

# HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

C-uppsats i specialpedagogik

(41-60) 10 poäng

VT 2006

## Stöd och delaktighet på gymnasiet

specialpedagogers beskrivning  
av sin verksamhet

Författare: Viveca Blom

Handledare: Daniel Östlund

**Högskolan i Kristianstad  
Institutionen för beteendevetenskap**

**Stöd och delaktighet på gymnasiet**

**Specialpedagogers beskrivning  
av sin verksamhet**

Författare: Viveca Blom

Handledare: Daniel Östlund

**Abstract**

Syftet med denna kvalitativa studie är att undersöka och analysera hur specialpedagoger på sex olika gymnasieskolor i en kommun beskriver sin verksamhet. Arbetet ger i litteraturdelen en översikt över gymnasieskolans utveckling och tidigare forskning kring normalitet och avvikelse, olika perspektiv på specialpedagogik och lärande, stödundervisning i gymnasieskolan. Problem i dagens gymnasieskola belyses och även speciallärarens roll förr och specialpedagogens uppgifter idag. Den teoretiska utgångspunkten är utvecklingsekologisk och sociokulturell. Undersökningen är en semistrukturerad intervjumetod utförd i en kommuns sex gymnasieskolor där målgruppen har varit elva specialpedagoger. Resultatet av studien visar att specialpedagogens uppgift i gymnasieskolan är övervägande kompensatorisk med undervisning på individ eller gruppnivå. På ett par skolor förekommer även att specialpedagogen är ett stöd för ämnesläraren i klassrummet. Konsultation och handledning av enskilda lärare förekommer till viss del. Kontinuerlig handledning av lärare i grupp förekommer inte på kommunens gymnasieskolor. Utredningar, framför allt i form av läs - och skrivutredningar utföres men inte i någon större omfattning. Utvecklingsarbete tillsammans med skolledningen upptar inte någon stor del av specialpedagogernas uppgifter.

Elevernas svårigheter i mötet med gymnasieskolan beskrivs som relaterade till dåliga förkunskaper från högstadiet, läs - och skrivsvårigheter, koncentrationssvårigheter, dålig motivation, samhälleliga problem samt skolans och klassens organisation och kultur.

Specialpedagogernas handlingsutrymme är beroende av skolans organisation samt skolledningens och lärares förhållningssätt och syn på elevers svårigheter. Flera specialpedagoger efterfrågar en radikal förändring av organisation och arbetssätt samt ett specialpedagogiskt synsätt hos alla lärare för att kunna möta alla elever.

Nyckelord: förändringsarbete, gymnasieskola, specialpedagogik.

Innehåll	
1. Inledning	4
1.1 Bakgrund	5
1.2 Syfte	6
1.4 Problemformulering	6
1.5 Arbetets disposition	6
2. Litteraturgenomgång	7
2.1 Olikhet som resurs	7
2.2 Styrdokument om elevers rätt till delaktighet och stöd	8
2.3 Specialpedagogik, olika perspektiv och modeller	8
2.4 Pedagogik och specialpedagogik	10
2.5 Lärande i samspel	11
2.6 Stödundervisning i gymnasieskolan	12
2.7 Gymnasieskolan – för alla?	14
2.8 Individuella programmet	15
2.9 Specialpedagogen, specialläraren	16
2.9.1 Undervisa	17
2.9.2 Utredda	18
2.9.3 Utveckla	18
2.10 Teoretiskt perspektiv	20
2.11 Problemprecisering	22
3. Metod	23
3.1 Metodbeskrivning	23
3.2 Urval	24
3.3 Genomförande	24
3.4 Bearbetning och analysmetoder	25
3.5 Etiska aspekter	26
3.6 Studiens tillförlitlighet	27
4. Resultat	28
4.1 Specialpedagogernas beskrivning av eleverna	28
4.1.1 Elevers egenskaper och förmågor	28
4.1.2 Förkunskaper	28
4.1.3 Kurser och ämnen	29
4.1.4 Koncentrationssvårigheter	30
4.1.5 Motivation	31
4.1.6 Skolans/klassens organisation och kultur	31
4.2 Specialpedagogernas beskrivning av sin verksamhet	32
4.2.1Handledning/Konsultation	33
4.2.2 Utredningar	34
4.2.3 Undervisning	35
4.2.4 Utveckling och samverkan med skolledning	36
4.2.5 Gymnasieskola för alla?	37
4.3 Slutsatser	39
5. Diskussion	41
5.1 Gymnasieskolans förhållningssätt	41
5.2 Val av perspektiv	43
5.3 Yttre kontroll och inre frihet	43
5.4 Skolan som ett system av mänskliga relationer	44
5.5 Reflektion över metod och vidare forskning	46
6. Sammanfattning	48
7. Referenser	49
Bilaga	

# 1. Inledning

Samhället har förändrats mycket de senaste decennierna och de unga är de som först märker förändringen i arbetsliv och skola. Utbildning kan ses som en grundläggande rättighet för alla och är viktig och nödvändig i ett demokratiskt samhälle. Utbildning ger också möjligheter till andra rättigheter i samhället. Det är viktigt att inte grupper riskerar att hamna utanför i skolans värld, skolan ska fostra till demokrati och värderingar om allas lika värde.

Ungdomarna har drabbats hårt av utvecklingen på arbetsmarknaden med konjunkturförändringar och nedgång i sysselsättningen. Gymnasieskolan ska förbereda de unga både för arbetslivet och för högskolan, ungdomarna behöver vara väl förberedda. De som har läst på gymnasieskolans yrkesinriktade program har haft störst chans att få ett arbete den närmaste tiden efter avslutade studier. På högskolan har antalet studenter fördubblats sedan mitten av 1980-talet, fler kvinnor än män och ungefär 19 procent av gymnasiets årskullar, störst andel från de studieförberedande programmen (Skolverket, 2005).

I en rapport (Skolverket, 2005) om vad gymnasieskolans avnämare anser uppgav en tredjedel av arbetsledarna att ungdomarna var bättre rustade idag än för 5-10 år sedan, nästan lika många tyckte att de var sämre förberedda för arbetslivet idag. Bland lärare på universitet och högskolor ansåg mer än varannan lärare att ungdomarna var sämre rustade för högre studier idag.

I egenskap av lärare, träffar jag på elever som upplever svårigheter i mötet med gymnasieskolan, ungdomar med och utan någon diagnos. Somliga elever kan ha ett otryggt och oroligt socialt nätverk som påverkar deras motivation och koncentration samt i förlängningen även deras studieresultat. I en B-uppsats (Blom & Sandberg, 2005) undersökte vi gymnasieelevers upplevelser av att ha läs- och skrivsvårigheter i skolan, på gymnasiet och under tidigare skolår. I resultatet framkom hur elevernas, från skolstarten goda, självbild försämrades i takt med att deras svårigheter uppenbarades för dem. Samtliga upplevde en känsla av utanförskap, framför allt under mellanstadie- och högstadietiden. Eleverna kände sig utpekade för sina svårigheter och känslan förstärktes när de ibland fick gå från klassen och undervisas enskilt eller i liten grupp. Eleverna beskrev en positivare bild av tiden på gymnasiet, de kände sig mer accepterade här. Samtliga elever gick även på gymnasiet till specialpedagogen men i varierande omfattning, från en timme per vecka till flera timmar per dag.

Forskning om specialpedagogik, exempelvis om olika perspektiv på specialpedagogik, är ett område som expanderar kraftigt men specialpedagogisk forskning som gäller gymnasieskolan är ett mycket begränsat område. Den största delen av forskningen har varit koncentrerad till grundskolan (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001).

## 1.2 Bakgrund

Här ges en inblick i gymnasieskolans utveckling under de senaste decennierna mot "en gymnasieskola för alla". En utveckling som ställde både elever och lärare inför helt nya situationer och utmaningar.

Nästan samtliga ungdomar, 98 procent, börjar idag på en gymnasieskola. Av de elever som slutade grundskolan 2005 började 70 procent på ett nationellt gymnasieprogram, 14

procent på en fristående skola och 8 procent i ett specialutformat program, 8 procent på det individuella programmet ( Skolverket, 2006). Lärarna ska kunna möta olika utbildningsbehov och skapa en bra miljö för lärande.

Enligt Richardsson (2004) har gymnasieskolan under de senaste decennierna befunnit sig i ständig förändring. En reform 1968 innebar att gymnasiet, fackskolan och yrkesskolan fördes samman till en gemensam gymnasieskola. Den stora förändringen kom framför allt att gälla yrkesutbildningen där tiden för yrkesämnena minskades och inslaget av allmänna ämnen ökade. Den nya gymnasieskolan blev inte "en skola för alla" då, bara 75 procent av grundskoleeleverna började och av dessa avbröt en fjärdedel studierna. Under 1970-talet togs allt fler ungdomar in till gymnasieskolan, det blev nu allt svårare för ungdomar att få något arbete utan yrkesutbildning (Richardsson, 2004). Det fanns stora könsskillnader när det gällde linjeval och betyg, social bakgrund hade också stor betydelse när det gällde linjeval (Helldin, 2002).

