utvecklingsfrågor.

Det visade sig att den nya specialpedagogiska rollen var svår att förankra ute på skolorna och att traditioner och föreställningar om hur den specialpedagogiska insatsen skulle se ut inte överensstämde med denna nya yrkesroll. Grundskollärarna var besvikna och tyckte inte att de fick den hjälp de behövde av specialpedagogen. (SOU 1999:63, Vernersson, 2002). Lärarutbildningskommittén lade på slutet av 1990-talet fram ett nytt förslag till lärarutbildning och förändrat specialpedagogiskt program. Enligt Atterström & Persson (2000) var tanken att specialpedagogik också skulle ingå i den nya lärarutbildningen, för att det specialpedagogiska tankesättet skulle finnas bland fler pedagoger och inte bara ses som en svårighet som någon annan skulle ta hand om. Enligt (SOU 1999:63, SOU 2003:35) föreslogs det att i denna nya lärarutbildning skulle alla lärare i utbildning få en grundläggande specialpedagogisk kompetens. Genom att välja specialpedagogik som inriktning kunde en specifik kompetens utvecklas. Studenterna kan även läsa en specialisering inom det specialpedagogiska området, i form av fördjupning eller bredd. Den nya lärarutbildningen startade hösten 2001 och idag kan de första lärarna med specialpedagogisk specialisering vara färdigutbildade och arbeta ute i skolorna. Med förändringen i lärarutbildningen blir den specialpedagogiska kompetensen på skolorna förstärkt. Även det specialpedagogiska programmet skulle utvecklas och förstärkas och en betoning gjordes på specialpedagogens viktigaste uppgift som var att identifiera och ta bort de faktorer i undervisnings- och lärandemiljöerna som gör att elever får svårigheter (a.a).

## 2.4 Styrdokument för grundskolan

Vi har valt att citera dessa delar av läroplanen där en betoning görs på elevers utveckling, olikhet, behov och svårigheter. Alla som arbetar i skolan har ett gemensamt ansvar för eleverna. Det är således en uppgift för lärare, specialpedagoger och andra

verksamma inom skolan som tillsammans ska tillföra goda betingelser i arbetet med elever i behov av särskilt stöd.

Våra läroplaner bygger på fem internationella överenskommelser och Sverige har förbundit sig att verka utifrån dessa. Salamancadeklarationen är en av de fem (Skolverket, 1999). Den antogs 1994 och handlar om principer, inriktning och praxis vid undervisning av elever med behov av särskilt stöd, samt en handlingsram. Målet som ska förverkligas är utbildning för alla - i en skola för alla. Enligt deklarationen ska alla barn i behov av särskilt stöd ha tillgång till de ordinarie skolorna. Skolorna ska se till att de handhar en pedagogik som sätter barnet i fokus och som kan tillgodose deras behov. Deklarationen uppmanar också alla regeringar att lärareutbildningarna och kompetensutvecklingen av lärare hela tiden jobbar mot en förändring som anpassas till undervisningen av elever i behov av särskilt stöd inom det ordinarie skolväsendet (Svenska Unescorådet, 2001).

I den nuvarande läroplanen Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998a) betonas att det offentliga utbildningsväsendet vilar på demokratins grund. Den ger oss riktlinjer för hur skolan ska bedrivas.

”Omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling skall präglade verksamheten” (Lpo 94, s. 5).

I läroplanen kan vidare läsas att:

”Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns olika vägar att nå målen. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för undervisningen. Därför kan undervisningen aldrig göras lika för alla” (Lpo 94, s. 6).

Enligt skollagen (1 kap 2 §, 2005) ska alla elever ha rätt till likvärdig utbildning. Undervisningen ska anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov. Skolan har ett ansvar för de elever, som beroende på olika omständigheter, har svårt att nå de uppsatta målen. Liksom alla andra har dessa elever rätt att få möjlighet att nå målen på olika sätt.

Under riktlinjer i läroplanen Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998a) står det att alla som arbetar i skolan skall:

”uppmärksamma och hjälpa elever i behov av särskilt stöd och samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande” (Lpo 94, s. 14).

Läraren har en stor roll och det betonas att läraren skall:

”-utgå från varje enskild individs behov,  
-förutsättningar, erfarenheter och tänkande,  
-stärka elevernas vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan,  
-stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter” (Lpo 94, s. 14).

## 2.5 Specialpedagogrollen

De specialpedagogiska insatserna i skolan har av tradition präglats av segregation, normalitet och avvikelse. Specialläraren har plockat ut elever som kunskapsmässigt inte nått upp till det ”normala” och det har varit elevens brister/svaga sidor som skulle tränas (Vernersson 2002). Helldin (2000) beskriver det specialpedagogiska yrket som ganska nytt och det är en viktig del att etablera ett arbetssätt i skolans traditionella yrkeskultur där specialpedagogrollen inte funnits sen tidigare. Historiskt har specialpedagogiken varit inriktad på lärarverksamhet och i och med dessa traditioner kan det uppstå problem för de specialpedagoger som ska arbeta enligt de bredare intentionerna i den nya utbildningen. Inom utbildningssystemet är det de andra yrkesgrupperna som till stor del avgör hur en ny yrkesroll kommer till tals och får en grund att stå på. Författaren har även funnit att det beror på vilka initiativ den nya specialpedagogen tar, hur verksamheten och rollen formas, de skapar sitt eget yrke. Att etablera sin yrkesroll genom information till politiker, rektorer, kolleger och där förmedla sin syn på specialpedagogens arbetsuppgifter, syftet med specialpedagogik och information om innehållet i utbildningen kan vara fruktbart. Specialpedagogrollen är en social yrkesroll och har enligt Helldin (2000) skapats i den moderna systemvärlden. Det är dock i den sociala världen som specialpedagogen arbetar och det resulterar i att rollen blir dubbel och den specialpedagogiska yrkesgruppen blir därför kluven i sin yrkesidentitet.

Specialpedagogens arbetsuppgifter är att undervisa, utveckla, utreda och rådgiva. Detta görs inom områden på individnivå- grupp- och organisationsnivå. Arbetet innebär att specialpedagogen ska upptäcka och undanröja sådant i skolmiljön som kan bidra till att elever hamnar i svårigheter. En annan uppgift är att vara samtalspartner och att ha ett övergripande ansvar för det specialpedagogiska arbetet. Specialpedagogen knyts närmare skolledningen och tillsammans förväntas de arbeta för ”en skola för alla” (SOU 1999:63). I regeringens proposition 2001/02:14 (2001) uttrycks att det specialpedagogiska perspektivet kan bidra till bättre analys av skolans organisation, resursfördelning och att specialpedagogen kan utarbeta pedagogiska strategier med fokus på elever i behov av särskilt stöd.

”Specialpedagogens yrkesuppdrag innebär att:

- omsätta och utveckla sina specialpedagogiska ämneskunskaper i pedagogisk verksamhet,
- identifiera och beskriva faktorer som finns i skolan och samhället i stort och som orsakar svårigheter i individers lärande och utveckling,
- på ett kvalificerat sätt genomföra pedagogiska utredningar av individers svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå,
- utforma åtgärdsprogram i samarbete mellan skola och hem,
- utveckla skolans lärandemiljöer utifrån åtgärdsprogram och utbildningspolitiska styrdokument,
- utveckla principer och former för pedagogisk differentiering inom gruppen eller klassen,
- utgöra en kvalificerad samtalspartner/rådgivare för kolleger, elever och föräldrar i pedagogiska frågor,
- genomföra en kvalificerad uppföljning och utvärdering samt delta i ledningen av den lokala skolans utveckling mot att kunna möta behoven hos alla elever” (SOU 1999:63 s. 208).



Utifrån det som skrivs om specialpedagogens yrkesuppdrag har vi valt att gå in närmare på de tre ben som specialpedagogens uppdrag vilar på nämligen att undervisa, utveckla och utreda.

### **2.5.1 Undervisa**

Elever i behov av särskilt stöd ska få detta stöd i sin ordinarie klass eller grupp. Malmgren Hansen (2002) menar att det tar långt tid att genomföra den nya specialpedagogiska rollen vilket innebär att finnas till i klassrummet som resurs till lärarna och att tillsammans med dem kunna tillgodose vilka specialpedagogiska insatser som är nödvändiga. Det är klassen som främjas av att elever undervisas i mindre grupp snarare än den flyttade eleven, enligt författaren. Störningsaspekten styr huruvida eleven flyttas till ett annat rum och oftast på initiativ från klassläraren. Haug (1998) betonar att eleverna i behov av särskilt stöd ska få sin undervisning i den egna klassen och benämner det inkluderande integrering. Motsatsen är segregering, då eleven tas ut ur klassen för att undervisas enskilt eller i grupp, i denna syn har specialundervisningen sitt ursprung. Även Vernersson (1998) beskriver integrering, segregering och inkludering och menar att inkludering är att delta i en helhet.

### **2.5.2 Utveckla och rådgiva**

En av specialpedagogens uppgifter är det professionella samtalet som ett redskap för utveckling och rådgivning. Det är viktigt med väl fungerande arbetslag och att grundsynen på barns och ungdomars lärande och utveckling är densamma för all personal. Genom att stödja och utveckla arbetssätt och arbetsformer kan specialpedagogen skapa bra lärandemiljöer för eleverna (Persson, 2001). Helldin (2000) menar att en av de viktigaste delarna i de specialpedagogiska uppgifterna är att stötta andra -barn, ungdomar eller vuxna i skolan. Specialpedagogen är den som ser saker med sin *utbildade blick* och utifrån detta kan föreslå en annan pedagogik än den som används. Först kommer seendet, sen kommer stöttandet. För många verksamma i skolans värld innebär dock stöttandet ett arbete riktat direkt mot barnen.

I Bladini (2004) och Helldin (2002) beskriver Johannessen sin studie om handledning och konsultation. Hon använder olika begrepp för att förklara hur barns svårigheter upplevs och framställs. Hon tar upp begreppen *cirkulär* och *linjär förståelse* och menar att rådgivning innebär en återspeglning, återgång till tidigare skeden. En cirkulär förståelse innebär att olika rådgivningsfaser som hon benämner *inledning*, *kartläggning*, *analys*, *ingrepp* och *avslutning* ska betraktas i en cirkel där den ena fasen bygger på den andra. Vid linjär förståelse förklaras barns svårigheter med att det kan bero på både inre eller utomliggande orsaker.

Helldin (2002) påpekar att rådgivningsprocesser ofta kan handla om tekniska frågor kring kommunikationen, trots att det förekommer ett medvetet teoretiskt mål och att kunskapen om hur rådgivningen ska gå till finns. Återblickande psykodynamiska teorier kan, om de inte kompletteras med andra tankegångar bli för begränsade i specialpedagogiska sammanhang. Vissa teoretiska förhållningssätt får råda på andras bekostnad. Åtgärderna blir begränsade och styrda mot individernas enskilda historia.

Författaren menar även att rådgivning inte enbart berör den enskilde elevens problem utan också rådgivarens problem i förhållande till den elev som söker hjälp.

Handledningssamtal är planerade samtal där specialpedagogen handleder en eller flera personal kring ett yrkesmässigt problem. Handledningen är konsultativ och ej tvingande för den som handleds. Målet med handledning är dubbelt, dels att läraren stärks i sin kompetens i det pedagogiska och elevvårdande arbetet, dels att tredje part/eleven stärks och utvecklas av att läraren får handledning (Liljegren, 2000). Syftet med handledning är enligt Danielsson och Liljeroth (1996) att kompetensen höjs hos den handledde. Även Ahlberg (1999) menar att reflekterande samtal med vardagsarbetet som utgångspunkt bidrar till utveckling av skolans verksamhet. När lärare diskuterar den egna verksamheten, kommer de uppfattningar fram som är grunden för det som tas för givet och bidrar till att läraren förstår sig själv och sin verksamhet. De egna tankarna möter sedan andras erfarenheter och kunskaper och då riktas medvetandet mot målet och innehållet i undervisningen samt mot organisationen. Resultatet av detta kan bli att läraren ser möjligheterna att utforma undervisningens innehåll, arbetssätt och form utifrån de enskilda elevernas förutsättningar i den egna klassen. Normell (2002) poängterar att handledning blir allt viktigare och är en förutsättning för egen utveckling. Den skapar tillfälle att söka svar inom sig och möjlighet till reflektion och lärande. Att prioritera andras behov framför de egna kan bidra till en känsla av otillräcklighet och då kan det underlätta att få prata med andra, att lära sig av andra, bra handledning är bra kompetensutveckling. Att regelbundet samtala om sina upplevelser ger viktig kunskap. Helldin (2000) påpekar att många upplever handledning som en krävande aktivitet, både de som ska hålla i handledningen och de som ska bli handledda. Svårigheten med att handleda kan bero på ett motstånd från den handledde i form av åsikter som att specialpedagogen ska arbeta direkt med eleverna istället. Många tror mer på informella handledningar såsom "bollplankssituationer" istället för strukturerade formella handledningar.

### **2.5.3 Utredda**

Enligt grundskoleförordningen SFS 2000:1108 är det sedan den 1 juli 2000 en skyldighet att upprätta åtgärdsprogram. Med hjälp av åtgärdsprogrammet kartläggs elevens svårigheter och de stödåtgärder som sätts in dokumenteras (Utbildningsdepartementet, 2002). Specialpedagogen skall arbeta med kartläggning/utredning och klassrumsobservationer för att få underlag till åtgärdsprogrammet samt utgå från elevens behov, erfarenheter och kunskaper (SOU 1999:63). Det är rektors ansvar att åtgärdsprogram utarbetas och först bör en problemprecisering göras där barnets behov beskrivs. Därefter ses arbetsformer, arbetssätt och skolans organisation över, utifrån elevens förutsättningar och behov. Målen som skrivs i åtgärdsprogrammet ska vara konkreta och utvärderingsbara och en ansvarsfördelning för de olika delarna i programmet ska bestämmas. Vidare är det viktigt att göra en uppföljning för att se om målen uppnåtts och därefter sätta upp nya mål (Skolverket, 2001). Åtgärdsprogram upprättas för att eleven ska få det stöd den behöver utifrån en helhetssyn på elevens hela situation (Vernersson, 2002).

## 2.6 Lärares förväntningar på specialpedagogen och nuläge

Rosenqvist (föreläsning Hkr 050902) menar att specialpedagogen ska rikta sig till alla elever, skapa en god lärandemiljö för alla så att specialpedagogiska dilemman inte uppstår och att den specialpedagogiska verksamheten är ultimata när den inte behövs.

Specialläraren har haft en klar och tydlig roll som ett komplement till den ordinarie läraren medan specialpedagogen ska fungera som en förändringsagent med en helhetssyn på elever i behov av särskilt stöd och arbeta för att utveckla skolans verksamhet (Bladini, 2004, Ahlberg, 1999). De förväntningar som lärare på skolorna har på specialpedagogen stämmer inte alltid med de nya kompetenser som specialpedagogen har, menar Ahlberg (1999). Traditionen att undervisa en eller några få elever samt att diagnosticera lever kvar och det är inte förvånande om det uppstår konflikter och motsättningar (a.a). Helldin (2000) upplever att specialpedagoger ifrågasätts och ofta utsätts för krav från skolans lärare. Klasslärarna anser att alla ska delta i det styva och krävande arbetet med undervisning av elever. Specialpedagogen pressas då lätt tillbaka till speciallärarrollen och de viktiga specialpedagogiska arbetsuppgifterna skjuts åt sidan.

Den förväntning från lärare som är den vanligaste på specialpedagogen är den som rör undervisning, enligt Byström och Nilsson (2003). Persson (2001) anser att specialpedagogen som arbetar enligt intentionerna i examensordningen kan upplevas som obekvämt och därför behöver integritet och mod. Helldin (2000) understryker att specialpedagogen som arbetar för ett ändrat förhållningssätt inom skolan kan upplevas som översittare av lärarkollegerna. Det är inte lätt att skilja på förhållningssätt i arbetet från lärares personliga egenskaper vilket lätt kan skapa problem och risken för konflikter är stor. Det är lättare att förändra de tekniska delarna av lärares yrkeskompetens som inte är relaterade med läraren som person. Ett vanligt dilemma för specialpedagogen verkar vara att få fram en fast yrkesidentitet, både inför sig själv och andra, menar Byström och Nilsson (2003). I arbetet med kolleger och föräldrar kring elever ska de tona ned sin expertroll, verka för samhörighet och samtidigt markera sin kompetens som specialpedagog. Atterström och Persson (2000) och Ahlberg (1999) anser att specialpedagogik inte får handla om att specialpedagogens uppgift ska gå ut på att bota elevers brister. Inlärningssituationen får inte heller bygga på det som eleven inte kan, utan på något som eleven är bra på. Helldins (2000) intryck från besök i kommunerna är att specialpedagogik fortfarande trots alla ideologiska motto handlar om att det är eleven som ska anpassas istället för som det borde handla om att förändra förhållningssätt och rutiner. I Malmgrens Hansens (2002) avhandling påpekar författaren, att kraven från lärarna och andra yrkesverksamma i skolan på specialpedagogerna, ibland inte är realistiska. Förhoppningarna på dem är skyhöga och de förväntas kunna utföra underverk.

Ahlberg (1999) menar att specialundervisningen i skolan sker som en beställning från den sedvanliga undervisningen. Även Malmgren Hansen (2002) konstaterar i sin doktorsavhandling att det är lärarna som bjuder in specialpedagogerna i arbetet med barn i behov av särskilt stöd, det är lärarna som styr och har en informell makt över den specialpedagogiska verksamheten. Författaren har gjort en studie där hon följt tretton specialpedagoger från deras utbildningstid till deras arbete som specialpedagogiskt

yrkesverksamma för att få deras syn på utvecklingen av den specialpedagogiska verksamheten. I studien kommer det fram att specialpedagogerna förväntas vara mycket flexibla, att de efterfrågas då akuta situationer uppstår och att de då får gå ifrån sin ordinarie arbetsuppgift, de förväntas vara *hjälp-gummor* som får rycka ut när ingen annan kan. Detta då de vanligtvis inte har en egen större grupp elever och därför förväntas släppa det de håller på med och rycka ut. Konsekvensen blir då att elevers enskilda behov får stå tillbaka i sådana situationer. Specialpedagogerna upplever att förväntningarna från övrig personal då det gäller arbetssätt och pedagogiska idéer skiljer sig mycket från vad specialpedagogerna själva företräder. Förväntningarna är sammanbundna av den tradition som finns på skolan och är vanligen riktade mot eleven. Svårigheter har uppstått när specialpedagogerna kommit ut på skolor som förväntat sig specialundervisning, medan de själva utbildats till en ny form av specialpedagogisk verksamhet. Det har blivit spänningar då lärare förväntat sig annat än vad specialpedagogen uppfattat som lämplig pedagogik i en situation. Det kommer fram i studien att flera specialpedagoger upplever att lärare och föräldrar godkänner testresultat som objektiva och trovärdiga hellre än att specialpedagogen gör en bedömning utifrån sin allmänna yrkeskompetens. Vidare känner specialpedagogerna en misstänksamhet och rädsla från lärarna inför handledning, därför måste de vara försiktiga och låta lärarna avgöra ifall de är beredda för presentation av nya idéer eller ej (a.a). Bladini (2004) menar att det kring specialpedagogernas uppdrag som handledare är väldigt tyst och det präglas av en otydlighet i officiella dokument. Detta trots att handledning har funnits med i specialpedagogens uppdrag sedan 1990. Hon refererar till Hedström (2003, 2004) som pekar på att handledning ofta definieras som samtal, diskussioner och "bollplank" av specialpedagogerna själva, men även att kolleger och skolledning inte ger specialpedagogen handledningsmandat. En anledning kan också vara att andra yrkesgrupper, som psykologer och kuratorer redan erbjuder stödjande samtal till pedagoger och arbetslag, poängterar Bladini (2004).

Tideman m.fl. (2004) beskriver fördelningen av specialpedagogens arbetsuppgifter i sin studie och den visar att *undervisning* av elever är den vanligast förekommande arbetsuppgiften och upptar 73% av arbetstiden. Denna undervisning ser enligt författarna ut på följande sätt; i särskild grupp/klass med några få elever vilket är den vanligaste formen, undervisning på avskild plats med en elev åt gången och till sist undervisning i ordinarie klass som elever tillhör, detta är den minst vanliga arbetsformen. *Handledning/rådgivning* till lärare, *utredningsuppdrag*, *utvecklingsarbete* på skolan upptar därefter i nämnd ordning specialpedagogens arbetstid. Därtill kommer andra arbetsuppgifter som dokumentation, ekonomi och konferenser. Byström och Nilsson (2003) redovisar i sin rapport att specialpedagogen i skolan trots sitt nya uppdrag liksom den tidigare specialläraren har mycket tid till undervisning i sin tjänst. Det framkom att specialpedagogerna upplever att av deras tre kompetensområden får den utvecklande och den utredande stå tillbaka för den undervisande uppgiften. Dessa två uppdrag är viktiga för den ordinarie undervisningen och syftet är att skapa en miljö som gör att svårigheter inte uppstår. Uppdragen riktar sig mot personal, organisation och inte enbart mot enskilda elever. Alla elever, inte bara de i behov av särskilt stöd gagnas indirekt av åtgärder inom organisationen eller på ett pedagogiskt plan. Den utredande funktionen är jämfört med den utvecklande klart större. Arbete med åtgärdsprogram dominerar, därefter är det utredning/kartläggning av elever och sist handledningsarbete. Med handledning menas handledning av personal, elever och föräldrar. Det kommer fram att handledning är svårt att definiera och ord

som *bollplank*, *diskussioner* och *samtal* används. Dessa sker informellt på raster och i korridorer. Den handledning som efterfrågas är istället mer tips och förslag på metoder. Handledning kan vara känsligt när det gäller kolleger och specialpedagogen kan känna att det är svårt att klara uppgiften då denna roll är krävande. Fast tid till handledningen finns inte alltid i tjänsten som det finns till t.ex. undervisning och får därför ske när tid ges. Specialpedagogens delaktighet i utvecklingsprojekt är liten och det lilla som förekommer är *kompetensutveckling av arbetslag* och *utveckling av lärandemiljö* enligt Byström och Nilssons rapport (2003).

### 3. Metod

I detta avsnitt redogör vi för våra överväganden vid valet av metod, undersökningsgrupp, genomförande samt etiska principer.

#### 3.1 Metodval

Vi var ganska tidigt klara över att vi ville göra en kvalitativ undersökning för att få svar på våra frågeställningar och vi bestämde oss för intervjuer, men övervägde även en enkätstudie ett tag. Om en enkätstudie ska vara tillförlitlig måste den vara omfattande med många enkäter, en stor svarsfrekvens och kan dessutom vara tidskrävande. Därför bestämde vi oss för intervjuer. Trost (2005) menar att kvalitativa intervjuer lämpar sig då man är intresserad av att försöka förstå hur människor handlar, resonerar eller reagerar. Kvalitativa intervjuer används enligt May (2001) som ett medel för att förstå hur människor uppfattar sin sociala värld och hur de handlar i den. May (2001) och Rossman och Rallis (1998) anser att ett personligt möte mellan forskaren och intervjupersonen är en viktig del i forskningen. Det är ett aktivt utbyte av erfarenheter och skapar delaktighet, känslor och erfarenheter ingår som en naturlig del i forskningen, mötet blir ett socialt möte. I en studie av kvantitativ art vill man få svar i siffror t.ex. hur många, hur länge och det passade inte vår frågeställning. Utifrån syftet ville vi ha svar på lärarnas tankar och förväntningar på specialpedagogens arbetsuppgifter och valde därför en kvalitativ metod med personliga intervjuer.

Vi diskuterade vilken typ av frågor som skulle passa till vår undersökning och bestämde oss för att använda semistrukturerade frågor vid intervjuerna. Vi gjorde en frågeguide men den var inte låst och vi tog hjälp av följdfrågor. Frågorna skulle fungera som ett underlag men behövde inte besvaras i den ordningen de var skrivna (bilaga I). När vi formulerade frågorna försökte vi tänka på att det skulle vara öppna frågor, vi ville också undvika ledande frågor. Denscombe (2000) beskriver den semistrukturerade intervjun som en intervju med färdiga frågor men med en intervjuare som är inställd på att vara flexibel och som ger den intervjuade möjlighet att fritt utveckla sina tankar i ämnet. Vi bestämde oss för att inte lämna ut frågorna till intervjupersonerna i förväg, det var viktigt att svaren var spontana och att de intervjuade inte hade läst på inför intervjun.

Det är viktigt att fundera över vilka som ska ingå i undersökningen och om deltagarna har nytta av resultaten, påpekar Närvänen (1999). En viktig sak för oss var att göra arbetet så trovärdigt som möjligt. Därför ville vi intervju lärare som hade erfarenhet av att arbeta med en specialpedagog. Vi tog kontakt med samordnaren av specialpedagogiska frågor på den tilltänkta kommunens barn- och utbildningsförvaltning och fick förslag på utbildade specialpedagoger i den kommunen. Lärarna och specialpedagogerna skulle inte vara arbetskamrater till oss, då Närvänen poängterar att man bör undvika att intervju personer som man har en relation till. Hon menar att relationen kan påverka forskaren. Vi pratade med rektor på de skolor vi tänkt göra en förfrågan att få intervju specialpedagoger och fick på så sätt mailadresser eller telefonnummer till specialpedagogerna. Vi kontaktade dem och informerade om vår studie. De som samtyckte till att medverka föreslog och frågade i sin tur lärare som vi också kunde intervju.

Vid intervjuerna tänkte vi medverka båda två och turas om att intervjua. Den som inte intervjuade skulle sitta med för att observera t.ex. kroppsspråket och för att anteckna. Observatören kunde då eventuellt också avbryta i intervjun om det uppstod några oklarheter. Den som höll i intervjun skulle kunna koncentrera sig på att leda intervjun. Vi valde att använda oss av bandspelare. Bandspelaren är den bästa metoden vid intervjuer, enligt Kvale (1997). Man behöver inte skriva utan kan koncentrera sig på frågor och svar, vilket är en fördel, menar Trost (2005). Svaren blir också exakta, så som intervjupersonerna har sagt. När man använder bandspelaren har man möjlighet att spola tillbaka bandet och lyssna om igen för att minska risken för missförstånd. Man kan be intervjupersonen om ett förtydligande om det behövs.

### **3.1.1 Undersökningsgrupp**

Vi intervjuade åtta lärare och fem specialpedagoger och kände att det var ett rimligt antal för vår undersökning. Trost (2005) menar att ett fåtal intervjuer som är väl utförda är mer värda än ett flertal mindre väl utförda. Samtliga respondenter arbetade i samma mellanstora kommun, på fyra olika skolor. Alla utom en av lärarna var klassföreståndare, fyra arbetade på en skola med år F-6 och fyra arbetade på en F-9 skola. Av specialpedagogerna arbetade två stycken i år F-9 den ena var dock anställd som speciallärare i år 7-9 och som specialpedagog i år F-6. Två arbetade i år F-6 och en från förskolan upp till skolår 5.