Gymnasieskolan har sedan blivit föremål för en rad ändringar, fortsätter Richardsson vidare. I början av 1980-talet fanns teoretiska linjer, yrkesriktade linjer, allmänna linjer och specialkurser. De tre och fyraåriga teoretiska linjerna och de yrkesinriktade linjerna hade flest sökande elever. En ny utredning, 1976 års gymnasieutredning, kom att arbeta under fem år och resulterade i "En reformerad gymnasieskola" 1981. Riksdagsbeslutet kom inte förrän 1984 och en femårig försöksverksamhet startade läsåret 1984/1985. Alla linjer skulle nu innehålla både teoretiska och praktiska inslag. Särskilda försök med treåriga yrkesutbildningar gjordes i många kommuner, andra utbildningar kortades ned som tekniska linjens fjärde årskurs (Richardsson, 2004).

1991 års gymnasiereform innebar att gymnasieskolans alla studievägar ersattes av 16 nationella program, av specialprogram och individuella program, alla treåriga. Alla program fick en gemensam kärna av nio ämnen, kärnämnena. Programmen fick sin egen profil genom sina karaktärsämnen och skulle samtliga ge högskolebehörighet. Kommunerna blev skyldiga att erbjuda alla ungdomar ett urval av de nationella programmen, i den egna kommunen eller i en annan kommun genom avtal. Den nya läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf 94, kom i februari 1994. Med en kursutformad gymnasieskola skulle eleverna få större valfrihet och det skulle bli lättare att anpassa utbildningen efter behoven i arbetslivet. Betygssystemet var mål- och kunskapsrelaterat, Skolverket angav mål och krav för kursen. Betygsskalan var fyragradig. Behörighetskraven som gäller idag infördes 1998 och innebär att man inte är behörig till de nationella programmen om man inte har fått betyget godkänd i svenska, matematik och engelska från grundskolan ( Richardsson, 2004).

Lärarna ställdes inför alldeles nya situationer med uppdraget att möta alla elever men hade inte redskapen (SOU 2002:120). År 1994 tillsattes en kommitté för gymnasieskolans utveckling. Det fanns problem i den nya gymnasieskolan, det 17:e nationella programmet, det individuella programmet, lockade allt fler ungdomar. Det huvudsakliga syftet med det individuella programmet var att förbereda eleverna för studier på ett nationellt program. De lokalt beslutade specialprogrammen blev alltför och kärnämnena vållade problem för många elever i de yrkesförberedande programmen (Richardsson, 2004). 1990-talets gymnasieskola kännetecknades även av ojämlikhet mellan olika socialgrupper, arbetarbarn studerade undantagsvis på det naturvetenskapliga programmet (Helldin, 2002).

Enligt Lindbom (2002) var andelen 18-åringar utan slutbetyg från gymnasieskolan 25 procent av årskullen 1999. Det finns mycket som talar för att många av dessa varit i behov av särskilt stöd men inte fått det. I en undersökning av 102 gymnasieskolor framkom att 40 procent av elever med ADHD, DAMP och Aspergers syndrom fick sin undervisning på individuella program samt 66 procent av de rörelsehindrade eleverna.

Inom gymnasiesärskolan har elevantalet under 90-talet ökat med 30 procent, trots att gymnasieskolans elevantal har varit oförändrat (Lindbom, 2002). Siffran för elever utan slutbetyg från gymnasieskolan är i stort sett oförändrad idag (Skolverket, 2006).

Uppföljningen av gymnasieskolan 1997 innebar endast smärre korrigeringar. En utredning tillsattes, Gymnasiekommittén 2000, och den syftade till att det skulle bli mindre skillnader mellan studie- och yrkesförberedande program. Gymnasiekommittén kom också fram till att gymnasieskolan har misslyckats med sitt kompensatoriska uppdrag att utjämna skillnader mellan elever som kommer från olika sociala grupper. Gymnasieskolan är fortfarande könsuppdelad och det är stora skillnader mellan skolresultat mellan elever som kommer från andra länder (SOU 2002:120).

I maj 2004 fattade riksdagen beslut och resultatet blev mindre genomgripande än vad alla hade förväntat sig. Nu skulle det bli ämnesbetyg i stället för kursbetyg, en gymnasieexamen skulle införas, en lärlingsutbildning skulle kunna förenas med studier av vissa kärnämnen och det individuella programmet skulle vara kvar och förstärkas. Genomförandet av den nya strukturen för gymnasieskolan beräknas till 2007 (Richardsson, 2004).

Lang (2004) skriver att varannan gymnasielärare (43 procent) säger att de inte har tillräckliga kunskaper för att hjälpa och ge stöd till alla elever. Gymnasieskolan har inte heller så lång erfarenhet av elever som är i behov av stöd (Lang, 2004). Många studieovana eller omotiverade ungdomar valde tidigare att inte gå i gymnasiet. Det individuella programmet har blivit en form av särskilt stöd till elever i svårigheter i gymnasieskolan (Emanuelsson m fl, 2001).

### 1.3 Syfte

Fokus för min studie är den specialpedagogiska verksamheten på gymnasieskolan och det övergripande syftet är att undersöka och analysera hur specialpedagoger på sex olika gymnasieskolor i en kommun beskriver sin verksamhet.

### 1.4 Problemformulering

Hur ser specialpedagogerna på elevernas svårigheter i mötet med gymnasieskolan och hur beskriver de sin verksamhet?

### 1.5 Arbetets disposition

Litteraturdelen inleds med samhällets och skolans syn på elevers olikheter och elevers rätt till delaktighet och stöd. Därefter presenteras aktuell forskning kring specialpedagogik och lärande i samspel, om specialpedagogens roll och om problem och stöd i gymnasieskolan. Litteraturdelen avslutas med ett avsnitt om ekologiskt synsätt, ett teoretiskt perspektiv.

I kapitlet om metod beskrivs urval och genomförande, bearbetning och etiska överväganden. I det fjärde kapitlet redogörs för resultatet av undersökningen samt vilka slutsatser som dragits. Rapporten avslutas sedan med en diskussion, en sammanfattning och referenser.

## 2 Litteraturgenomgång

Litteraturgenomgången inleds med ett avsnitt om synen på olikheter och sedan en presentation av olika styrdokument om elevers rätt till stöd. Därefter en presentation av olika perspektiv på specialpedagogik, om lärande i samspel och om hur stödundervisning har bedrivits i gymnasieskolan. Därefter diskuteras om gymnasieskolan är till för alla och om det individuella programmet och gymnasiesärskolan. Specialpedagogens roll belyses därefter och sist i litteraturdelen ett avsnitt om ett ekologiskt synsätt på lärande, ett teoretiskt perspektiv.

### 2.1 Olikhet som resurs

För att kunna definiera vad som är avvikande måste man svara på frågan vad som anses normalt. Normalitet är en social konstruktion och åsikterna om vad som varit avvikande har varierat över tid och varje historisk period har haft sina avvikare. När det gäller kategorisering av elever i skolan har företrädare inom medicin och psykologi haft mer makt än lärarna själva (Emanuelsson m fl, 2001).

Foucaults teorier om avvikelser och normalitet anses intressanta för den specialpedagogiska verksamheten. Han menar att det finns en relativitet i begreppen och att de är produkter av varandra. Galenskap finns i var och en av oss och skillnaden mellan de galna och de normala är bara skenbar enligt författaren (Foucault, 1986). Författarens forskningsobjekt är till stor del knutna till makt och till att makt i det moderna samhället har kommit att förknippas med olika professioner. Utövare av yrken med social anknytning har fått mandat att tolka vad som är normalt och vad som därmed är onormalt och även föreslå olika behandlingsalternativ. Lärare har i jämförelse med läkare låg yrkesstatus vilket kan förklara att de medicinska diagnoserna varit avgörande för specialpedagogiska insatser. Persson (2001) menar att verksamheten inom en institution är beroende av de maktförhållanden som är rådande. Traditioner, erfarenheter, revirtänkande kan utöver maktrelationer avgöra var gränsen för det tillåtna och otillåtna går, enligt författaren.

Helldin (2002) anser med hänvisning till Enerstvedt att det finns och har funnits en föraktfull inställning till det som är avvikande och att det tidigt i historien funnits en tro på att dominera över det som avviker. Han finner även att människor vill ha likasinnade omkring sig och därför väljer bort och utesluter personer som är avvikande. Skolan skulle kunna ha en möjlighet att förändra detta menar han men det krävs kunskap och initiativkraft. Lärarna bör noga uppmärksamma de ”normala” elevernas positiva och negativa påverkan på de avvikande. Det är viktigt att i skolan diskutera och reflektera över avvikelser och utanförskap i skolan. Kunskapen kan utvecklas genom att studera platser där de avvikande fått tillträde och blivit inkluderade (Helldin, 2002).

Det som myndigheter och skolpersonal tänker om vad som är avvikande och vad som är normalt skapar grunden för hur skolans personal arbetar med frågorna i skolan. Dagens utbildningspolitiska vision att kunna vara avvikande och utgöra en resurs innebär att se olikhet som en tillgång. Eleverna i svårigheter ser sig emellertid inte eller uppfattas av andra som en resurs. Genom nytt betygssystem och minskade resurser i skolan har gränsen för vad som betraktas som normalt höjts och de avvikande har därmed blivit fler och elever i högre grad diagnostiserade, det märks en minskad tolerans mot att vara avvikande (Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården & Jacobsson, 2004).