### **3.1.2 Genomförande**

När vi gick ut med förfrågan till specialpedagogerna och lärarna var vi noga med att informera både muntligt och skriftligt vilka vi var och vad vi studerade. Alla tillfrågade var villiga att ställa upp på en intervju. De fick den skriftliga informationen om oss via mail och vi informerade även om att materialet var konfidentiellt (bilaga II). Närvännen (1999) menar att det är viktigt att informera deltagarna. Respondenterna fick lämna förslag på dag och tid som passade dem, samtliga utom en ville att intervjuerna skulle ske på eftermiddagstid efter skoldagens slut, den personen ville ha intervjun på morgonen på sin hemortsskola på vilken en av oss arbetar. Intervjuerna skedde på intervjupersonernas arbetsplats i ett rum där inga andra befann sig. Rummen var valda av lärarna och specialpedagogerna själva, utom i det ena fallet där den av oss som skulle intervjua fick välja rum. Trost (2005) poängterar vikten av att välja en miljö där den intervjuade kan känna sig trygg.

Vi var närvarande båda två vid flertalet intervjuer, detta rekommenderas av både Denscombe (2000) och Trost (2005). Vi turades om att intervjua. Vid något tillfälle blev det på grund av sjukdom inte möjligt att närvara båda två. Vid intervjuerna erbjöd vi respondenterna att få läsa utskriften, men alla avböjde. Däremot önskade några ett exemplar av rapporten. Det är inte brukligt att man självmant erbjuder den intervjuade ett exemplar av rapporten, men om de själva önskar så är det rimligt menar Trost (2005), speciellt med tanke på den tid och energi de givit oss. Alla deltagarna gick med på att bli intervjuade med bandspelare. När intervjun var klar och bandspelaren avstängd fortsatte en del att prata. Om det kom fram några nya synpunkter frågade vi om vi fick lägga till dem i intervjun, vi var noga med att upprepa så vi hade uppfattat

rätt. Den av oss som inte intervjuade observerade och antecknade sådant som inte kom med på bandet t.ex. reaktioner och kroppsspråk. Denscombe (2000) menar att ibland kan kroppsspråket säga mer eller annat än vad orden säger, då är det bra med anteckningar som komplement. Intervjuerna tog mellan 25 och 45 minuter att genomföra. Vi körde var och en till intervjuerna, i förväg hade vi bestämt vem som skulle intervjuas och vem som skulle observera och anteckna. Direkt efter intervjuerna lyckades vi inte vid alla tillfällen att diskutera hur det gick pga. tidsbrist, utan fick ta det via telefon senare.

### 3.1.3 Bearbetning

Efter genomförda intervjuer försökte vi samtala en stund om vad vi upplevt kring intervjun. Det finns fördelar med att sätta sig ner i anslutning till intervjun, menar Trost (2005). Detaljer och andra saker som inte framgår av intervjubandet glöms lätt bort. När vi kom hem med vårt intervjumaterial skrev vi ut intervjuerna för att det skulle vara lättare att analysera dem. Vi ändrade talspråk till skriftspråk så att det skulle bli tydligt. Denscombe (2000) och Kvale (1997) pekar på att det är viktigt så att det är begripligt även för dem som inte varit med vid intervjusituationen. Trost (1997) beskriver en metod som går ut på att först lyssna på bandet och skriva ner anteckningar och sedan sammanfatta intervjun i lämplig struktur. Fördelen med denna metod är att notera det som är viktigt för studien. Vi försökte att hålla oss till den här metoden och känner att vi klarade det ganska bra. När vi skulle redovisa svaren från intervjuerna kom vi fram till att det var lättast att gruppera svaren och lägga in under rubriker. Vi gick in med tanken att använda rubrikerna undervisa, utreda samt utveckla och rådgiva. Vi bearbetade våra frågeställningar och strök under ord och uttryck som var gemensamma i intervjuunderlaget, därefter gjorde vi grupperingar av dessa med hjälp av de rubriker vi valt. Resultatet valde vi att presentera i en beskrivande text med utvalda citat för att särskilt belysa svaren. De belysta svarsцитaten kan skilja sig från mängden eller visa på en enighet. Citaten valde vi att koda L1-L8 för lärarna och S1-S5 för specialpedagogerna. Detta för att tydligt visa att citaten kom från olika respondenter.

### 3.1.4 Etiska överväganden

Vi har följt Vetenskapsrådets (2002) etiska principer för forskning i vår studie. Det är fyra huvudprinciper och den första är *informationskravet* som innebär att forskaren informerar de intervjuade om studien och dess syfte. Vi informerade de tilltänkta respondenterna om vilka vi var, vad vi studerade och de fick uppgifter om hur de kunde få tag i oss. Den andra principen är *samtyckeskravet* och innebär att deltagaren själv bestämmer över sin medverkan och har rätt att avbryta den om de så önskar. Det är ett frivilligt deltagande. Detta informerade vi våra deltagare om och det var ingen av de tillfrågade som valde att avbryta eller att inte ställa upp på intervju.

*Konfidentialitetskravet* är den tredje principen och innebär att deltagarnas identitet inte avslöjas. Den första kontakten med intervjupersonerna är väldigt viktig, för att man ska kunna ge ett trovärdigt intryck. De har varit tillmötesgående och ställt upp på våra intervjuer och uppsatsen bygger på svaren vi fått från dem. Det är vår skyldighet att behandla materialet så att deras identitet inte röjs. Trost (2005) menar att man får låta



bli att ta med viss information om det finns risk för att tystnadsplikten bryts. Den gyllene regeln skulle passa bra här: behandla andra som du själv vill bli behandlad. Vi kommer att förstöra alla band och anteckningar när arbetet är färdigt, det har vi noga poängterat för de intervjuade. Ingen skall kunna känna igen någon av de medverkande, inga personuppgifter förekommer, ej heller kön på de intervjuade. Vi avslöjar inte kommunens, orternas eller skolornas namn.

... tystnadsplikten och konfidentialiteten är oavvisliga (Trost, 2005, s.107).

När människor är forskningsobjekt så behöver de skyddas från risken att skadas fysiskt, psykiskt eller integritetsmässigt. Krav ska ställas på forskningens kvalitet och på att de personerna som blir intervjuade har förstått och accepterat villkoren för sitt deltagande. Lagen om etikprövning av forskning (2003:460) skyddar de människor som ingår i forskningen. I ett fall fick vi noga tänka över hur vi beskrev en av de intervjuade respondenterna i undersökningsgruppen. Genom att skriva ut viss information kände vi att den intervjuade kanske skulle kunna kännas igen och därför valde vi att ta bort den informationen.

Sist kommer *nyttjandekravet*, där vi poängterade för deltagarna, att vi endast kommer att använda de uppgifter vi fick in vid intervjuerna, till vår forskning och inte i kommersiellt syfte.

## 4. Resultatbeskrivning

I detta avsnitt beskrivs resultatet av intervjuerna under rubrikerna undervisa, utreda samt utveckla och rådgiva. Vi redovisar lärarnas syn på specialpedagogens arbetsuppgifter, deras förväntningar på specialpedagogen och gör en jämförelse med hur specialpedagogen ser på sig själv och sina arbetsuppgifter. Vi tar upp likheter och skillnader i deras synsätt på specialpedagogens roll. Vi redovisar förekommande begrepp och drar egna slutsatser utifrån resultaten. De intervjuade benämns som lärare alternativt respondent eller specialpedagog alternativt respondent. Oavsett kön benämns de även som hon.

### 4.1 Resultatredovisning lärare

#### 4.1.1 Undervisa

Lärarnas syn på specialpedagogens arbetsuppgifter var i många fall lika. Flertalet uttryckte att specialpedagogen skulle gå in och jobba med elever, där lärarens tid och kompetens inte räckte till, för att hjälpa eleverna ur svårigheterna. En lärare tyckte att det var bra att deras specialpedagog arbetade enskilt med de yngsta eleverna som behövde särskild lästräning. Det rådde delade meningar om specialpedagogen skulle gå in i klassrummet och hjälpa till eller om lärarna skulle skicka eleverna till dem. Orsaken till den skilda synen var att ett fåtal uttryckte det som om de barnen som behövde hjälp också behövde lugn och ro, och det fick de om de gick iväg till specialpedagogen. Där kunde de jobba enskilt eller i en liten grupp.

”Specialpedagogens arbetsuppgifter är att stötta och se till att de svaga eleverna kommer ikapp och får den hjälp de behöver”. (L7)

Någon annan tyckte att det kunde bli en belastning för eleverna om de går ifrån och arbetar med annat än vad de gör i klassrummet, då missar eleverna de ordinarie lektionerna och kommer ännu mer efter.

”Det är bättre att specialpedagogen arbetar vidare med det som eleverna håller på med”. (L4)

En lärare var av en helt annan åsikt och menade att:

”... eleverna upplever det som ganska naturligt att gå ifrån. Många elever efterfrågar om de också får gå ifrån. Har de varit sjuka är det lättare att de går ifrån för att komma ikapp”. (L7)

En lärare var tydlig på att specialpedagogen inte skulle ta ifrån elever från klassen och arbeta med dem enskilt och uttryckte sig:

”Det är resursslöseri att specialpedagogen ska plocka ut enskilda elever och jobba med dem”. (L5)

En syn, som några uttryckte det, är att specialpedagogen tillfälligt ska gå in och arbeta enskilt med elever där läraren upplever att de inte kommer vidare med eleven. Orsakerna till detta kan också vara både att tid och kompetens inte möjliggör nödvändig

hjälp för de här eleverna att komma vidare. En av lärarna menar att de ska koppla in specialpedagogen då de anar att en elev inte kommer att uppnå målen. Efter det får läraren och specialpedagogen komma överens om hur de går vidare. Antingen får eleven ett fortsatt stöd av sin lärare, kanske då med hjälp av specialpedagogen, eller så tas eleven från den ordinarie klassrumssituationen och får hjälp av specialpedagogen. Ett fåtal av lärarna vill att specialpedagogen bistår med material till undervisningen som kanske bidrar till att undervisningen förändras till det bättre.

”Specialpedagogen ska aktivt jobba med eleven när jag kört huvudet i väggen”. (L8)

”Specialpedagogen ska hjälpa till att lösa upp knutarna när eleverna inte kommer vidare”. (L4)

”Specialpedagogen ska vara den som har specialkompetens på svagheter”.(L3)

#### 4.1.2 Utveckla och rådgiva

Flertalet av lärarna anser att specialpedagogen ska fungera som ett bollplank, någon att bolla tankar, idéer och enskilda barn med.

”Jag vill att specialpedagogen ska vara ett bollplank och bolla idéer med det tror jag att de andra lärarna också vill”. (L7)

”Jag vill bolla enskilda elever med henne och diskutera situationer kring deras inläring”. (L2)

”Specialpedagogen ska vara ett bollplank som jag kan bolla med kring enskilda elever”. (L3)

”Trolla! Komma med idéer hur man kan hjälpa på så bra sätt som möjligt, både mig och eleverna”. (L7)

En lärare använder ordet konsultation, andra använder råd, stöd, diskussion och hjälp när de beskriver hur de vill att specialpedagogen ska arbeta.

”Jag vill ha specialpedagogens stöd när jag ber om hjälp, att hon ställer upp och löser problem med mig”. (L1)

”Att jag kan konsultera henne kring elever, att jag får råd och stöd av henne”. (L6)

”Att ha någon att rådgöra med är skönt, att bolla tankar och idéer med”. (L5)

Det är lärarens uppgift att se till så det fungerar i klassrummet, för barnen har rätt lära och därför måste läraren se till att det blir goda inläringssituationer, påpekar en respondent. Annars gäller det att få råd och stöd av specialpedagogen och samarbeta för att hitta lösningar, även med föräldrar och resursperson om sådan finns.

En av de intervjuade lärarna sa att hon ibland kunde känna att det skulle vara enklast att få färdiga lösningar av specialpedagogen men att det inte alltid var det bästa och uttrycker sig så här:

”Jag vill nog helst att vi ska vara två stycken som tycker samma sak och som står bakom, det ska vara på ett bredare plan”. (L2)

En annan lärare uttryckte sig på ett liknande sätt.

”Jag förväntar mig att specialpedagogen gör utredningar på elever och ibland kanske man väntar sig färdiga lösningar, quick fix, gör så här, men oftast räcker det med diskussionerna och att vi kommer fram till saker då. Man får prova sig fram”. (L3)

Handledning poängteras av flertalet som en viktig arbetsuppgift för specialpedagogen. En lärare svarar direkt att handledning är det hon vill ha av specialpedagogen, två andra betonar handledningen som jätte viktig. En av de tillfrågade lärarna menade att det inte var specialpedagogens djupa kunskap i ämnet som ger mest utan möjligheten att prata med någon som ser det från ett annat håll. En lärare uttrycker hur hon ser på handledning hur den fungerar när den är som bäst.

”En specialpedagog som har så mycket att ge i handledning ska inte sitta och öva med enskilda elever, den tiden finns inte. Det optimala är att utifrån hennes handledning kunna arbeta med eleven själv eller att någon annan resursperson gör det”. (L5)

”Handledning är viktigt, jag vill kunna komma med bekymmer och få tid att diskutera med henne och få hjälp att komma på rätt spår”. (L1)

”Handleda är jätte viktigt, hon ska kunna observera om det behövs och ge mig råd kring eleverna eller hur jag hanterar eleverna och hur jag ska jobba med eleverna med speciella behov”. (L2)

Tiden räcker dåligt till handledning menar en av lärarna som själv fått handledning kring och genomgång av eleverna med specialpedagogen. Läraren tycker det fungerar bra, men att det är eleverna med de akuta problemen som hinns med och får hjälp. Eleverna i gråzonen hinns inte med.

”För att få den tiden är fikapedagogiken oerhört viktig, vi löser många problem där. Vi är ett sammansvetsat arbetslag som tar hjälp av varandra”. (L4)

Två av lärarna uttrycker ett önskemål om att specialpedagogen ska ägna mer tid åt att finnas med i elevernas närhet under hela skol- och fritidsdagen. De behöver få en helhetssyn på eleverna, men tiden till deras förfogande är knapphändig.

”Helst skulle man vilja att specialpedagogen fanns här nere i ett rum hela veckan för att finnas med eleverna och se hur de fungerar. De kan se hur eleverna är på rasterna och hur de fungerar socialt. Det är inte bara i klassrumssituationerna som de behöver observera dem. Men den tiden finns ju sällan”. (L5)

En av lärarna berättar att specialpedagogen inte handleder personalen, men att det varit på tal att hon bara skulle vara handledare och att lärarna skulle göra allt inne i klassen,

men att det inte mottogs positivt. De vill fortsätta med att eleverna går till specialpedagogen.

”Vi har valt att ha det så här, för vi i personalen tycker att eleverna får mer lugn om man jobbar så och specialpedagogen vet ju mer om problemet”. (L7)

En av lärarna poängterar att deras specialpedagog har det bra uppdelat med tiden, då de har undervisning på förmiddagar och tid på eftermiddagar, som kan ägnas åt utredningar, handledningar och träffar med föräldrar och andra resurspersoner. En annan specialpedagog har en halvtimme avsatt varje dag, där lärare kan diskutera akuta problem med specialpedagogen. De flesta av de andra intervjuade lärarna söker upp specialpedagogen när det förekommer behov, då det inte finns någon fast tid avsatt.

Lärarna är överlag överens om att det specialpedagogiska arbetet har blivit bättre. En av lärarna uttrycker att det händer att hon och specialpedagogen inte är eniga i synen på barns behov av särskilt stöd, men att det kan vara utvecklande och att man får nya perspektiv från båda håll.

”De gamla speciallärarna, som ofta inte var utbildade utan fått en sådan befattning för att de arbetat länge, tog ofta ut barnen från klassen. Det gör inte nuvarande specialpedagog och jag föredrar det nya arbetssättet”. (L2)

”De specialpedagogiska arbetsuppgifterna har förändrats till det bättre. Specialpedagogen jobbar mer flexibelt och går in mycket i klassen, gör grupper och sätter in hjälp där det behövs”. (L6)

”Den gamla tanken med specialpedagogik var att de var en slags bilmekaniker, dit man skickade eleverna för att få dem reparerade, som den gamla obs-kliniken. De har skett en stor utveckling, för var det de äldre klasslärarna som inte orkade som blev speciallärare. Det var inte den bästa pedagogen som blev speciallärare och ofta hade de ingen utbildning heller”. (L4)

En lärares intervjusvar skiljer sig från de andra och uttrycker att det inte är någon större skillnad på specialpedagogen och de gamla speciallärarna. Situationen är i stort sett samma som tidigare kring elever i behov av särskilt stöd. Läraren skickar mestadels iväg elever till specialpedagogen även om det ibland förekommer att specialpedagogen kommer in i klassrummet. Oftast är det då läraren bett om det.

En lärare påpekar att specialpedagogen sitter med vid arbetslagsträffar. Där berättar specialpedagogen om hur hon för närvarande lagt upp sitt arbete. Hon berättar även om nya kurser som hon gått och kommer med nya idéer som kanske leder oss in på nya synvinklar. Det tycker läraren är bra för det är lätt fastna i gamla synsätt. Samma lärare berättar att de har resurspersoner, i klasserna där det finns behov. Specialpedagogen har träffar med resurspersonerna en gång i veckan, där de får tips på litteratur och diskuterar eventuella problem.

”Det fungerar som en slags handledning, där det är öppna diskussioner och ett öppet klimat kring andra sätt att arbeta”. (L1)

Lärarna i kollegiet har en ganska likartad syn på specialpedagogens arbetsuppgifter, menar en lärare och beskriver det som att den synen har blivit planterad och grott fram på skolan. Den skillnad som finns är i så fall att de som jobbat länge och har erfarenhet att arbeta med speciallärare, är inne på att man tar ut barnen från klassen. Läraren tror dock att det har ändrat sig och att de äldre lärarna tagit till sig mycket av det sätt som specialpedagogen arbetar. Det är specialpedagogens förtjänst menar läraren för:

”Specialpedagogen är tydlig på sitt försiktiga sätt vilket som är hennes bit”. (L2)

En annan lärare anser att specialpedagogen har en tydlig yrkesidentitet och tror att den är förankrad hos alla på skolan.

### 4.1.3 Utreda

Ett par av lärarna menar att en viktig uppgift hos specialpedagogen är att arbeta med diagnostisering och att utforma och utföra tester. Flertalet påpekar att specialpedagogen ska arbeta med utredningar och utvecklingsbedömningar, där de kommer fram till nya förslag på lösningar för att komma till rätta med problemen. Några av lärarna menar att när det kommer nya elever till skolan ska specialpedagogen kartlägga dem och göra en diagnostisering.

”Specialpedagogen ska testa barnen för att kolla av dem, de ska ha ett enkelt testmaterial samma för alla precis som nationella prov t.ex kolla om barnen kan klockan. De ska LUSA alla barnen på hösten för att se var de befinner sig i läsutvecklingen, det är bra att det är de som har professionen som gör det”. (L6)

”Specialpedagogen ska hjälpa mig att skanna av klasserna för att se vilka barn som är i behov av särskilt stöd, så att jag ställer rätt krav på eleverna”. (L8)

En lärare tycker det är viktigt att specialpedagogen är med vid mitterminskonferenser. Då går de igenom varje barn, ser till föregående termin. Läraren tar upp elever som behöver extra stöd och specialpedagogen ser vad som behöver utredas mer eller om det ska sättas in mer eller extra åtgärder.

”Specialpedagogen är den samman kopplande länken och gör omprioriteringar av resurserna om det behövs, hon gör punktinsatser och specialscheman”. (L1)

En annan lärare tycker också att specialpedagogen ska ha det övergripande ansvaret över behovet av resurser på skolan och på sätt flytta runt resurspersonerna om det behövs och menar att det inte får vara statiskt.

Flertalet av lärarna nämner observation som en av specialpedagogens arbetsuppgifter. En lärare anser att specialpedagogen skall gå in och observera klassen när det föreligger skäl till det. Då är det både enskilda elever och hur klassen samverkar, som ska observeras. Men samtidigt observerar specialpedagogen redan alla eleverna när de kommer från förskoleklassen. En annan lärare menar att specialpedagogen ska vara mer

bland elever och personal i klasserna även om det inte är något speciellt. Där kan hon observera sådant som inte annars upptäcks. Då gäller det inte enbart eleverna utan också hur lärarens samspel med en elev eller alla elever fungerar. Det är bra att specialpedagogen går in i klassen och observerar elever, menar en lärare. Specialpedagogen står inte barnen så nära som klassläraren och kan därför se saker på ett annat sätt från en annan vinkel. Det är lätt att bli hemmablind. När specialpedagogen observerat kan lärare runt eleven och föräldrarna få handledning av specialpedagogen.

”Specialpedagogen, jag som lärare och föräldrarna diskuterar tillsammans hur vi ska få en så likartad situation som möjligt för eleven”. (L8)

De allra flesta av lärarna påpekar att de är viktigt att titta på helheten kring barnet. Många av lärarna vill ha specialpedagogens stöd när de skriver åtgärdsprogram. Dels vill de ha hjälp med formuleringar och dels vid upprättandet när föräldrarna är med. De vill ha råd och stöd och avlastning i föräldrakontakter och föräldrahandledning. Någon uttrycker det:

”Vid föräldrakontakter och utvecklingssamtal har man tyngd bakom när specialpedagogen också är med. Specialpedagogen har inte samma nära relation till eleven och föräldrarna som jag som klasslärare har. Därför kan specialpedagogen ha lättare att uttrycka vissa saker och det har känts skönt”. (L5)

”Det kan vara bra att specialpedagogen är med vid möten med föräldrar som ställer otroligt höga krav på sitt barn. Man har försökt år ut och år in att förklara detta utan att det hjälpt, då är det bra att ha med specialpedagogen som professionell”. (L6)

En lärare menar att när det kommer elever till skolan där det redan finns dokumenterat svårigheter, en viss typ av problematik och där det kanske finns många kontakter utåt, att specialpedagogen tar över elevföreståndarskapet för vissa av dessa elever.

”Jag förväntar mig att hon tar över elevföreståndarskapet för de här eleverna, annars måste hon ju vara med i alla fall vid utvecklingssamtal och kanske resursläraren också. Så har vi gjort nu och det hoppas jag kunna förvänta mig i framtiden också. Jag vill även ha hjälp med att skriva åtgärdsprogram och uppföljningar”. (L3)

Att ha den professionella specialpedagogens hjälp när kontakt tas med kommunens centrala team när det gäller specialpedagogiska frågor, ser tre av lärarna som ett bra och viktigt stöd.

”Om jag behöver vända mig till teamet är det bra att ha specialpedagogens stöd i att formulera sig”. (L8)

”Vid anmälan till teamet skriver jag själv, men vill att hon ska stötta mig och läsa igenom”. (L1)

”Om vi både från skolans håll och föräldrarnas håll känner att det är något som inte stämmer med ett visst barn. Då måste vi ta det på allvar. Specialpedagogen kan då hjälpa mig att skicka en anmälan till teamet och eventuellt kan man få hjälp av handledning”. (L5)

## 4.2 Resultatredovisning specialpedagoger

### 4.2.1 Undervisa

Alla specialpedagoger har undervisningstimmar lagda i sitt schema. Flertalet anser att det är viktigt att de behåller kontakten med eleverna, men att de inte ser sig som lärare.

”Jag skulle gärna ha mer tid till handledning, men jag vill inte vara utan direktkontakt med barnen ... jag skulle vilja ha det fifty – fifty”.  
(S2)

En respondent påpekar att den har för stor andel undervisning och för många arbetsuppgifter och därför måste respondenten hela tiden stå på sig mot skolledningen för att på så sätt ändra sitt arbetsinnehåll.

”Jag har försökt förändra min tjänst ... men det är svårt för här vill man bli av med eleverna – nu generaliserar jag. Traditionen är det, men jag har jobbat hårt för att de ska vara kvar i klassrummen, men att de ska få stöd där ... jag försöker påverka att det inte är meningen att man ska exkludera elever”. (S4)

Generellt upplever specialpedagogerna att de bestämmer prioriteringarna av arbetsuppgifter själva, utan att diskutera det med skolledningen. Det är deras egen ambition, kunskap och hur de tolkar sin egen roll som bestämmer hur de lägger upp sitt arbetsätt och sina arbetsmetoder. Samtidigt har flertalet ett uttalat stöd av skolledningen och det upplevs som stimulerande. Viljan och kunskapen hos rektorer och annan skolledning skiljer sig åt. En respondent, som tidigare jobbat som både lärare och speciallärare på sin skola, berättar att hon i samförstånd med skolledning och lärarna fått mer av den specialpedagogiska rollen.

”Det är något som vuxit fram men det har inte varit direkt uttalat så”.  
(S3)

Alla respondenter arbetar med undervisning, både genom att arbeta parallellt med lärarna, ha egen undervisning i klassrummet och genom att ha elever enskilt eller i små grupper. Att undervisa tillsammans med klassläraren är även ett stöd för dem. Tre av respondenterna påpekar att det är väsentligt att de elever som undervisas utanför klassrummet följer den ordinarie undervisningen. De ska jobba med samma ämne eller med samma sak som i klassrummet. De jobbar med det de andra eleverna håller på med, men på ett annat sätt. En respondent påpekar bestämt att det är hon som går till eleven och aldrig tvärtom, sedan sitter de där det känns lämpligt. Specialpedagogen ska som några uttrycker det, hjälpa och stötta de svaga eleverna. Ett par av specialpedagogerna menar att de ska hjälpa till med material för att kunna förändra undervisningen. Det är t.ex. hjälpmedel vid läs- och skrivinlärning, dyslexi och matematiksvårigheter. På någon skola har specialpedagogen arbetat fram material till en anpassningsbar kurs i matematik och jobbat med en kurs i läs- skriv- och språkutveckling.



”Jag arbetar väldigt nära lärarna ... jag kan inte sköta allting själv och samarbetar jag inte med lärarna kommer jag ingen vart ... här är fantastiska lärare som ställer upp på det”. (S1)

TVÅ av respondenterna tycker att alla lärare borde ha en specialpedagogisk kompetens. Det skulle ta bort mycket av det jobb de utför.

”Man ser så mycket dålig specialpedagogik och man ifrågasätter om det finns någon speciell pedagogik ... jag hävdar att den absolut bästa specialpedagogiken är en duktig lärare ... en riktigt duktig pedagog där eliminerar mycket. Sen kan jag ändå behöva gå in där och ta enskilda elever för att det behöver göras en utredning eller någon som behöver något alldeles speciellt. Vi kan inte ta ut dem och ”doppa dem i något”, men vi kan stötta upp och hjälpa dem och komma in i klassrummet och hitta olika infallsvinklar, för det blir man ju duktig på”. (S1)

En respondent menar att arbete med enskilda elever har fått oförtjänt dåligt ryckte. Alla eleverna klarar inte av miljön i klassrummet under hela sin skoldag, de behöver ibland lugn och ro.