I stället för att tala om normalitet och avvikelse bör vi i stället lyfta fram variation och olikheter som något som är positivt. Den stora utmaningen i skolan är att få elevers olikheter att framstå som resurser (SOU 1999:63).

## 2.2 Styrdokument om elevers rätt till delaktighet och stöd

1993 antog FN:s generalförsamling de så kallade standardreglerna. Syftet var att säkerställa rättigheten till delaktighet och jämlikhet för människor med funktionshinder (United Nations, 1995). Krav ställdes på likvärdig gymnasieutbildning och principen skulle vara lika möjligheter till utbildning inom ramen för det reguljära utbildningsväsendet.

Salamancadeklarationen antogs vid den internationella konferensen om specialundervisning i Salamanca i Spanien i juni 1994 (Svenska Unescorådet, 2001). Deklarationen uttryckte medlemmarnas gemensamma syn på den specialpedagogiska undervisningen. Riktlinjen skulle vara en integrerad undervisning och avskiljning skulle bara få vara ett undantag och gälla ett litet antal elever.

2001 antogs WHO:s klassificering av handikapp som ersatte ett klassificeringssystem från 1980. Det nya systemet som angår alla människor innebar ett mer hälsorelaterat och miljörelaterat synsätt på funktionshinder och handikapp. Handikappsskapande omständigheter lyftes fram och omgivningens betydelse ses som avgörande för personens tillstånd och välbefinnande (WHO, 2001).

Lpf 94, Läroplanen för de frivilliga skolformerna säger att utbildningen ska vara likvärdig och hänsyn ska tas till varje elevs förutsättningar och behov. I läroplanen står att skolan har ett särskilt ansvar för elever med funktionshinder och att speciell uppmärksamhet ska ägnas åt dem som har svårt att uppnå målen för gymnasieutbildningen. Skolan ska förbereda för livet efter skolan.

Enligt Gymnasiekommittén 2000 ska särskilt stöd i gymnasieskolan i första hand ges inom den elevgrupp som eleven tillhör och bara om det finns särskilt skäl ges i en annan elevgrupp eller enskilt. Verksamheten ska präglas av en vilja till flexibla lösningar och det ska föras en kontinuerlig diskussion på skolorna om gymnasieskolans uppdrag för de elever som är i behov av särskilt stöd (SOU 2002:120).

## 2.3 Specialpedagogik, olika perspektiv och modeller

De ideologiska trenderna som råder i samhället ger konsekvenser för hur skolsvårigheter bemöts. Historiskt sett har specialpedagogiken avgränsat sig till handikappade elevers undervisning. Den specialpedagogiska rollen har varit att söka efter de rätta metoderna för att lösa ett pedagogiskt problem som kan definieras som diagnos - ingripandemodellen (Helldin, 2002). Insatser har riktats mot speciella grupper av elever. I Sverige har dessa varit döva och hörselskadade, blinda eller med synnedläggelse, elever i problematiska lärandesituationer och elever med utvecklingsstörning (Nilholm, 2003).

Helldin (2002) menar att den medicinska vetenskapssynen har varit den rådande inom specialpedagogiken och läkarna hade länge en viktig roll när det gällde att besluta vilka elever som skulle placeras i speciella grupper. Psykologin var också ett medel för att sortera elever, en del till hjälpklasser som bildades i början av 1900-talet i kommunerna (Helldin, 2002). Från 1930 – till 1990 – talet kan ses en förskjutning från ett



psykologiskt och medicinskt till ett filosofiskt, sociologiskt och pedagogiskt förhållningssätt inom specialpedagogiken (Wernersson, 1998).

Konsekvenserna för den specialpedagogiska verksamheten är beroende av vilket perspektiv man väljer. Var finns de specialpedagogiska behoven, hos individen eller hos miljön? Valet står mellan en medicinsk/psykologisk modell kontra en pedagogisk modell. Forskning som är relaterad till miljön har blivit vanligare men den individrelaterade är fortfarande mest förekommande (Persson, 2001).

I forskningen förekommer tre olika sätt att lösa specialpedagogiska problem, tre olika perspektiv på specialpedagogik finner Nilholm (2003). De olika perspektiven har stor betydelse för hur man ser på specialpedagogikens verksamhet. Han menar att alla som på något sätt är verksamma inom specialpedagogik förhåller sig till de olika perspektiven och att det kan visa sig i sättet att diskutera elever och hur man formulerar åtgärdsprogram. De tre perspektiven enligt författaren är det kompensatoriska perspektivet, det kritiska och dilemmaperspektivet.

För det kompensatoriska perspektivet är begreppet normalitet centralt, företrädarna lägger problemen hos individen och specialpedagogikens uppgift blir att kompensera eleven för dennes brister. Nya teorier om olika diagnostiserade grupper skapar nya metoder att hjälpa eleverna, ett medicinskt – psykologiskt sätt att se på specialpedagogik (Nilholm, 2003). Synsättet bygger på en positivistisk vetenskapssyn och det förutsätter en diagnos på eleven, en kartläggning av dennes starka och svaga sidor. Målet blir att lyfta upp eleven till den nivå där andra elever befinner sig. Hela den svenska specialpedagogiska traditionen bygger på det här synsättet anser Haug (1998). Elevers svårigheter förklaras utifrån en linjär orsakmodell där eleven ses som orsak till problemen (Bladini, 2004).

Persson (1998) beskriver det han kallar det kategoriska perspektivet där elevens svårigheter kan ses som en effekt av svåra hemförhållanden eller svag begåvning. I en undersökning finner Tideman m.fl. (2004) att eleven fortfarande ses som bärare av problemet och att det sällan görs försök att förklara elevens svårigheter med att se på omgivningsfaktorer.

Enligt Nilholm (2003) är anhängare till det kritiska perspektivet kritiska till normalitetsbegreppet, de ifrågasätter grunderna för specialpedagogiken och menar att specialpedagogiken pekar ut barn, kategoriserar och förtrycker. Med det kompensatoriska perspektivet uppnås inte målet om demokratiska skolor. De erkänner att barn har olika resurser och lägger stor vikt vid vad samhället gör med olikheterna. Skolans uppgift blir här att möta varje barns behov utifrån dess förutsättningar i en inkluderande verksamhet. De förespråkar ett sociologiskt sätt att se på skolproblem (Nilholm, 2003).

Hellidin (2002) anser med hänvisning till Skrtic att risken med att ge ett pedagogiskt problem en medicinsk beteckning är att även pedagogiken får en medicinsk slagsida. Det medikaliserade synsättet gör att de behov av förändringar i pedagogik och organisation inte blir av och den kritiska granskningen av situationen som eleven befinner sig i uteblir. Den medicinska forskningen kring ett skolproblem ger inte heller alltid någon pedagogisk vägledning, författaren kallar det en ”pedagogisk tomhet” i forskningen. Diagnoser är dessutom ofta osäkra och kan färgas av vilka kulturella värderingar som råder och kan vara mycket av en social konstruktion (Haug, 1998). Tideman m.fl. (2004) menar att diagnostisering verkar vara en grund för att få extra resurser tilldelad.

Alternativet till kompensation är det demokratiska deltagarperspektivet där kunskap inte kan uppfattas oberoende av den sociala situationen. Alla som på sikt ska vara tillsammans i samhället ska också vara det i en inkluderande skola i ständig

konfrontation och samverkan anser Haug (1998). Persson (1998) benämner synsättet som ett relationellt perspektiv, specialpedagogik bedrivs där i interaktion med övrig pedagogisk verksamhet.

Dilemmaperspektivets anhängare är välvilligt inställda till många av de tankar som det kritiska perspektivet lyfter fram men framhåller att det i skolan idag finns motsägelsefulla uppdrag och olika intressen som måste lyftas fram och belysas. Nilholm (2003) nämner som exempel på dilemman olika synsätt på lärande, att alla elever ska ges liknande kunskaper och färdigheter. Anpassning ska ske till elevers olikheter, intressen och resurser. Ett dilemma är då vad som ska vara gemensamt och vad som ska vara differentierat. Som ett differentieringsproblem nämner han även de högpresterande eleverna som i vissa länder även har tillgång till specialpedagogik. Författaren vill även kalla perspektivet för sociokulturellt med utgångspunkt i att det sociala och kulturella omkring människan är viktigt för lärande och utveckling. Det kommer även i fortsättningen finnas ett behov att möta elever på ett differentierat sätt. Dilemmaperspektivets anhängare är inte negativa till inkluderande skolor men har en kritisk hållning och vill föra en diskussion (Nilholm, 2003).

Det är ofta ekonomiskt fördelaktigt med en inkluderande undervisning och att det kan finnas ekonomiska motiv bakom våra till synes idealistiska ambitioner något som vi bör vara kritiska till och uppmärksamma på menar Tideman m.fl., (2004).

Den traditionella specialundervisningen hittas inom det kategoriska, kompensatoriska perspektivet och enligt forskare är det också dominerande idag fastän styrdokumentet säger något annat. Både det kompensatoriska och det relationella perspektivet kritiserar idag och det finns en avsaknad av dialog mellan de olika förespråkarna ( Emanuelsson m.fl., 2001).

Ahlberg (2001) skriver att anhängare till det kommunikativa relationsteoretiska perspektivet betonar kommunikation. Kommunikation, deltagande och lärande ses som olika aspekter av skolans verksamhet. Kommunikation ses som en förutsättning för allt deltagande och lärande. Skolans verksamhet är komplex och de språkliga och sociala sammanhangen måste studeras. I ett kommunikativt relationsteoretiskt perspektiv är intresset riktat mot hur elevers olikheter ska hanteras i undervisningen och mot att svårigheter kan uppstå i mötet mellan individ och miljö (Ahlberg, 2001).

## 2.4 Pedagogik och specialpedagogik

Vad man menar med specialpedagogik är beroende av hur man definierar pedagogik och tvärtom och hur man ser specialpedagogiken i förhållande till den vanliga pedagogiken, som en relation eller som något enskilt (Tideman m.fl., 2004). Pedagogik kan ses som vetenskapen om fostran, utbildning och undervisning (Nilholm, 2003). Specialpedagogik är en tvärvetenskaplig disciplin som hämtar kunskap från pedagogik, psykologi, sociologi och medicin(SOU1999:63).

Hur man ska se specialpedagogiken i förhållandet till pedagogiken är beroende av vilket perspektiv man väljer. Om man väljer det relationella perspektivet blir det en självklar interaktion mellan specialpedagogik och pedagogik I det fallet upphävs skillnaden mellan pedagogik och specialpedagogik. Alla lärare ska ha tillräckliga kunskaper för att undervisa alla elever ( Emanuelsson m.fl., 2001).

Haug (1998) framställer specialpedagogiken som ett pedagogiskt dilemma, förhållandet mellan pedagogik och specialpedagogik. Specialpedagogiska åtgärder sätts in när den vanliga pedagogiken inte räcker till. Specialpedagogiska lösningar måste då ses som ett uttryck för den vanliga skolans misslyckande.

Den specialpedagogiska verksamheten ska ses i relation till den övriga pedagogiska verksamheten. Specialpedagogik förknippas med svårigheter (Atterström & Persson, 2000).

Det finns ett ömsesidigt beroendeförhållande mellan pedagogik och specialpedagogik. Pedagogiken behöver inte ta ansvar för det som ligger i "utkanten" och specialpedagogiken behöver de "speciella" barnen för sin verksamhet (Persson, 2001). Pedagogers svårigheter att hantera elevernas olika förutsättningar skapar behov av differentiering (Emanuelsson m fl, 2001).

Om pedagogik menas ett undervisningssätt så innebär specialpedagogik speciella undervisningssätt. Specialpedagogiken har haft en positiv sida genom att identifiera och gynna speciella grupper och en negativ sida, urskiljandet och segregeringen av vissa elever.

Nilholm (2003) anser att det är viktigt att forskningen om specialpedagogik närmar sig den om pedagogik. Specialpedagogiken ska knytas till liknande frågor som den vanliga pedagogiken gör, som vilka kunskaper eleverna behöver för att kunna fungera ute i samhället, vilket samhälle eleverna ska förberedas inför. Han anser att specialpedagogisk forskning skulle kunna vara den del av pedagogiken som särskilt studerar frågor om differentiering i skolan.

Persson (1998) menar att den roll specialpedagogiken har spelat och spelar har fördröjt utveckling och förnyelse av pedagogiken. Specialpedagogisk kompetens ska vara ett inslag i de vanliga arbetslagen och undervisningsmiljöerna i de vanliga klasserna ska ha en hög kvalitet. Det är viktigt att specialpedagogiken knyts närmare till den vanliga pedagogiken. Specialpedagogiken får då en viktig roll i det förebyggande pedagogiska arbetet.

## 2.5 Lärande i samspel

Lärande förekommer överallt i all mänsklig verksamhet, i samtal, handling eller händelse. Skolan kan bidra till att skapa kunskaper och färdigheter men också till att skapa svårigheter.

De sätt som vi lär och utvecklas på är beroende av i vilken kultur vi lever i och i vilka situationer vi ingår i. Säljö (2000) beskriver ett sociokulturellt perspektiv på lärande, samspelet mellan individen och kollektivet. Han menar att vi inte har utvecklats speciellt mycket biologiskt de senaste årtusendena men däremot de redskap som vi undersöker vår omvärld med. Med redskap menar han då resurser, språkliga, intellektuella, praktiska och fysiska som vi har tillgång till. Kunskaper och färdigheter skapas genom delaktighet och samspel med andra människor. Kommunikation mellan människor är det avgörande menar Säljö, genom kommunikationen skapas kulturella resurser som också förs vidare.

Enligt Bråten (1998) uppfattade Vygotskij allt lärande och undervisning som överföring av kultur. Det sociokulturella perspektivet har en utgångspunkt i hans idéer om den mänskliga utvecklingen. Enligt Bråten betonade Vygotskij vikten av den sociala dimensionen och kommunikationen mellan människor som gör att individer kan ta till sig och införliva andras upplevelser. Sociala aktiviteter skapar högre psykologiska processer, först med stöd av och i samspel med andra och därefter till den egna inre psykologiska världen och blir då en del av medvetandet. Vygotskij förespråkade en undervisning med aktivt samspel och kommunikation mellan elev och lärare och mellan studiekamrater, det ger elever stimulans till att nå högre i sin utveckling. Den mer kompetente samspelepartnern som Vygotskij förespråkade kan mycket väl vara en

jämnårig kamrat. Hjälp och imitation av andra är ett tecken på att en utvecklingsprocess är på gång (Bråten, 1998).

Bråten (1998) skriver att de pedagoger som anslöt sig till den konstruktivistiska synen på undervisning har förespråkat att eleverna själva ska upptäcka sätt att lära och lösa problem. Piaget var en av dem och han har haft ett stort inflytande över dagens undervisning. Dialektiska konstruktivister som mer har förbindelse till Vygotskijs idéer menar att lärande inte blir effektivt om eleverna helt ska göra upptäckterna på egen hand. De anser att läraren ska ge antydningar, uppmuntran och understödja och erbjuda eleverna assistans när de behöver (Bråten, 1998). Säljö (2000) menar att i ett sociokulturellt perspektiv är det inte rimligt att tro att elever själva kan upptäcka abstrakta kunskaper om världen, kunskaper som finns i beskrivningar och analyser.

Ahlberg (2001) berör de sociokulturella aspekterna i matematikundervisningen och beskriver hur eleverna löser problem på olika sätt beroende av i vilken situation de befinner sig. Att förstå ett matematiskt problem blir inte bara att kunna räkna utan att hantera hela situationen och olika kommunikativa budskap i skolmiljön. Ahlberg konstaterar också att elevernas förståelse av matematiska begrepp utvecklas i samspel med andra. För att lära sig abstrakta begrepp behöver de sätta ord på och kommunicera kring sina upptäckter. Hon frågar sig om det inte är fler elever som misslyckas i matematik på grund av brister i den kommunikativa förmågan än av bristande förmåga att räkna. Uppgifter ska hämtas från elevernas erfarenheter, sättas in i meningsfulla sammanhang och de ska ges möjligheter att kommunicera och samtala med varandra, menar hon. De utvecklar då sitt matematiska tänkande. Att stödja de elever som är i behov av särskilt stöd handlar om pedagogisk differentiering, elevers olikheter ska uppmärksammas och accepteras (Ahlberg, 2001).

Ända från början gör barnet erfarenheter tillsammans med andra, menar Säljö (2000). Barnet lär sig inom de tolkningar och tankemönster som omgivningen tillhandahåller och det är kommunikationen och språket som är förbindelsen mellan barnet och omgivningen. Gränsen för människans förmåga utvecklas och förändras ständigt eftersom kulturen är dynamisk och nya redskap skapas ständigt, det finns ingen ändpunkt. Mediering är ett centralt begrepp i det sociokulturella perspektivet, anser Säljö. Mediering innebär att vårt tänkande och vår inre värld är färgade av kulturen omkring oss och de intellektuella och fysiska redskapen som finns i vår kultur. Språket är det viktigaste medierande redskapet som gör att vi kan kommunicera och samspela med medmänniskor i olika sammanhang. De resurser en person då tillägnar sig, tar till sig nya sätt att tänka, använder hon senare för att förstå och kommunicera i andra situationer i framtiden (Säljö, 2000).

## 2.6 Stödundervisning i gymnasieskolan

60-talet hade skilda skolformer, gymnasiet, fackskolan och yrkesskolan och till dem sökte en begränsad grupp av ungdomar. Stukat och Bladini (1986) refererar till en utredning år 1960 där det angavs att specialundervisning i första hand skulle komma ifråga för elever med hörsel- och synskador och att elever med läs- och skrivsvårigheter skulle få speciell uppmärksamhet. Specialundervisningen skulle ges i form av stödundervisning i anslutning till den vanliga undervisningen. Specialklass skulle bara inrättas i undantagsfall. Elever med svåra hörsel- och synskador antogs erhålla undervisning vid specialskola för respektive handikappgrupp. Utredningen urskilde allmänt två grupper som behövde särskilt stöd: elever som lyckas mindre bra i något

ämne och allmänt lågpresterande elever. Kvarsittning rekommenderades om eleven var mycket svag (Stukat & Bladini, 1986).