”Många frågar när de får komma till mig, och läsa etc. ... det ses som en förmån, de får en högre status ... barn dyker på mig och frågar när de får komma – jag (specialpedagogen, vår anm.) vill också det”. (S2)

## Arbetsuppgifter

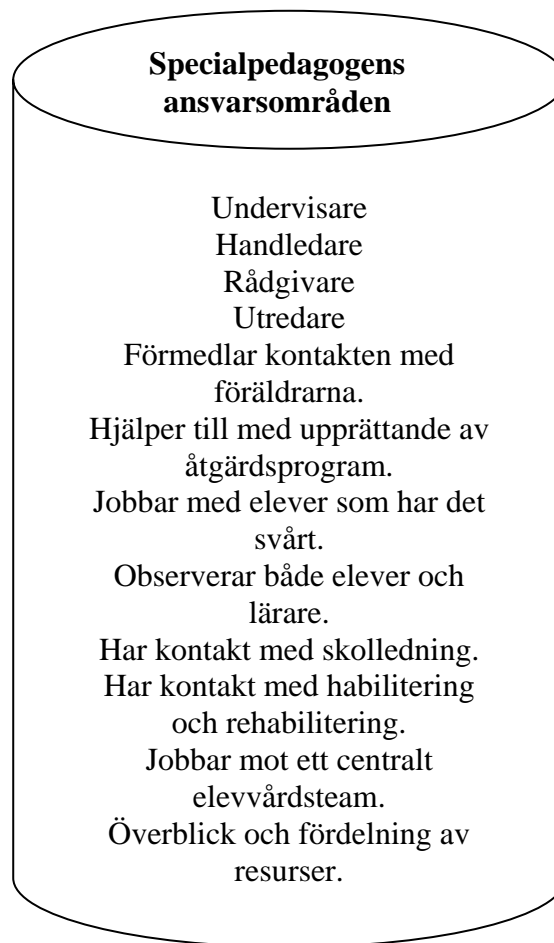
På frågan till respondenterna, om de tror att deras kollegor vet vad deras arbetsuppgifter är och vad som förväntas av dem, svarar flertalet att de tror att kollegerna vet. Vissa vet inte allt utan frågar specialpedagogen om det de har att komma med är något som de har som sin arbetsuppgift eller om de ska gå till någon annan. I de fall där specialpedagogen börjat på ett nytt jobb eller det har kommit nyanställda kollegor, har de antingen fått göra en arbetsbeskrivning på vad deras arbetsuppgifter är eller så har de fått förhålla sig efterhand till om det är något de kan göra.

”Jag har försökt berätta för alla, i takt med att jag gått min utbildning att jag inte är en tant i en skrubb eller en klinikfröken, som ni kan putta ut elever till. Jag förklarar att vi tittar på situationen tillsammans och ibland får jag vara med i klassrummet och observera. Det kan vara svårt för en del”. (S4)

”Mina kollegor vet bara vad mina arbetsuppgifter är utifrån den bild de redan skapat, utifrån det jag redan gör. Jag får presentera för nya lärare vad det är jag gör och hur de kan vända sig till mig”. (S5)

”Jag har inte klart uttalat vad alla mina arbetsuppgifter är, lite för att rädda mig själv, för ibland hinner man inte med hur mycket som helst.” (S1)

Specialpedagogerna pratar om de ansvarsområden som de tror att lärarna framställer dem med. I intervju svaren kommer det fram att specialpedagogerna framhåller vissa områden som de tror att lärarna anser som betydande.



Figur 2. Specialpedagogens ansvarsområde

Flera av respondenterna menar att behovet styr deras arbetsuppgifter. En lärare som inte behöver mycket hjälp, både enskilt och med sina elever, ser dem i en annan roll än de som behöver mycket hjälp.

Hur det specialpedagogiska arbetet är organiserat skiljer sig från skola till skola. Några anser sig ha ett bra samarbete med övriga specialpedagoger på skolan eller inom samma rektorsområde, trots att organiserade träffar sällan blir av. En respondent ingår i ett arbetslag med bara specialpedagoger/speciallärare. De träffas var tredje vecka, men har i övrigt ingen tid avsatt. Dessutom har de väldigt olikartade roller, så samarbetet beskrivs inte alltid som utvecklande. Alla respondenter sitter med i något slags team. Konstellationen på teamen ser olika ut, beroende på hur skolstorleken ser ut och hur det specialpedagogiska arbetet är fördelat. Det kan t.ex. vara rektor, kurator, psykolog, skolsköterska, även andra specialpedagoger kan ingå. Men det kan också ingå socialsekreterare, socialpedagog eller bara specialpedagoger. Alla respondenterna ser det som ett utmärkt tillfälle, där de kan få stöd och råd, och där de kan ventilera svåruppkomna problem mellan sig.

”Skulle vilja prata mer om vår fördelning av arbetsuppgifter. Se över hur vi organiserar vårt arbete ... prata mer om metoder och få tips hur vi gör i vissa situationer ... kanske där vi behöver tänka om ... handleda varandra”. (S5)

Resurslärarna är en stor tillgång påpekar två av respondenterna. De används i de klasser där behoven är som störst och hjälper de elever som har störst behov av extra hjälp. Specialpedagogerna träffar dem varje vecka och då får de råd och stöd, en form av handledning. En respondent beskriver ett användbart sätt att använda sina resurser. De har en person kopplad till var och en av skolåren 1-6. De är resurspedagoger med lärar- eller fritidspedagogutbildning, men de saknar speciallärar- eller specialpedagogutbildning. Resurspedagogerna är inte fastlåsta i någon klass utan de kan omfördelas till en annan klass där behovet av stöd till elever, för tillfället är större.

#### 4.2.2 Utveckla och rådgiva

I specialpedagogernas beskrivning av sina arbetsuppgifter framkommer det att alla arbetar med undervisning och någon form av rådgivning och/eller handledning. Den lärare som arbetar en liten del av sin tjänst som specialpedagog, men mestadels som speciallärare, betonade att i jobbet som specialpedagog ingår ingen undervisningstid. Om handledning eller om det som respondenterna tolkar som handledning, är det de pratar allra mest om vid intervjuerna. Flertalet beskriver också en frustration över uteblivna handledningar.

”Varje termin börjar jag med att lägga ett schema och i det lämnar jag utrymme för handledning, men sedan fylls det på och efter tre veckor är det fullt med undervisningstid. ... ambitionen själv är att vara till hands – det kanske är dumt ... men om man handleder en lärare att jobba så här och så här ... och den läraren inte har tid - så kanske det lägger en sten på börda”.(S5)

”Jag har tre huvudsakliga arbetsuppgifter – undervisning, handledning och skolutveckling. Sämst hinner jag med handledning”.(S1)

Ett par av specialpedagogerna har ett uttalat stöd av skolledningen för att arbeta mer med handledning, men att det i nuvarande arbetssituation inte finns utrymme för det. De har talat om för skolledningen att de då måste få ge ifrån sig lite undervisningstimmar.

”Vår biträdande rektor har varit drivande för att jag ska få mer möjlighet till handledande, men det går inte att enbart handleda”.(S2)

”... det funkar oftast inte, undervisningstimmar fylls hela tiden på. Jag försöker att lämna luft i schemat för handledning och utredningar, men elevernas behov påverkar hela tiden mitt schema”.(S5)

Merparten av specialpedagogerna beskriver att de jobbar med någon form av handledning av personal och lärare, men att tid inte alltid finns avsatt till det. Alltså att de har det inskrivit i något schema (vår anm.). I beskrivningen framkommer det att handledningen handlar bl.a. om att lärarna spontant kommer in till specialpedagogen och vill ha hjälp, små korta samtal vid raster eller att lärarna ringer och vill ha hjälp på

kvällarna. Två av specialpedagogerna menar att det skulle vara jättesvårt att ha en speciell tid avsatt till handledning, och som en av dem uttrycker det:

”... nu handleder jag och är det någon som vill ha handledning så får det vara nu på den här bestämda tiden. Så kan det inte gå till”. (S1)

En annan specialpedagog menar att en slags handledning är att finnas behjälplig för lärarna i deras arbete med eleverna. Men respondenten arbetar inte med handledning och har inte tid avsatt till det.

Det råder delad mening om vad begreppet handledning innebär. Flertalet av specialpedagogerna har, i sin beskrivning av sina arbetsuppgifter, svårt att benämna om det är handledning eller någon annan form av hjälp de ger. Några specialpedagoger går in och hjälper klassläraren och har undervisning parallellt med dem, det kallar de en form av handledning. Då kan de i efterhand diskutera vad som är bra och vad som är mindre bra. Ett annat sätt att tillämpa handledning är att undervisa på en lektion som en oerfaren lärare bett om och efter det diskutera olika undervisningsmetoder, menar samma specialpedagog. En annan specialpedagog menar att en hjälp exempelvis kan vara att ge några tips som läraren kan prova och efter det bestämma en tid och prata om hur det gått.

”Vi har väldigt erfarna lärare här, så många gånger är det så att vi bollar tankar och idéer ... de behöver det här bollplanket hellre än handledning”.(S3)

En specialpedagog betonar att hon inte talar om för läraren hur hon ska göra, utan de diskuterar problemen fram och tillbaka och kommer fram till lösningar efterhand.

”Det är svårt att veta om det är handledning eller stöttning vi sysslar med”. (S1)

”... det är tagande och givande, lärarna kommer till mig och ber om hjälp och jag går till dem och ber om hjälp, så är det handledning så håller jag på med det ständigt”.(S1)

Medan en annan specialpedagog påpekar att många pedagoger tror att handledning går ut på att specialpedagogen talar om för dem hur de ska göra, att de ska komma med färdiga lösningar.

”Jag får inte frågan om jag kan handleda dem utan - ... jag har en elev här kan du hjälpa mig? Det kallar inte jag för handledning”.(S2)

På frågan om kollegorna vet vad specialpedagogens arbetsuppgifter är och vad som förväntas av dem svarar två specialpedagoger att de inte är säkra på att lärarna vet om att de handleder, men de vet att de har undervisning med barnen.

”Jag skulle nog kunna arbeta mer med handledning, enligt vad utbildningen säger, men att arbeta nästan enbart med handledning passar inte mig”. (S2)

”Jag är tydligare än innan på att tala om att jag inte kan allt ... jag kan inte lösa allt och jag går inte in och svänger med trollspöet så att allt som lärarna kommer med, blir ordnat ... det har jag blivit bättre på.

Från början när jag var här, var det mycket – ta barnen så jag slipper dem ... det var inte uttalat så, men det var känslan man fick. Jag skulle ta barnen från klassrummet för att klassläraren tyckte det var jobbigt. Men det har svängt till att de frågar vad kan vi göra tillsammans för det här barnet ... hur kan läraren ändra sig”. (S2)

Fyra av respondenterna anser att de jobbar med det som de är utbildade till. Men att det finns bitar som de inte använder speciellt, bl.a. handledning. En respondent menar sig ha en gedigen utbildning i handledning, men känner att tekniken måste hållas igång annars tappas kunnigheten. En annan av specialpedagogerna berättar att tillsammans med kuratorn ska de starta handledningsgrupper för nyanställda eller nästan nyanställda lärare, dels för att ge information om elever men framförallt för att det ska vara naturligt för lärarna att komma till dem när det är något bekymmersamt.

#### 4.2.3 Utreda

Tillsammans med lärarna är det specialpedagogen som avgör vilka elever som får särskilt stöd. Innan eleverna får stödet är det oftast lärarna som uppmärksammar problemen och ber specialpedagogen komma och observera eleven i hans naturliga miljö. Någon respondent menar även att det ibland är föräldrarna som uppmärksammar bristande färdigheter eller så kommer det fram vid överlämnandekonferenser. Flertalet respondenter menar att lärarens arbetssätt och förhållningssätt jämt emot eleven ska observeras. En förändring i klassen kan vara ett stöd i sig, påpekar en respondent. Föräldrarnas medgivande och samverkan innan stöd ges poängteras också.

”... om jag tycker att vi borde sätta in lite extra stöd till en elev, kontaktar jag föräldrarna och ger dem ett erbjudande ... vill de att deras barn ska ha extra stöd förklarar jag vad vi kan göra ... men vill de inte så är det upp till dem, det är ett erbjudande. Föräldrarna tackar aldrig nej, men jag vill trycka på att det är ett erbjudande”. (S2)

Oftast diskuterar specialpedagogerna med lärarna och eleven om vad de först kan göra. Hur kan de jobba vidare? Kan de förändra något som leder till något bättre? Ligger problemet hos eleven eller är det miljön runt eleven som behöver ändras? Det kanske är undervisningssituationen och organisationen runt den som behöver förändras? Respondenterna beskriver att de sedan oftast går in och observerar, både genom att aktivt vara med i undervisningen men också passivt genom att de sitter ner och antecknar.