1963 års yrkesberedning betonade enligt författarna syftet med de handikappades yrkesutbildning, full utbildning, så långt som möjligt inom den vanliga yrkesutbildningen tillsammans med icke handikappade. För vissa grupper, rörelsehindrade, blinda, döva och utvecklingsstörda skulle specialkurser och specialskolor utnyttjas. 1965 års läroplan gav också möjlighet att följa mindre studiekurs och i de särskilda kurserna i yrkesskolan kom ofta elever från den obligatoriska skolans hjälpklasser. (Stukat & Bladini, 1986).

Enligt författarna beslutades 1968 att gymnasiet, fackskolan och yrkesskolan skulle bilda en gemensam gymnasieskola. De refererar till 1970 års läroplan där det angavs ett särskilt ansvar för elever som av psykiska eller andra skäl hade svårigheter. Stödåtgärder kunde behövas särskilt som fler handikappade elever sökte till gymnasiet. Författarna refererar vidare till Skolförordningen 1972 som reglerade att specialundervisning fick anordnas för elever som på grund av handikapp hade svårigheter att följa den vanliga undervisningen. I skolans resurser skulle en del avsättas för specialundervisning. Utredningen om skolans inre arbete 1974 (SIA) ägnade särskild uppmärksamhet åt de ungdomar som inte började på gymnasiet eller som avbröt sina studier och en rad åtgärder förordades. Skälen till avbrott som angavs var felval, skoltrötthet, svårt att klara kurserna, psykiska problem, sociala problem, arbete, sjukdomar och problem med lärare. Enligt SIA utredningen som författarna refererar till skulle det göras en översyn av tilldelade resurser som enligt utredningen utnyttjades ineffektivt. Man förordade att en samlad förstärkningsresurs skulle bildas och gav förslag till stödåtgärder som resursen skulle användas till. En sådan var inrättandet av speciella kliniker med utbildade speciallärare som ledare. Läs- och skrivsvårigheter innebar inte rättigheter till specialundervisning förrän 1975 (Stukat & Bladini, 1986).

1976 års gymnasieutredning utgick enligt författarna i sitt betänkande om särskilda stödåtgärder från att alla ungdomar skulle erbjudas plats i gymnasieskolan. Två grupper som mest var i behov av stöd och stimulans var de som inte började i gymnasiet och de som inte klarade sina gymnasiestudier tillfredsställande. Programmet skulle bättre anpassas till alla elevers behov och göras mer attraktiv. Behovsriktade åtgärder skulle även sättas in och individriktade arbetssätt förordades. Under 70-talet skedde en markant ökning av den samordnade specialundervisningen i gymnasieskolan, i slutet av årtiondet framför allt för elever med läs- och skrivsvårigheter (Stukat & Bladini, 1986). Med samordnad specialundervisning avsågs en undervisning bedriven av speciallärare med särskilt undervisningsmaterial och i sakta tempo (Persson, 2001). 1981 beslutades om friare resursanvändning och som då också kunde användas till att dela klasser eller andra ändamål efter behov (Stukat & Bladini, 1986).

Nivågrupperingar har enligt en rapport från Skolverket (1998) länge varit en standardlösning i gymnasieskolan oftast baserat på diagnoser av elevernas kunskaper i engelska, matematik och svenska. Att få läsa kurserna i lägre hastighet har också varit en metod. Mycket av arbetet har också fokuserats till att stimulera elevers läs- och skrivutveckling. Karaktärsämneslärare inom Omvårdnads- och Barn- och fritidsprogrammet har varit framgångsrika med undervisning av elever i svårigheter, troligtvis för att det i de programmen utvecklas en kultur med en helhetssyn. När eleverna har kommit in på det program de valt att gå och är motiverade är de också motiverade att ta emot stöd. Ett problem var att många (40 procent) av speciallärarna saknade formell utbildning. Specialläraren användes som stödlärare som gav extralektioner till elever och ibland som rådgivare (Skolverket, 1998).

I en undersökning (Byström & Nilsson, 2003) av specialpedagogers arbetsuppgifter, där även gymnasiet ingår, framkommer att de efter avslutad utbildning undervisar en stor del av sin arbetstid, mestadels undervisning av enskild elev. Lärarkollegor har förväntningar på segregering av specialundervisning.Handledning och skolutveckling är inget önskemål från lärarna även om det anas en förändring. Handledning av personalgrupper är sällsynt ( Byström & Nilsson, 2003).

## 2.7 Gymnasieskolan – för alla?

Enligt Helldin (2002) lämnar många elever gymnasieskolan utan fullständigt slutbetyg, 25 procent. Det är en stor skillnad mellan programmen, på Samhällsprogrammet fick betydligt fler slutbetyg än elever på Fordonsprogrammet. Det finns markerade gränser mellan elever i teoretisk och praktisk utbildning och mellan elever med olika social bakgrund, kön och betygsnivåer. Det existerar också ett samband mellan social bakgrund och studieresultat, socialgruppsstillhörighet har betydelse för hur höga betygen blir, särskilt inom de studieförberedande programmen. Elever från socialgrupp tre lyckas sämre i gymnasiet än som förväntas utifrån standardiserade tester och tester avseende begåvning, det visar sig främst på studieförberedande linjer. Valfriheten med rätt att välja gymnasieskola utnyttjas främst av föräldrar med eftergymnasial utbildning (Helldin, 2002).

Utbildning ger segregeringseffekter, de mest studiebegåvade koncentreras till vissa skolor, gynnar redan starka grupper och missgynnar vissa grupper (Skolverket, 1996).

Det finns markerade gränser mellan teori och praktik, mellan teoretiska och yrkesinriktade program, vad som är viktig kunskap och inte. Skolans regler som en lokal ansvarsfråga får som konsekvens att skolans aktörer kan i större grad påverka sin situation och välja vilken demokratisk ansats man vill göra. Den kommer att betyda mycket för de elever som har svårt i skolan (Helldin, 2002).

Det finns ett stelnat förhållningssätt som påverkar både lärare och elever och i förlängningen trivsel och betyg. Olika kulturer och traditioner möts och det uppstår ett maktförhållande som ger problem och måste brytas menar Helldin (2002). Han anser också att det är förutsättningarna som tvingar lärarna till beteenden som inte är till elevernas fördel. Lärares olikheter, exempelvis att teorilärare och yrkeslärare tänker och arbetar olika, används inte som resurs.

Kritik riktas mot lärares arbetssätt, arbetssättet är ett område som kan bidra till förändring. De svagare eleverna gynnas inte av en svag styrning som i ett problemorienterat, självständigt arbetssätt. De starkare eleverna är de som gynnas av frihet i arbetssättet (Helldin, 2002).

Författaren menar att vid analyser av ”gymnasiemisslyckanden” har det individuella perspektivet stått i centrum och inte gymnasieskolans verksamhet. Det individuella programmet har kritiserats för svag styrning och otydlig pedagogik. Eleverna säger att undervisningen är slapp och liknar dagis. Mer likartade arbetssätt mellan programmen förordas och samma möjligheter till examen. De elever som avviker från skolans tradition är de som blir förlorare i systemet. För en elev som misslyckas med sin gymnasieutbildning finns idag tre möjligheter, avbryta, få en enklare kurs i något eller några ämnen eller gå det individuella programmet där en stor del görs i form av praktik (Helldin, 2002).

I ett projekt om gymnasieelever med svårigheter av neuropsykiatrisk karaktär betonar gymnasielärarna att de ofta saknar tid att göra det de vill tillsammans med eleverna, exempelvis ge enskild undervisning. De tycker att det även saknas teknik och

kompetens, klassrumsmiljön är dåligt anpassad, små utrymmen där eleven kan sitta och arbeta i lugn och ro saknas (Öhlmer, 1998).

Lang (2004) följde i sin longitudinella undersökning svårt rörelsehindrade ungdomar under åtta år, genom gymnasietiden och tre år efter studenten. Studierna var förlagda till olika gymnasieprogram, olika gymnasieskolor och olika gruppkonstellationer. I undersökningen beskriver ungdomarna sina upplevelser. Retrospektivt vänder sig enligt författaren ungdomarna mot anpassningar som görs för enskilda ungdomar. De vill i stället att skolan arbetar för en miljö som passar alla och att gränserna för det normala skulle vara vidare. Författaren menar att det i undersökningen framstod som om ungdomarna föredrog att den specialpedagogiska verksamheten skulle bedrivas mot ett relationellt perspektiv. Gymnasietiden har betytt mycket för ungdomarna, de har vuxit och utvecklats socialt. Men de påpekar också att gymnasietiden tidvis varit kravlös med oklara ramar och för låga förväntningar och tidvis med allt för höga förväntningar. De upplevde ibland att de blev bemötta som om de vore yngre. Det var för enkelt att göra förändringar i den individuella studieplanen, något som de ångrade efter avslutade studier. Överlag har de inte känt att de blivit förberedda på den verklighet som väntade efter gymnasietiden och som för dem blev ett tufft uppvaknande. Tre år efter gymnasietiden var det ingen av ungdomarna som arbetade eller studerade inom de områden som de var inriktade mot under gymnasieperioden. Ungdomarna hade önskat mer kontakt med ungdomar utan funktionshinder under gymnasietiden (Lang, 2004).