” De första tendenserna får jag från lärarna och det får jag ganska tidigt ... diskuterar med dem hur de kan jobba vidare, vad är det som händer, varför blir det så här? Sedan har vi en återkoppling och visar det sig att eleven fortfarande har en svårighet så går jag oftast in och observerar, går in och är med i verksamheten. Ibland ser jag inget, det kanske är undervisningssituationen som skapar problem, hur man organiserar undervisningen. Då ger jag råd till läraren. Lärarna brukar ta emot det bra - vi har en bra kommunikation ... jag brukar fundera några dagar och bokar en tid med läraren. I det samtalet jag har då så känner jag mig för – försöker känna av läraren ... får jag mothugg så försöker jag med hypoteser – jag men om – jag tänkte på detta – ställ mer krav på eleverna etc.”. (S5)

En respondent beskriver att det är de tre U:na; undervisning, utveckling och utredning som är grunden i hennes verksamhet. Utredningarna är fler ju äldre eleverna är (specialpedagog från förskolan till skolår 5, vår anm.). Två specialpedagoger påpekar det viktiga i att kartlägga och planera för alla elever. Tester görs med alla elever, oftast då i samarbete med klassläraren, inför varje stadieövergång. De följs sedan upp efter någon månad och där konstaterar man om det är någon elev som behöver särskilt stöd. Om behov föreligger, lägger specialpedagogen tillsammans med eleven och föräldrarna upp riktlinjerna för stödet. En respondent poängterar att elever kan vägra att bli särskiljda, de accepterar inte att vara annorlunda. Då får läraren göra det som specialpedagogen annars skulle ha gjort, annars skadar det mer än hjälper.

”Det står i lagen att alla ska få den hjälp de behöver”. (S1)

Att eleverna följer de nationella målen påpekas också som ett argument till att det görs utredningar och tester, menar två specialpedagoger. Några respondenter menar att det är viktigt att de inte är uppbundna med undervisning utan att det läggs tid på utredningar, handledning och upprättanden av åtgärdsprogram. Flertalet poängterar att det är väsentligt att det finns åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd. En respondent anser att det är viktigt att alla har samma blankett när de skriver åtgärdsprogram. En respondent som ingår i elevvårdsteamet på skolan beskriver hur de går tillväga när läraren anmäler ärenden till dem:

”... när de anmäler ett ärende har de skrivit upp vad de gjort innan i klassen, hur långt de kommit ... och så föreslår vi och jobbar utifrån det ... om vi behöver gå in mera ...eventuellt begära utredning från centrala elevvårdsteamet”. (S3)

Det händer att specialpedagogerna observerar sådant som lärarna inte observerat, men oftast har de samma syn på eleverna. Alla respondenterna har en bra kommunikation med lärarna och det föranleder att det går att ha en öppen diskussion om eleverna.

## 4.3 Analys och slutsats lärare

### 4.3.1 Undervisa

En återkommande syn hos lärarna är att specialpedagogen ska gå in och arbeta med elever när lärarnas tid och kompetens inte räcker till. Specialpedagogen är den som kompletterar undervisningen med sakkunskap kring elevers svårigheter. Det är specialpedagogen som är professionell på elever i behov av särskilt stöd. Det råder delade meningar om på vilket sätt specialpedagogen ska stötta eleverna. En del förespråkade att specialpedagogen ska gå in och hjälpa eleverna i deras naturliga klassrumsmiljö. Medan andra anser att eleverna ska få specialpedagogens hjälp enskilt eller i en mindre grupp. En lärare betonar dock att det är slöseri med specialpedagogens kompetens om de ska arbeta enskilt med elever utanför klassrummet. Lärarna bör istället få handledning kring eleverna för att sedan själv arbeta vidare med dem.

De svaga eleverna och de elever som behöver öva vissa färdigheter ligger inom specialpedagogens ansvarsområde, menar lärarna. I svaren uttrycks en positiv vilja att tillsammans med specialpedagogen se hela elevens utvecklingsområden. De ska stötta,

hjälpa och ge råd till de elever som behöver komma vidare. Ordet undervisning uttrycks inte särskilt ofta. Utan flertalet respondenter menar att det är mer tillfälligt som specialpedagogen hjälper elever i klassen. Att de strävar mot en inkludering av eleverna, var huvuddelen av lärarna överens om.

#### **4.3.2 Utveckla och rådgiva**

Alla lärarna för fram specialpedagogens viktiga uppgift som någon de kan bolla tankar och idéer med, ett slags bollplank. De eftersträvar råd och stöd kring elevers inläring och en hjälp på traven så att de inte fastnar i ett visst tankemönster. Alla betonar vikten av att ha ett bra samarbete med specialpedagogen och att tid till diskussioner finns. Ett fåtal lärare menar att det ibland skulle vara enklare att få färdiga lösningar av specialpedagogen, men förstår samtidigt att det är genom diskussioner och samtal de i samförstånd kommer fram till lösningar.

Handledning av personalen ses av flertalet som en viktig uppgift. Dilemmat är att det inte finns bokad tid till handledning utan att tid får gripas när tillfälle ges. Det kan ske vid tider då barnen gått hem eller vid raster. Dessa tillfällen är inte optimala, men det är så det ser ut i nuvarande arbetssituation. Det eftersträvas en större tydlighet om vad handledning innebär. Några av lärarna påpekar att specialpedagogen på deras arbeten har tid avsatt till handledning och träffar. Det har möjliggjorts genom att specialpedagogen har en tydlig fördelning av arbetsuppgifter och att de kunnat avsätta tid till det. En lärares intervju svar skiljer sig från mängden då läraren menar att personalgruppen i samförstånd har valt att inte få handledning. Det skulle inverka på specialpedagogens undervisningstid med enskilda elever och leda till färre tillfällen för eleverna att gå ifrån. Det tolkas av oss som om det är gamla synsätt som lever kvar och en syn på specialpedagogen liknande tidigare speciallärare. Lärarna använder sig inte alltid av ordet handledning men ger många exempel på vad det är. De använder ord som konsultation, bollplank och stöttning.

En lärare framhåller vikten av att specialpedagogen är med vid arbetslagsträffar. Där kan specialpedagogen bidra med infallsvinklar som ger uppslag till nya synsätt, som på så sätt gagnar skolans utveckling. Specialpedagogen ger också förslag på bra litteratur och kurser.

Ett närmare samarbete med specialpedagogen utkristalliseras och det upplevs som positivt. Det finns en större inblick än tidigare, i hur specialpedagogen arbetar. Dessutom ges mer tillfällen till diskussion kring elever och kring lärarnas egna arbetsmetoder. Ett specialpedagogiskt tänkande är implementerat hos de flesta kollegor, menar huvuddelen av lärarna. Vi upplever att det ligger stora förväntningar på att ett specialpedagogiskt arbetssätt gagnar alla, både elever och lärare.

#### **4.3.3 Utredda**

Utifrån lärarnas beskrivning ska specialpedagogen stå för utredningar, utvecklingsbedömningar och göra diagnoser och tester. Observation av både enskilda elever och hur elever i klassen samverkar ingår i arbetsuppgifterna. Det är på individnivå som arbetet med utredningar sker, menar flertalet. En lärare beskriver en

önskan om att specialpedagogen jobbar på organisationsnivå. De ska ha det övergripande ansvaret över behovet av resurser. Någon tar också upp att observation av hur lärarna samspelar med eleverna i klassen, som en väsentlighet. En helhetssyn på eleverna eftersträvas.

Lärarna förväntar sig stöd och hjälp av specialpedagogen vid föräldrakontakter, utvecklingssamtal och vid upprättanden av åtgärdsprogram. Generellt anses det väga tyngre om specialpedagogen är med vid dessa möten. Några förväntar sig också att specialpedagogen stöttar vid kontakter utåt mot olika stödinstitutioner såsom habilitering, rehabilitering och psykologhjälp. En lärare menar att när specialpedagogen ändå är involverad i en elev med stora svårigheter och den eleven har många kontakter mot olika stödteam, bör specialpedagogen överta elevförestandarskapet för den här eleven. Det innebär för läraren att den inte har utvecklingssamtal med den här eleven.

## 4.4 Analys och slutsats specialpedagoger

### 4.4.1 Undervisa

Undervisning är det som upptar merparten av arbetstiden hos specialpedagogerna. Huvuddelen ser det som den främsta arbetsuppgiften. En viktig närtkontakt med eleverna anges som skäl. Eftersom specialpedagogerna huvudsakligen styr sina arbetsuppgifter själva försöker de påverka sin arbetsfördelning mot att få mer tid till framförallt handledning, men också utredningar. Dock påverkas arbetssituation av att resurserna är inskränkta och då blir undervisningen det som prioriteras först. Respondenternas beskrivning på hur undervisningen går till skiljer sig åt. De är både parallelllärare eller ensam lärare och arbetar enskilt eller i mindre grupp med eleverna. Vi upplever att det uttrycks ett önskemål om inkludering av alla elever men att vid behov ska eleverna undervisas utanför klassrummet. Då ska undervisningen följa den ordinarie undervisningen så att eleven arbetar med samma ämne men på ett annat sätt. Respondenterna använder sig mestadels inte av begreppet undervisning, utan de ska *gå in och stötta* eller *arbeta med* elever.

Många har fått växa in i sin roll som specialpedagog, då det finns en okunskap hos lärare och skolläda om hur specialpedagogen ska arbeta. Önskemål om att alla lärare ska ha en specialpedagogisk kompetens uttrycks och vi upplever att specialpedagogerna pekar på en stor ovisshet i hur lärarna tolkar deras arbetsroll och med vad och hur ska de arbeta.

### 4.4.2 Utveckla och rådgiva

Det specialpedagogen arbetar minst med och som är svårast att hinna med, för det är oftast tidsaspekten som spelar roll, är handledning. Tolkningen på vad begreppet handledning innebär, skiljer sig åt. Respondenterna pratar mycket kring handledning och de kommer på sig själva att det de pratar om faktiskt kan beskrivas som handledning, fast det inte är uttalat så. Handledningstillfällena är flexibla eftersom behovet varierar. Ibland förekommer det fast samtalstid då det finns behov av ett uppföljande samtal. Merparten eftersträvar kontinuerlig handledning. Vi tolkar det som



om det är rådgivning som respondenterna pratar mest om, även om skillnader på begreppen är svårtolkade.

Specialpedagogerna jobbar på individ- grupp- och organisationsnivå. Specialpedagogerna är med i olika teamkonstellationer. Där ges tillfällen till att handleda varandra. Råd och idéer ventileras och de kan få och ge stöd till varandra.

De arbetsuppgifter som specialpedagogerna tror att lärarna beskriver dem med, sammansmälter med deras egen beskrivning. Framförallt är de undervisare- handledare- rådgivare och utredare. Vi uppfattar det som om de är väl bekanta och insatta i sin yrkesroll och vad deras arbetsuppgifter går ut på. Organisationen och den egna ambitionen är avgörande för hur fördelningen av arbetsuppgifterna blir. Samtidigt är det behovet som styr arbetsuppgifterna.

Forskning och skolutveckling är antingen något som inte hinns med eller så är det lågt prioriterat. Endast en respondent beskriver att den jobbar med skolutveckling. Istället försöker respondenterna hålla övriga pedagoger ajour med specialpedagogisk facklitteratur, aktuella kurser och rådgivande tips. Det förekommer fortfarande en del förväntningar på specialpedagogens roll som kan liknas vid speciallärarens.

#### **4.4.3 Utreda**

Det är ett gemensamt beslut av specialpedagogerna och lärarna som avgör om eleverna ska få särskilt stöd eller inte. Lärarna har en positiv inställning till specialpedagogen, både som person och till det arbete hon utför. En kontinuerlig diskussion förs om eleverna, där även föräldrarna är engagerade, innan en eventuell utredning påbörjas. Man försöker se till att alla möjliga åtgärder har vidtagits och om svårigheten är miljö- organisations- eller individbetingad. Ett ökat antal utredningar och skrivande av åtgärdsprogram kan urskiljas. Föräldrarnas delaktighet i skolans arbete poängteras. Det framkommer också att det är viktigt att specialpedagogerna inte är uppbundna vid enbart undervisning, fast de ofta blir så, utan att utredningar och handledning och prioriteras.

#### **4.5 Sammanfattande slutsatser**

Lärarna har de senaste åren sett en tydlig förändring i specialpedagogens arbetssätt. Lärarna menar att specialpedagogens ansvarsområden har breddats och de förväntas arbeta med en mängd arbetsuppgifter. Undervisning är trots allt den delen som av både lärarna och specialpedagogen uppfattas uppta det mesta av tiden. Men av båda poängteras mer och mer den handledande och utredande rollen. En strukturerad form av handledning är det som eftersträvas. Specialpedagogernas syn på sitt uppdrag överensstämmer till stor del med lärarnas förväntningar. Det som påverkar dispositionen av arbetsuppgifterna är att behoven styr, då särskilt undervisningsbiten fylls på och därmed tar tid från övriga arbetsuppgifter samt att förändringar i en traditionstyngd verksamhet är tidskrävande.

Några lärare använder ordet konsultation medan ingen specialpedagog gör det. Båda parter tycker det är viktigt med en nära dialog och öppna diskussioner. Att de ska arbeta för att eleverna ska vara kvar i sina klasser sågs av båda yrkesgrupperna som en självklar strävan. Verkligheten beskrivs dock som att det sker i mindre grupper eller enskilt med elever. Ordet undervisning används inte ofta, utan specialpedagogen kommer in, hjälper och stöttar elever. Samtliga anser att specialpedagogen jobbar med föräldrakontakter och upprättande av åtgärdsprogram när det gäller elever i behov av särskilt stöd. Specialpedagogerna beskriver, till större del än lärarna, att de arbetar på grupp- och organisationsnivå. Vi skönjer en positiv syn på specialpedagogens och lärarnas samarbete.

## 5 Diskussion

Under diskussionsdelen kommer vi utifrån ett helhetsperspektiv att föra ett resonemang kring resultatet och koppla det till den tidigare forskning vi lyft fram. Vi kommer även att reflektera över de metodval vi gjort, vilka frågeställningar som kommit upp samt ge förslag på ny forskning.