## 2.8 Individuella programmet

För de ungdomar som inte har kommit in på ett av de nationella programmen, som avbrutit utbildningen på ett program eller inte sökt till gymnasieskolan har det tillkommit ett individuellt program. Avsikten med programmet är att vara förberedande för ett nationellt program för elever som saknar de förkunskaper som krävs för ett inträde i gymnasieskolan. Det individuella programmet tillkom 1992 och samtidigt upphörde kommunernas uppföljningsansvar för de ungdomar som inte gick i gymnasiet eller hade ett arbete. Elevens behov och förutsättningar ska styra, individuella studieplaner ska ange vad utbildningen ska innehålla. Undervisning i kärnämnen kombinerat med några dagars praktik per vecka är det som eleverna vanligtvis erbjuds (Hultqvist, 2001).

Enligt författaren har det sedan 1992 varje år skett en ökning av antalet IV-elever förutom 1996 – 1997. 1998 förändrades behörighetsreglerna till de nationella programmen på gymnasieskolan, betyget godkänd i svenska, engelska och matematik krävdes från årskurs 9. Det fick till följd att antalet elever på det individuella programmet ökade. Det har visat sig att programmet inte lyckats med intentionerna att eleverna ska fullfölja en gymnasieutbildning på fyra år. Bara en femtedel av eleverna som började ett individuellt program 1994 gick fyra år senare ut gymnasieskolan med slutbetyg. Vid undersökningar av gymnasieelevernas sociala och kulturella bakgrund visar det sig att IV-elevernas föräldrar hade en lägre utbildningsnivå än övriga gymnasieelevers. Elever med utländsk bakgrund är överrepresenterade (Hultqvist, 2001).

Enligt Hultqvist (2001) antogs 1999 ett förslag att få IV – programmet mer programinriktat (PRIV). Eleverna skulle kunna söka mellan olika alternativ och vid sidan av ämnen från grundskolan och kärnämnen skulle eleverna få läsa kurser i yrkesämnen från ett nationellt program. Praktiken skulle också få en tydligare koppling till undervisningen på skolan. Syftet var att underlätta övergången från det individuella

programmet till ett nationellt och ge bättre förutsättningar för eleven att fullfölja sin utbildning. Det individuella programmet är helt eller delvis integrerat i kommunernas gymnasieskolor. Där kommunerna inte har en egen gymnasieskola kan det individuella programmet organiseras i anslutning till den kommunala vuxenutbildningen (Hultqvist, 2001).

Hultqvist (2001) har observerat undervisningen i tre IV-klasser med olika inriktningar samt en klass i ett studieförberedande nationellt program. Hon upptäcker att undervisningen på det individuella programmet skiljer sig från det nationella. Läraren anger i högre grad ramar för innehåll och tid på det nationella programmet. Bland IV-klasserna fanns större handlingsutrymme för att själva utforma undervisningen något som många elever var tveksamma till. Eleverna ifrågasatte den fria pedagogiken i hemlika klassrum huruvida det var en riktig skola eller något särskilt för svagpresterande, ingen riktig skolkunskap. Hultqvist tolkar elevernas reaktion mot det fria arbetssättet som elevernas beroendeställning till skolan och ett behov av skolans godkännande.

Undervisningsmaterialet i samma undersökning bygger i den nationella klassen på läroböcker och eleverna ges läxor därur. I IV-klasserna utgår man från elevernas intressen och behov och använder annat material än läroböcker, artiklar och annat mediamaterial och läxor är mindre vanliga. Eleverna upplevs då att det ställs låga krav. Läroboken kan fungera som en norm för vad som räknas som kunskap, menar Hultqvist (2001).

## 2.9 Specialpedagogen, specialläraren

Speciallärare är en lärare som avlagt examen i specialpedagogik före 1990 och specialpedagog en lärare som genomgått påbyggnadsutbildning om 40 – 60 poäng efter 1990 (Persson, 2001).

Speciallärarrollen har historiskt förändrats från hjälpklassläraren, specialisten, till en mer aktiv roll i arbetslaget med syfte att förändra. En förändrad lärarutbildning och en ny specialpedagogutbildning ersatte den gamla speciallärarutbildningen (Wernersson, 1998).

Bladini (2004) menar att till skillnad från specialläraren som framför allt arbetat med enskilda elever angavs att specialpedagogen arbeta på tre nivåer, individ-, grupp- och organisationsnivå. Specialpedagogen skulle också befinna sig närmare skolledningen, kunna bedriva ett pedagogiskt utvecklingsarbete och kunna handleda pedagoger. Den viktigaste uppgiften skulle vara att finna och eliminera faktorer i undervisningsmiljön som gjorde att elever fick svårigheter.

Specialpedagogikens fokus har förändrats genom åren från den gamla speciallärarens undervisande roll till en undervisande, handledande, konsultativ och rådgivande funktion. Specialpedagogens huvudsakliga uppgifter i dagens skola ska enligt SOU1999:63 vara att utreda, undervisa, handleda och utveckla.

Lärarutbildningskommittén (SOU 1999:63) menar att alla lärare ska kunna organisera arbetet så att alla elevers olika behov av tid, stimulans och stöd blir tillgodosedda. Redan i grundutbildningen behöver den blivande läraren utveckla en sådan kompetens. Alla lärare ska ha förståelse för att olika funktionshinder kan ingå i den naturliga variationen av elevers olikheter. Om dessutom någon av ett arbetslags medlemmar har en fördjupad specialpedagogisk kompetens finns goda förutsättningar för en gemensam grundsyn på lärande och utveckling (Persson, 2001).



Det kommer även i framtiden att finnas elever med svåra inlärningssituationer som behöver särskilt stöd i den vanliga undervisningen. Det kan då bli aktuellt för specialpedagogen att samverka med andra institutioner. Specialpedagogen förväntas arbeta med kartläggningar/utredningar och klassrumsobservationer. En annan central uppgift för specialpedagogen är att ge stöd till arbetslag och lärare och ge pedagogisk konsultation och rådgivning (SOU 1999:63).

### 2.9.1 Undervisa

Specialpedagogen har en kompetensprofil som bara i en liten omfattning är inriktad på undervisande uppgifter. Det traditionella sättet att möta elevers olikheter i skolan har varit specialundervisning. Det visar sig svårt att i forskningsresultat finna att den formen av undervisning skulle ha haft en avgörande positiv effekt för eleverna, menar Persson (2001). Författaren skriver att skolan ska motverka att elever får svårigheter och att innehåll, arbetssätt och organisation ska anpassas efter individuella behov. I den specialpedagogiska vardagen har målet att eleven ska anpassa sig till klassens verksamhet varit vanligare. Persson (2001) använder begreppet "specialdidaktik" om en undervisning som stötts av specialpedagogen. Att utforma undervisningen på ett sådant sätt att alla elever får behållning av den. Ett arbetslag som fungerar bra med målsättningen att lösa problem som har att göra med att elever är olika är förutsättningen för att lyckas (Persson, 2001).

Klasslärarna är oftast de som initierar en specialpedagogisk insats och vill oftast ha en "speciallärarinsats". De lärare som bäst "kan tala för sig" lyckas bäst att få specialpedagogiskt stöd tilldelat (Tideman m.fl., 2004).

En möjlighet att nå målsättningen en skola för alla är med pedagogisk differentiering, med differentiering av undervisningsinnehåll och med flexibla elevgrupperingar (Persson, 1998).

Differentiering kan ha en negativ betydelse om man tänker på tidigare klinikundervisning men också en positiv innebörd med riktade undervisningsinsatser av olika slag (Tideman m.fl., 2004). Ett flexibla grupptänkande än den vanliga klassindelningen förespråkas av Tideman m.fl.,(2004), där lärarna kan utnyttja sina olika kompetenser och alla elever få det stöd som de behöver. Grupperingar kan ske både heterogent och homogent så att alla elever i någon grupp kan ses och uppleva sig själva som en resurs. Författarna hänvisar där till Vygotskys teori om elevers utvecklingspotentialer och att ha möjlighet att utvecklas och nå sin närmaste utvecklingszon. Heterogena grupper blir därmed också viktiga., alltså flexibla grupperingar och med specialpedagogen som en resurs för arbetslaget.

Haug (1998) menar att inkluderande integrering innebär att undervisningen ska ske inom ramen för den klass som eleven är inskriven i. Här läggs en grund för att också fungera i samhället som vuxen och skillnader mellan elever accepteras. Det har varit en målsättning i Sverige att forma en inkluderande skola men rent praktiskt har utvecklingen gått i motsatt riktning. Men lösningen är inte att bara organisatoriskt förflytta alla elever in i samma klassrum (Haug, 1998). En ökad inkludering skulle gynna alla elever med en ökad individualisering av undervisningen(Tideman m.fl., 2004).

### 2.9.2 Utreda

Lärarna är de som ser när en elev avviker från de övriga kamraterna. Om en elev är i behov av särskilt stöd ska åtgärdsprogram utarbetas. Rektor är ansvarig för att åtgärdsprogram utarbetas och specialpedagogen har ofta ett särskilt ansvar för utarbetandet även om det många gånger är lärarna själva som skriver åtgärdsprogrammen. Ofta sker i åtgärdsprogrammen en fokusering på individen utan att eleven ses i relation till miljön och skolans sociala praktik. På så vis löser inte åtgärdsprogram i sig några problem, menar Ahlberg (2001).

Observationer kan användas i arbete med elever i behov av särskilt stöd. Det kan ge kunskap om hur gruppen fungerar, hur den enskilde eleven beter sig och även hur läraren arbetar i gruppen. Det kan vara bra att kunna beskriva vad som händer i gruppen så objektivt som möjligt vid bedömning av åtgärder och för utvärdering av insatta åtgärder. Observationerna ska göras medvetet och med en bestämd avsikt, beskrivas konkret och dokumenteras så snart som möjligt. I vissa fall kan det vara lämpligt att använda sig av ett observationsschema (Larsson - Swärd, 1999).

Ahlberg (2001) anser att specialpedagogen ofta är den som gör en kartläggning med intervjuer och observationer i klassen. I vissa fall behövs samarbete med läkare och lärare med specialkunskaper. Det kan även behöva remitteras till andra instanser för psykologiska test eller andra undersökningar. Det är nödvändigt med en kartläggning av elevens hela lärandemiljö och skolsituation. Ahlberg menar att det kan vara bra om läraren själv får möjlighet att göra observationer i den egna klassen om han kan frigöras från undervisningen. Han kan då urskilja aspekter och upptäcka händelser som han annars inte lägger märke till. Kartläggning av elevens lärandesituation kan utgå från skolans organisation, undervisningens organisation och elevens utveckling. Frågor som kan bli aktuella är vilken inriktning skolan har när det gäller att möta alla elever, hur lärandemiljön ser ut i klassrummen, vilka attityder som finns och vilka förutsättningar eleven har. En analys som är en tolkning av kartläggningen genomförs, mål formuleras och åtgärder föreslås. Åtgärderna ska utgå från en helhetssyn på elevens situation och vara på organisationsnivå, gruppnivå och individnivå (Ahlberg, 2001).

### 2.9.3 Utveckla

Skolan behöver specialpedagogen för att utveckla verksamheten. Specialpedagogen ska ha en central funktion i skolans kvalitetsarbete och övergripande frågor, delta i skolans ledningsgrupp, planera kompetensutveckling och kan behöva ingå i arbetslag i perioder (SOU 1999:63).

Skolutveckling som kommer som önskemål och val från lärarna själva brukar ha stora möjligheter att bli till verkliga förändringar i verksamheten. Vid olika utvärderingar eller vid upprättandet av åtgärdsprogram kan brister i skolans verksamhet komma fram. Lärarna kanske anser sig behöva kompetensutveckling. I skolor med en utvecklad samarbetskultur känner lärarna stöd från sin omgivning, vågar pröva, lär av varandra och ser utveckling som en del av arbetet. (Ahlberg, 2001)

Att grupper av lärare möts för att i handledning reflektera över det praktiska arbetet är ett viktigt inslag för skolans utveckling. Skolledaren har det övergripande ansvaret för skolans utveckling och bör därför vara insatt i vilka behov som finns bland pedagogerna (SOU 1999:63).

Bladini (2004) menar att det handledande uppdraget är rätt oklart formulerat och möjligheterna för tolkning är vida. Den handledande rollen har haft skiftande

genomslag i skolorna, fortsätter hon. Specialpedagogerna har svårt att definiera begreppet och det kan vara problem med att få mandat från skolledning och kollegor att handleda. Specialpedagoger beskriver att handledningsuppdraget är förenat med osäkerhet (Bladini, 2004).

I den nya lärarutbildningen betonas också enligt författarna att lärare har ett ansvar för att reflektera över sitt arbete och sitt kunskapsbehov. Det är väsentligt att handledaren och pedagogerna är överens om handledningens syfte och hur man ska utforma handledningen. Det övergripande syftet bör vara en professionell utveckling som visar sig i en förändring av pedagogiken och kommer eleverna till godo (Rosendahl & Rönnerman, 2002).

Bladini (2004) menar att handledning inte bara ska ses som en möjlighet till professionell utveckling utan också som en slags garanti för kvalitet i arbetet med elever. Handledning kan beskrivas som ett verktyg för att förbättra situationen för en elev och som tillfälle för reflektion med syfte att utvidga förståelse och tolkningar över vad som är problem och lösningar. Det ena rör elevens situation och det andra pedagogers tänkande. Bladini kommer i sin undersökning av specialpedagogers handledningssamtal fram till att individperspektivet med handledning som verktyg och med rådgivning är det som förekommer mest framför samtalen som ett rum för pedagogers reflektion (Bladini, 2004).

Begreppet handledning är inte entydigt och används i många sammanhang. Definitionen av begreppet bestäms i hög grad av i vilket sammanhang handledningen sker i. Tveiten (2003) definierar begreppet som "en pedagogisk och relationsrelaterad process med upptäckt, inläring, växande och utveckling som mål och där den som lär är i fokus"(s 32). Det kan innebära att klargöra och systematisera praktiska upplevelser och sätta in dem i ett yrkesmässigt sammanhang. Han menar också att den som handleds själv har de bästa förutsättningarna till att hitta rätt lösning. Handledarens ansvar är att bana vägen. Det är väsentligt att handledaren själv är medveten om sitt innehåll i handledningsbegreppet och ständigt reflekterar över detta. De som handleds ska mötas med en tilltro om att de kommer att klara av det som de vågar sig in i, en process som både är kognitiv och emotionell (Tveiten, 2003).

Handledning bör vara ett formaliserat stöd enskilt eller i grupp med klart uttryckta avtal och tydliga överenskommelser. Syftet med handledningen kan vara att bearbeta hinder och ta vara på möjligheter, erfarenheter omvandlas till kunskaper (Danielsson & Liljeroth, 1996).

Wahlström (1996) anser att det krävs både teoretiska kunskaper och praktisk erfarenhet av arbete med grupper i utveckling för att handleda. Kunskaper om gruppsykologi och gruppdynamik är nödvändiga. Hon bör även ha kännedom om det område där de anställda arbetar. Det bör råda ett empatiskt förhållningssätt men med vidmakthållna gränser. Författaren anser att det viktigaste i handledningen är att definiera vad i problematiken personalen kan påverka. Beträffande den verklighet som inte kan förändras kan man försöka hitta metoder att hantera. I handledningen kan den handledde hjälpas till att upptäcka beteenden eller värderingar hos sig och få insikt i att företeelserna även förekommer i situationer med eleverna, så kallade parallellprocesser. Handledaren ska inleda processer där läraren kan växa i yrkesrollen (Wahlström, 1996). Handledning sker under längre tid och bör vara schemalagd på bestämda tider. Wahlström rekommenderar grupper mellan fem och sju deltagare.

En viktig princip för att lyckas med handledning är att den ska bygga på frivillighet menar Gjems (1997). Han skiljer på en horisontell relation där handledaren är någon med samma utbildningsbakgrund och tjänsteställning och en vertikal relation när handledaren är mer en expert med längre utbildning och högre position. Gjems förordar

en horisontell relation och menar att en mer jämlik relation ger de bästa förutsättningarna. Han har en systemteoretisk infallsvinkel på handledning där förståelse av relationer mellan deltagarna och deras miljö står i blickpunkten. Handledaren känner till relationerna och de organisatoriska förutsättningarna och de sociala systemen (Gjems, 1997).

Specialpedagogens handledande och utvecklande roll har inte fått så stort genomslag i praktiken. Det behövs tid för att reflektera kring den undervisning som råder idag för att nå en skola för alla, specialpedagogen kan bidra till detta (Tideman m fl., 2004).

Konsultation innebär att någon kommer utifrån med kunskaper som inte finns i gruppen eller organisationen. Konsulten ger råd och delar med sig av kunskaper. Den som får rådet har ansvaret för hur rådet används. Insatsen är kortvarig, en till några gånger (Wahlström, 1996).

Liljegren (2001) menar att specialpedagogen har en överbryggande roll mellan skolpsykologen och de vanliga pedagogerna och har därmed en viktig funktion att leda och hålla ett professionellt perspektiv på problemlösning. Hon har formulerat en konsultationsmodell ur ett individ- och samspelsperspektiv. Modellen innefattar åtta delmoment, kommunikationsprocesser som ska underlätta för planering, genomförande och utvärdering av samtal och konsultation. Sättet att kommunicera om situationen eller problemet kan i olika skeden av processen fokuseras på problem, resurser, mål, delmål och handlingsplan med uppföljning och utvärdering.

## 2.10 Svårigheter och stöd med ett ekologiskt synsätt och i ett sociokulturellt perspektiv – en teoretisk utgångspunkt

I ett ekologiskt synsätt finns ett helhetstänkande på elevers svårigheter och synsättet bygger på systemteori. Systemteori är ett samlingsbegrepp som rymmer olika skilda teorier, teorier som har varit betydelsefulla när det gäller familjeterapi. I systemteorierna är det enheten system som gäller och som i sin tur innehåller olika komponenter. Det är helheten som ska undersökas och den kan förstås som de olika komponenternas interaktion med varandra. I ett system ska komponenterna i systemet interagera på ett sätt som inte sker i deras interaktion utanför systemet och interaktionen ska vara under en viss tid (Schjöldt & Egeland, 1994).