Specialpedagogyrket är relativt nytt och har ingen lång tradition. På många skolor arbetar speciallärarna kvar, en del utan speciallärarutbildning och någon utbildad specialpedagog finns inte anställd. Detta märkte vi när vi gjorde en inventering i de skolor vi själva har erfarenhet av eller känner till. Vi fick därför ta hjälp av en specialpedagogisk samordnare för att få reda på vilka skolor som hade utbildade specialpedagoger. I vår undersökning kom det i ett par fall fram att det tidigare var vanligt att klasslärare som arbetat länge eller som inte orkade med klassen fick arbeta som speciallärare. Det var inte alltid så viktigt med utbildning eller att det var en bra pedagog, enligt respondenterna. Det kom dock fram att det arbetssätt som specialpedagogen arbetade med idag är positivt. I litteraturen beskriver Vernersson (1998) specialläraren som testaren, hjälpklassläraren, hjälpgumman fram till 1990 då specialpedagogutbildningen med bredare intentioner startade. Vår egen erfarenhet är att skolan är traditionstyngd och att förändringar ibland kan möta motstånd och ta tid. Helldin (2000) pekar på att just traditionerna kring specialpedagogikens historiska inriktning som varit lärararbete och hur detta kan skapa problem för dem som ska arbeta enligt den nya utbildningens mål. Vi förstår att förväntningarna hos lärare på den nyanställda specialpedagogen kanske inte överensstämmer med yrkesrollen och uppdraget, särskilt om lärarna bara har erfarenhet av speciallärare sen tidigare. Så länge det finns speciallärare kvar på skolorna kan det vara svårt att etablera yrkesrollen. Det är nog viktigt att vara tydlig på ett ödmjukt sätt när man börjar arbeta som specialpedagog, genom att informera och beskriva för kolleger och ledning hur man tänker och vill arbeta, samt visa vad som står i utbildningsplanen. I vår undersökning kom det fram att de specialpedagoger som var mest nöjda med sin arbetsituation var de som just varit tydliga inför sina kolleger men även inför arbetsledning. Det kom även fram att en lärare ansåg att det var specialpedagogens förtjänst att det fanns en liknande syn i kollegiet på specialpedagogen. Synen hade blivit planterad och grott fram med hjälp av specialpedagogen. Helldin (2000) menar att det kan ge resultat om specialpedagogen informerar kolleger, rektorer och kanske även politiker om sin syn på sina arbetsuppgifter och syftet med specialpedagogik. Det kan underlätta etableringen av yrkesrollen.

I vår undersökning kommer undervisning fram som en viktig arbetsuppgift för specialpedagogerna. Lärarna förväntar sig att specialpedagogen ska arbeta med de elever, som lärarna uttrycker det, har svårigheter, som är svaga och behöver komma ikapp och som läraren känner att han/hon inte kommer längre med. Detta stämmer väl med Byström och Nilssons (2003) studie där det visade sig att den vanligaste förväntningen på specialpedagogen rör just undervisning. I Grundskoleförordningens 5 kap. 5§ (SFS 2000:1108) står det att elever i svårigheter skall få särskilt stöd. Det vi inte kan utläsa är att det står att det enbart är specialpedagogens uppgift att ge detta stöd. Specialpedagogens yrkesuppdrag innebär enligt SOU(1999:63) att specialpedagogiska kunskaper ska omsättas och utvecklas i den pedagogiska verksamheten.

Tid och kompetens menar lärarna är det som saknas för att de själva ska kunna arbeta med eleverna i behov av särskilt stöd. Det visar att det finns ett behov och är bra att man föreslog en ny lärarutbildning, vilket framgår av (SOU1999:63, SOU 2003:35). Alla de lärare som börjat på lärarutbildningen efter 2001 får en grundläggande specialpedagogisk kompetens och kan även välja specialpedagogisk inriktning och läsa en specialisering inom området. I och med detta förstärks kompetensen på skolorna. Detta efterlyses även av två av de intervjuade specialpedagogerna som menar att det bästa är en bra pedagog i klassen, som kompletteras av specialpedagogen. Vi hoppas och tror att synen på arbete med elever i svårigheter kommer att förändras i och med att allt fler pedagoger kommer ut i skolorna med denna kompetens i specialpedagogik. Förhoppningsvis får fler elever sin undervisning i klassens gemenskap och på så sätt en möjlighet att utvecklas utan att bli exkluderade. Det är ett stort steg mot en skola för alla. I resultatet framkom det att en del elever inte accepterar att bli särskiljda och att vara annorlunda. De får då stödet i klassrummet av klassläraren, vilket visar på att det borde vara genomförbart i de flesta fall. Under den tid vi själva läst specialpedagogik har vi märkt hur vår egen syn förändrats och hur vi fått bekräftelse på att vi varit på "rätt väg" i tanken kring elever i svårigheter.

Lärarna i undersökningen är inte eniga i om eleverna ska få hjälp av specialpedagog i klassen, om det ska vara enskilt eller i liten grupp. Flertalet förordade dock inkludering. De som förordar segregering menar att eleverna behöver lugn och ro, medan andra menar att eleverna missar det som händer i klassrummet och att det är bättre att de är kvar. En pedagog menar att det är slöseri med resurser att specialpedagogen arbetar enskilt med elever. I Grundskoleförordningens 5kap. 5§ (SFS 2000:1108) står det att det är inom den egna klassen eller gruppen som stödet i första hand skall ges. Litteraturen är enig i att det är inom den egna klassen elever ska få särskilt stöd, Bladini (2004), Haug (1998) Tideman m.fl. (2004) menar att eleverna ska vara inkluderade annars strider det mot en skola för alla. Malmgren Hansen (2002) menar att specialpedagogens nya roll är att finnas i klassrummet som resurs och tillsammans med lärarna tillgodose behovet av särskilt stöd. Klassen tjänar mer på att elever flyttas ut än den enskilda eleven.

Även specialpedagogerna ser som sin uppgift att stötta och hjälpa de svaga eleverna, alla arbetar med undervisning och har det inlagt i schemat. De arbetar tillsammans med läraren, enskilt med elever eller i liten grupp. Samtidigt får det inte bli för mycket, för då hinns de andra arbetsuppgifterna inte med. En del betonar att de vill ha denna kontakt med eleverna. Vi kan förstå att man som specialpedagog inte vill släppa kontakten med eleverna och därför vill ha viss undervisning men kan inte försvara att det sker enskilt eller i liten grupp. Vi menar att det är viktigt att specialpedagogerna poängterar och hittar former så att elever får särskilt stöd utan att bli segregerade från klassen. Även Persson (2001) betonar att det är pedagoger och specialpedagoger som tillsammans ska arbeta med eleverna i behov av särskilt stöd, vilket inte till fullo stämmer överens med det resultat vi fått fram i vår studie. Vi lägger märke till att det är läraren som tar kontakt med specialpedagogen för att få "hjälp" till vissa elever och det framgår av litteraturen att det är vanligt att lärarna bjuder in specialpedagogen, beställer specialundervisning till elever i behov av särskilt stöd (Ahlberg 1999) och (Malmgren Hansen 2002). I vår undersökning framhålls dock att specialpedagogen och läraren tillsammans beslutar om elever ska få särskilt stöd.

Flertalet av lärarna tycker att specialpedagogen ska arbeta med utredningar och utvecklingsbedömningar av elever och utifrån dessa ge förslag så det går att komma till rätta med problemen. En del önskar även att specialpedagogen ska utforma och utföra tester, arbeta med diagnostisering kontinuerligt för att se var barnen befinner sig i sin utveckling. Vi menar att det finns en risk med att ha för mycket tester och diagnoser, då eleverna lätt ”stoppas i fack” och att helheten försvinner. Det är arbetsuppgifter som vi förknippar med specialläraryrket tillbaka i tiden. Börjesson (1997) beskriver uppgifter som att ställa diagnos, jämföra, klassificera, upptäcka det särartade som traditionella inom specialpedagogiken. I Malmgren Hansens (2002) studie kom det fram att specialpedagoger upplevde att lärare och även föräldrar hellre godkände testresultat som objektiva och trovärdiga än specialpedagogens bedömning utifrån yrkeskompetensen.

Observation av enskilda elever eller klassens samverkan är också en arbetsuppgift för specialpedagogen enligt lärarna. En respondent vill även att specialpedagogen observerar lärarens samspel med eleverna och menar att man lätt blir hemmablind. Här ser den intervjuade att det kan vara i olika sammanhang som elever får svårigheter och att det inte enbart kan bero på eleven själv och det stämmer väl med Perssons (2001) beskrivning av det relationella perspektivet, där även lärare och lärandemiljö observeras då elever har inlärningssvårigheter. I SOU (1999:63) står det att utredningar av elevers svårigheter ska göras på organisations- grupp- och individnivå. Specialpedagogerna poängterar också att i deras utredande uppgift ingår att observera eleven i den naturliga miljön och att även lärarens arbetssätt och förhållningssätt, utifrån detta föreslår de åtgärder och förändringar. Åtgärdsprogram upprättas och det görs för att eleven ska få det stöd den behöver utifrån en helhetssyn på elevens hela situation enligt Vernersson (2002).

Vid upprättande av åtgärdsprogram och uppföljningar vill lärarna ha specialpedagogens hjälp och tycker det är bra att få råd och stöd i kontakten med föräldrarna, t.ex. vid utvecklingssamtal. Det blir en viss ”tyngd bakom” när specialpedagogen är med och det kan vara lättare för specialpedagogen att ta upp vissa saker och det är bra. Sedan den 1 juli 2000 är det en skyldighet att upprätta åtgärdsprogram, elevers svårigheter och insatta stödåtgärder ska dokumenteras (Utbildningsdepartementet 2002). Specialpedagogerna upplever också att lärarna vill ha deras stöd när åtgärdsprogram ska skrivas och att de ska förmedla kontakter med föräldrarna. Vi tror att det är bra om specialpedagogen alltid är med när åtgärdsprogram ska skrivas och om de är med och utvecklar ett enkelt dokument som används av alla på skolan, då är det lättare att se helheten, den röda tråden. Yrkesuppdraget beskrivs i SOU (1999:63) att specialpedagogen i samarbete med skolan och hemmet ska upprätta åtgärdsprogram och utifrån detta och andra styrdokument utveckla lärandemiljön i skolan. När elever i behov av särskilt stöd går i klassen kan läraren behöva ta kontakt med stödteam i kommunen eller habilitering/rehabilitering och vill då ha specialpedagogens stöd och hjälp. Detta överensstämmer med specialpedagogernas syn på denna arbetsuppgift. Det ter sig ganska naturligt då de ofta sitter med i elevvårdsteam och har naturlig kontakt med många andra experter.

I studien framkommer att lärarna har stora förväntningar på specialpedagogen som den man kan ”bolla” tankar och idéer och enskilda barn med. De vill få råd, stöd och hjälp att lösa problem av specialpedagogen. En lärare kallar detta för konsultation, ett annat

uttryck är att specialpedagogen förväntas ”trolla”. I litteraturen kallas det för ”bollplankssituationer”, samtal, bollplank och diskussioner och föredras av många framför strukturerad handledning (Hedström 2003, 2004, Helldin 2000, Byström & Nilsson 2003). Många av lärarna ser det som en form av handledning. Handledning poängteras som viktig och det är optimalt och fungerar som bäst enligt en lärare, när man själv eller en annan resursperson kan arbeta med eleven utifrån den handledning man fått. Helldin (2000) beskriver specialpedagogen som den som ser saker med sin utbildade blick och sen föreslår en annan pedagogik än den som används, först kommer seendet och sen stöttandet, vilket för många innebär arbete direkt riktat mot eleverna.

Specialpedagogerna känner att det är handledningen som det är svårast att hinna med, tiden som de avsätter för handledning fylls på med undervisningstid och det är frustrerande. Handledningsbegreppet är svårt att definiera och är inte lika för de olika specialpedagogerna heller. Även här anses av en del att spontana, små, korta samtal på raster eller per telefon på kvällen kan vara handledning. Detta stämmer bra med en lärares syn som menade att handledning är viktig men att tid inte finns och därför får de ofta ta tillfället vid fikaraster, då ingen fast tid till handledning finns. Läraren menar att fikapedagogiken är viktig. I Byströms och Nilssons (2003) rapport beskrivs det på ett liknande sätt. Handledning sker informellt på raster och i korridorer. Några lärare menar att det ibland skulle vara skönt med färdiga lösningar, men inser att det nog inte är det bästa sättet. Det påpekar en specialpedagog också och tycker att det är vanligt att lärare tror att handledning går ut på att de ska få färdiga lösningar. Liljegren (2000) skriver att målet med handledning är dubbel, läraren stärks i sin kompetens och tredje part/eleven stärks och utvecklas av att läraren får handledning, Danielsson och Liljeroth (1996) menar att syftet med handledning är att kompetensen ökar hos den handledde. Ahlberg (1999) anser att reflekterande samtal kring vardagsarbetet bidrar till att skolans verksamhet utvecklas. I specialpedagogens yrkesuppdrag (SOU 1999:63) står att specialpedagogen ska vara rådgivare och samtalspartner i pedagogiska frågor, både till lärare, elever och föräldrar.

En lärare i studien avviker i sin syn på handledning och menar att om tid ska tas till handledning innebär det att specialpedagogen inte kan ta emot elever i samma utsträckning som tidigare, vilket skulle innebära att läraren skulle göra allt arbete i klassen själv. Helldin (2000) menar att det är vanligt att klasslärare anser att alla ska delta i det krävande undervisningsarbetet och att specialpedagoger får speciallärarroll istället och att viktiga specialpedagogiska uppgifter skjuts undan. Detta tycker vi tyder på okunskap och en kvarleva i gamla traditioner och som möjligen finns på många skolor. Vi ser dock att de övriga lärarna i vår studie har en annan inblick i specialpedagogens uppdrag och trots att vi anar lite gammalt tankesätt ibland ser vi också att viljan till förändring. Flera av de intervjuade lärarna påpekade också att de föredrog det nya specialpedagogiska arbetssättet. Det krävs säkerligen ett idogt arbete från specialpedagogerna så att deras yrkesuppdrag blir tydligt för alla på skolorna, lärare såväl som skolledare. Man kan dock ställa sig frågan om det inte är en uppgift för skolledarna också, de har ju faktiskt ett övergripande ansvar för skolans verksamhet. I SOU (1999:63) står det att specialpedagogen ska arbeta närmare skolledningen och att de tillsammans ska arbeta för en skola för alla.

Efter att vi avslutat vår undersökning har vi funderat över om vårt val av metod var ett rätt val. Hade resultatet sett annorlunda ut om vi valt en annan metod, t.ex. enkäter? Vi

tror inte att en enkätstudie gett samma resultat, då svaren inte kunnat utvecklas på det sätt som när man ställer följdfrågor vid intervjuer. De intervjuade kan då uttrycka och utveckla sina svar och kanske komma in på andra infallsvinklar. Var antalet intervjuer 13 stycken tillräckligt? Kanske skulle vi ha intervjuat fler lärare. Vi tror att svaren var spontana eftersom lärarna inte fått frågorna i förväg och på så vis kunnat "läsa på". Vidare kan man fundera på om vårt sätt att ställa frågorna på påverkar svaren som ges. Valet att använda bandspelare vid intervjuerna var bra, det hade varit svårt att få med allt på ett rättvisande sätt om vi skulle ha antecknat.

Vår egen uppfattning, att man inte var så långt framme i arbetet med överskolningen från speciallärare till specialpedagog och utvecklingen av specialpedagogens arbetsuppgifter och arbetssätt, har visat sig att inte stämma. Vi trodde att speciallärares arbetssätt levde kvar mer än det gjorde i de undersökta skolorna. Resultatet visar istället på att man ligger långt framme, där synen på innehållet i specialpedagogens arbete mer eller mindre liknar det som vi två som skriver uppsatsen utbildas efter. Erfarenheten från våra egna skolor kan vara bidragande orsak till att vi väntade oss en större oenighet. Där upplever vi en traditionell speciallärares verksamhet med t.ex. exkludering av elever enskilt eller i en liten grupp. Vi hoppas och tror att vår undersökning kan vara intressant för både lärare, specialpedagoger och skolledare, kanske kan den så ett litet frö så att det specialpedagogiska tankesättet får gro fram.

En tanke som växt fram under arbetets gång är hur synen på elever i svårigheter ur ett föräldraperspektiv ser ut och vilka förväntningar föräldrar har på den specialpedagogiska verksamheten i skolan, hur ser de på inkludering och exkludering av elever? Det skulle vara intressant att få undersöka och är ett förslag på vidare forskning.

## 6 Sammanfattning

Syftet med denna studie var att undersöka vilka förväntningar lärare i grundskolan har på specialpedagogen. Vi ville också ta reda på specialpedagogens syn på sitt uppdrag.

I den inledande delen av arbetet beskrivs skolans specialpedagogiska förändring på grund av ekonomi och ideologiska ställningstaganden. Vidare tas synen på olikhet och avvikelse upp och att skolan är en plats där det ska vara normalt med olikheter, vilket innebär att vi ska ha en skola för alla.

I litteraturdelen beskrivs det specialpedagogiska ämnet som tvärvetenskapligt och dess konsekvenser beroende på perspektivval. Den specialpedagogiska historiken förs fram och utbildningen till specialpedagog skildras från 1990 till dagsläget. Det specialpedagogiska yrkesuppdraget bestående av tre ben undervisa, utveckla och utreda beskrivs. Specialpedagogens situation och de förväntningar som finns på dem tas upp och en enig forskning pekar på att yrkesrollen tar tid att etablera.

Vår studie är en kvalitativ intervjuundersökning i en kommun. Vi intervjuade åtta lärare och fem specialpedagoger i grundskolan. För att få kontakt med utbildade specialpedagoger fick vi ta hjälp av kommunens specialpedagogiska samordnare. Specialpedagogerna föreslog i sin tur lärare som arbetade i deras arbetslag som vi kunde intervju. Vi har använt oss av semistrukturerade frågor vid intervjun som spelades in på band.

Resultatet visar att en vanlig förväntning på specialpedagogen rör undervisning. De ska arbeta med elever i behov av särskilt stöd, enligt lärarna. Anledningen anser lärarna vara att deras tid och kompetens inte räcker till i arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Det råder delade meningar huruvida denna undervisning ska inkluderas eller exkluderas från klassen. En del förordar lugn och ro avskilt från klassen medan andra poängterar att det är bäst i klassen så eleven inte missar det som sker i klassrummet. Specialpedagogerna är överlag eniga med lärarna att en av deras uppgifter är att hjälpa elever i behov av särskilt stöd. Inkludering förordas verbalt, men stämmer inte helt överens med den beskrivna verkligheten. Undervisning är det som upptar mest av specialpedagogens arbetstid.

Utredningar, utvecklingsbedömningar, tester och diagnoser är arbetsuppgifter som av lärarna förväntas ligga på specialpedagogen. Observationer av elever, klassrumsmiljö och av lärarens arbetssätt önskas också av flertalet lärare. Detta understryks också av specialpedagogerna. Specialpedagogiskt stöd vid föräldrakontakter, upprättande av åtgärdsprogram och vid kontakt utåt känns tryggt att ha, tycker lärarna. Även här är specialpedagogerna eniga med lärarna.

En mycket viktig specialpedagogisk roll är att vara den som man bollar tankar och idéer med och får stöttning av, enligt lärarna.Handledning efterfrågas också, men vi ser att det ofta är i spontan form av råd, stöd, hjälp, diskussion av typ bollplankssituationer. Specialpedagogerna anser att handledning är svårast att hinna med och att det är vanligt att det inte finns en fast tid, utan får bli när tillfälle ges. Även specialpedagogerna har olika definition av vad handledning är.



När vi sammanfattar resultatet ser vi att lärarnas förväntningar på specialpedagogen i stort stämmer överens med specialpedagogens egen syn på sina arbetsuppgifter, dock ser vi visst inslag av traditionellt synsätt och att exkludering används. Sammantaget är resultatet positivare än vi trott och lärarnas och specialpedagogernas samarbete upplevs vara under utveckling och gå åt det håll som SOU (1999:63) beskriver det specialpedagogiska uppdraget, nämligen att vara undervisande, utvecklande, utredande samt rådgivande.

## Referenser

Ahlberg, A. (1999). *På spaning efter en skola för alla*. Specialpedagogiska rapporter, Göteborgs universitet, institutionen för specialpedagogik, nr 15.

Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur

Atterström, H & Persson, R.S. (2000). *Brister eller olikheter? Specialpedagogik på alternativa grundvalar*. Lund: Studentlitteratur.

Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion. En studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Karlstad: University studies 2004:64.

Brodin, J. & Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola*. Lund: Studentlitteratur.

Byström, A. och Nilsson, A-C. (2003). *Specialpedagogers verksamhet efter examen*. Malmö: Malmö högskola.

Börjesson, M. (1997). *Om skolbarns olikheter*. Stockholm: Liber.

Clark, C. Dyson, A. Millward, A. & Skidmore, D. (1995) Dialectical analysis, special needs and schools as organisations. In: Catherine Clark, Alan Dyson & Alan Millward. (Eds). *Towards inclusive schools?* London: Fulton

Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1996). *Vägval och växande: Förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare* (2:a uppl.). Stockholm: Liber.

Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken- för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Emanuelsson, I. Persson, B. Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området*. Stockholm: Liber.

Fischbein, S. & Österberg, O. (2003). *Mötet med alla barn: ett specialpedagogiskt perspektiv*. Stockholm: Gothia.

Foucault, M. (1986). *Vansinnets historia under den klassiska epoken*. Lund: Arkiv Förlag.

Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Liber.

Hedström, H. (2003). *Låt specialpedagogen arbeta som specialpedagog*. Specialpedagogik nr 6 2003.

Hedström, H. (2004). *Många specialpedagoger arbetar som speciallärare*. Specialpedagogik nr 1 2004.

Helldin, R. (2000). *Kommunerna och den specialpedagogiska verksamheten: Nutid och framtid*. Stockholm: HLS Förlag.

- Helldin, R. (2002) *Specialpedagogisk forskning – en historisk granskning i ett omvärldsperspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Jerlang, E. & Ringsted, S. (1991). *Utvecklingspsykologiska teorier*. Arlöv: Almqvist & Wiksell.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lgr 69. *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Lgr 80. *Läroplan för grundskolan*. Stockholm, Skolöverstyrelsen: Liber.
- Liljegren, B. (2000). *Elever i svårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- LPO 94. (1998 a). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- LPFÖ 98. (1998 b). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Malmgren Hansen, A.(2002). *Specialpedagogen\_ nybyggare i skolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur
- Normell, M. (2002). *Pedagog i en förändrad tid*. Lund: Studentlitteratur.
- Närvänen, A-l. (1999). *När kvalitativa intervjuer blir text*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (1997) *Specialpedagogiskt arbete i grundskolan – en studie av förutsättningar, genomförande och verksamhetsinriktning*. Institutionen för specialpedagogik: Göteborgs universitet.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken*. Specialpedagogiska rapporter, Göteborgs universitet: Institutionen för specialpedagogik, nr 11.
- Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Regeringens proposition 1999/2000:135. (2000). *En förnyad lärarutbildning*. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Regeringens proposition 2001/02:14. (2001). *Hälsa, lärande och trygghet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Rosenqvist, J. (föreläsning Höskolan Kristianstad 050902)

Rossman, G. B & Rallis, S. F. (1998). *Learning in the field: An introduction to qualitative research*. California; Sage Publications, Inc.

SFS :1108. *Grundskoleförordningen*. Stockholm: Fritzes.2000

Skolverket. (1999). *Överenskommet! Fem internationella överenskommelser som ligger till grund för de nya läroplanerna*. Stockholm: Liber.

Skolverket. (2001). *Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (u.å./2005). *Skollagen (1985:1100)*. <http://www.skolverket.se>

Skrtic, T, M. (1991). *Behind special education. A critical analysis of professional culture and school organization*. Denver, Colorado: Love publishing company.

SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.

SOU 1961:63. *Grundskolan. 1957 års skolberedning*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.

SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande angivet av utredningen om skolans inre arbete- SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 2003:35. *För den jag är – om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1999:63. *Att lära och leda: En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Slutbetänkande av Lärarutbildningskommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Svenska Unescorådet. (2001). *Salamanca deklARATIONEN*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen- Om att se elevers olikheter som resurs i skolan*. Halmstad: Högskolan Halmstad & Högskolan Malmö.

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet (2002). *Skollagen med kommentarer 5kap 5§*. Stockholm: Gothia

Utbildningsdepartementet, (2003). *Lagen (2003:460) om etikprovning av forskning som avser människor*. <http://www.forskningsetikprovning.se/lag>

Vernersson, I-L. (1998). *Vad gjorde speciallärarna egentligen?* Linköping: Linköpings universitet, Skapande Vetande.

Vernersson, I-L. (2002). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer*. Stockholm: Elanders Gotab.

### **Intervjuguide- lärare**

- Vad ser du som specialpedagogens arbetsuppgifter?
- Vilka förväntningar har du på specialpedagogen?
- Samarbetar du aktivt med specialpedagogen?
- Om fallet är så, hur ser detta samarbete ut?
- Vem/vilka avgör vilka elever som får särskilt stöd?

### **Intervjuguide- specialpedagoger**

- Vad ser du som din/dina arbetsuppgifter?
- Känner du dig nöjd med upplägget av dina arbetsuppgifter?
- När du började din tjänst, gav skolledningen dig då en bild av hur de vill att det specialpedagogiska arbetet ska organiseras?
- Tror du att dina kollegor i arbetslaget/arbetsenheten vet vad dina arbetsuppgifter är och vad som förväntas av dig?
- Känner du att du arbetar med det du är utbildad till? Har du en tydlig yrkesidentitet?
- Hur är det specialpedagogiska arbetet organiserat?
- Finns det fler specialpedagoger?
- Om så är fallet, hur fungerar det samarbetet?
- Varför har ni valt att arbeta på det här sättet?
- Vem/vilka avgör vilka elever som får särskilt stöd?

Hej!

Vi är två pedagoger som läser specialpedagogik på distans vid högskolan i Kristianstad. För närvarande läser vi 40-60 poäng och i dem ingår det att skriva en c-uppsats på 10 poäng. Vi har valt att undersöka vad lärare och specialpedagoger anser vara specialpedagogens arbetsuppgifter. Därför vill gärna att du delger din syn och din kunskap som utbildad lärare/specialpedagog genom att intervjua dig. Vi beräknar att intervjuerna kommer att ta ca 45 min. Vi vill gärna påpeka att intervjumaterialet kommer att behandlas helt konfidentiellt och resultatet kommer att skrivas i en form som gör det omöjligt att utläsa vem som är vem. Om det finns önskemål om att läsa intervjuutskriften innan vi använder materialet, så kommer vi att tillgodose detta.

Tack på förhand.  
Vänliga hälsningar

Fredrik Tomasson  
Tfn 0479-10116  
[freppan25@hotmail.com](mailto:freppan25@hotmail.com)  
Kerstin Pålsson  
Tfn 0451- 23060  
[Kerstin\\_pln@hotmail.com](mailto:Kerstin_pln@hotmail.com)