Människan kan själv betraktas som ett system tillsammans med den miljö som hon finns i. I systemet finns objekt med egenskaper och mellan objekten relationer och påverkan. Varje system påverkar och utsätts för påverkan från andra system. En elevs beteende behöver med ett ekologiskt synsätt inte enbart bero på de personliga egenskaperna utan också ha anknytning till olika sociala positioner och miljöförutsättningar i gruppen, klassen, syskonskaran och till situationen i familjen (Ogden, 1991).

Andersson (1980) refererar till Urie Bronfenbrenner, amerikansk forskare inom barn- och utvecklingspsykologin som presenterade en ändrad inriktning på den utvecklingspsykologiska forskningen under 1970-talet. Han ansåg att den var för ensidigt inriktad på egenskaper och förhållande hos individen. Han såg själv mycket tidigt miljöns betydelse för människans utveckling, fadern arbetade på en anstalt för efterblivna och i den omgivningen växte den unge Bronfenbrenner upp. Hans teorier fick också intryck av andra kända psykologer och framför allt av psykologen Kurt Lewin. Under 1970-talet växte ett behov fram att se den pedagogiska verksamheten i ett vidare perspektiv än enbart kring individen. Förhållanden och faktorer i ett större perspektiv i samhället och på olika nivåer kunde styra de pedagogiska processerna,

menade Bronfenbrenner. Man måste först förstå de faktorer som styr verksamheten för att förstå den pedagogiska processen hos individen. Utvecklingens ekologi skulle studeras, anpassningen mellan den aktiva, växande människan och de föränderliga förhållandena i miljöerna och det som omger dessa. Miljön verkar på individen men individen påverkar också sin miljö. Enligt Bronfenbrenner är det viktigt att studera samspelet mellan de olika faktorerna i de ekologiska systemen och hur människorna själva upplever dessa (Andersson, 1980).

Den ekologiska modellen har enligt Andersson sitt ursprung i Bronfenbrenners teori och ser både till egenskaper hos individen och till förhållanden i miljön samt interaktionen däremellan. Han beskriver samband mellan miljöerna utifrån macro-,exo-, meso- och micronivåer. Avlägsna och nära miljöer hänger samman och påverkar individen. Bronfenbrenner menade att man måste se till helheten och beakta barnets/elevens situation i förhållande till den miljö som denne han/hon befinner sig i. Den ekologiska modellen visar på olika komponenter i miljön som viktiga för utvecklingen. Enligt Bronfenbrenner är det inte meningen att man i alla sammanhang ska täcka av alla miljökomponenter (Ogden, 1991).

Vid utformningen av ett åtgärdsprogram från ett ekologiskt perspektiv tas hänsyn till elevens/barnets hela livsmiljö, individfaktorer och miljöförhållanden och interaktionen däremellan (Larsson -Svärd, 1999).

Skolan är med ett ekosystemtänkande ett mesosystem som i sin tur består av andra primärmiljöer som klasser, skolgården och flera. Ogden (1991) använder begreppet ekologiska fällor, som innebär att elever pekats ut som avvikare. Specialklasser och specialpedagoger kan i vissa fall vara sådana ekologiska fällor, menar han.

Malmgren Hansen (2002) anser att skolmiljön på specialpedagogens arbetsplats påverkar vilket handlingsutrymme som specialpedagogen har för att utveckla verksamheten. I skolmiljön ingår politiker, skolledare, lärare, elever och föräldrar och skolmiljön är också styrd av läroplaner och föreskrifter. Även den rent fysiska miljön kan påverka handlingsutrymmet. Specialpedagogen utvecklar inte verksamheten ensam utan i samspel med miljön, anser hon. Specialpedagogisk verksamhet har lärarna som målgrupp till skillnad från specialundervisning som har eleverna som målgrupp. Det tar tid och krävs resurser för att introducera en ny specialpedagogisk verksamhet. Utbildning och delaktighet i förändringsprocessen kan förbereda skolan och personalen, menar författaren.

Den viktigaste uppgiften för specialpedagogiken är att utgå från elevernas olikheter och försöka undanskaffa hinder för lärande och delaktighet, menar författaren (Ahlberg, 2001).

Barn och ungdomar utsätts för en skolmiljö och vad de lär i den är beroende av hur de upplever miljön, menar Gunnarsson (1999). Lärande och utveckling består både av en kognitiv och en socioemotionell del och helheten förloras om man bara fokuserar på en del, fortsätter han. I skolan fokuseras ofta överförandet av ett kunskapsinnehåll men kunskapsinnehållet blir till ett lärande först när eleven vill, anser han. Det behövs både struktur och bra relationer för att en lärandesituation ska bli till en positiv utveckling. Skolan bör analysera vilka strukturer, relationer och innehåll som behövs för att det ska bli en positiv lärande process för alla elever, menar han.

I ett sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling är samspelet mellan individ och omgivningen det viktigaste. Kommunikation och interaktion människor emellan blir då helt avgörande. Skolans kommunikativa tradition kan skapa både kunskaper och svårigheter (Säljö, 2000).

Nilholm (2003) kallar ett synsätt på specialpedagogik, dilemmaperspektivet, för ett sociokulturellt perspektiv på specialpedagogik med tanke på att det sociala och kulturella omkring människan betyder mycket för lärande och utveckling.

Elevs svårigheter och den specialpedagogiska verksamheten i gymnasieskolan är i fokus för den här undersökningen och i diskussionen kommer resultatet av studien belysas ur ett utvecklingsekologiskt och sociokulturellt perspektiv.

## 2.11 Problemprecisering

Hur ser specialpedagogerna på elevernas svårigheter i mötet med gymnasieskolan och hur beskriver de sin verksamhet?

- Hur beskrivs elevs olikheter och svårigheter av specialpedagogerna?
- Hur ser specialpedagogernas arbete med elevs olikheter ut idag på gymnasieskolorna?
- Hur beskriver specialpedagogerna sin verksamhet och sina huvudsakliga arbetsuppgifter?
- Vilka är deras tankar kring en gymnasieskola för alla?

### 3. Metod

Avsnittet inleds med en beskrivning av vilken metod som har använts för att uppnå syftet. Hur urvalet har gjorts redovisas, därefter hur undersökningen har genomförts, bearbetats och analyserats, etiska funderingar kring undersökningen samt sist tankar kring studiens tillförlitlighet.

#### 3.1 Metodbeskrivning

Jag var intresserad av hur specialpedagoger på olika gymnasieskolor i en kommun beskriver sin verksamhet.

Vid valet av datainsamlingsmetod hade jag ett par alternativ och gjorde olika överväganden. Mitt första övervägande var om jag skulle göra en kvantitativ eller kvalitativ undersökning. Trost (2005) menar att inga av de studier som görs inom samhällsvetenskaperna är helt kvantitativa eller kvalitativa utan är alla blandformer. En kvalitativ undersökning kan exempelvis bearbetas kvantitativt.

Kvale (1997) anser att det har gått inflation i bruket av intervjuer och att det är lämpligt att tänka över om andra metoder är mer adekvata för ämnet och syftet.

Om en större grupp är föremål för undersökningen, eller ett stort urval krävs, är enkäter den mest relevanta metoden (Kvale, 1997). Enkäter kan också användas som komplement till en kvalitativ undersökning. Den stora nackdelen med enkäter är att det inte finns något utrymme för en gemensam dialog och förståelse, forskaren vet inte om respondenterna har tolkat frågorna på det avsedda sättet. Det är också svårt att tolka vad människor egentligen menar när de besvarar ett frågeformulär (May, 2001). Om forskaren vill studera beteende och samspelet med omgivningen ger observationer i fält mer kunskap än intervjuer, enligt Kvale (1997).

Utifrån mitt syfte att ta reda på hur specialpedagogerna uppfattade elevernas svårigheter och hur de beskrev sin verksamhet, valde jag en kvalitativ ansats i min undersökning. Med ett fenomenologiskt perspektiv finns en öppenhet för personens upplevelser, ett försök att förstå sociala fenomen utifrån dennes egna perspektiv och forskaren förutsätter att verkligheten är vad personen uppfattar att den är (Kvale, 1997). Valet föll på en kvalitativ metod eftersom jag ville ha kvalitativa beskrivningar av specialpedagogernas situation och tolka meningen i dessa. Jag ville att de skulle förmedla sina upplevelser med egna ord (Kvale, 1997) och komma åt deras erfarenheter, känslor och upplevelser. Trost (2005) skriver att det kan liknas vid att komma åt livet och hur informanterna tänker och känner.

Mitt intresse av miljön och samspelet mellan olika aktörer i skolan gjorde att jag till en början hade avsikten att göra deltagande observationer och därefter komplettera med intervjuer. Genom en deltagande observation utgår inte forskaren från någon färdig uppfattning om vad som är betydelsefullt. Idéer till viktiga frågeställningar kan växa fram under observationernas gång (May, 2001).

Metodvalet beror inte bara på undersökningens syfte utan även på praktiska möjligheter och resurser. Jag kom fram till att jag inte hade de tidsmässiga resurserna för att göra det antal observationer som jag ansåg nödvändiga för att uppnå syftet med undersökningen. Jag beslutade mig i stället för att göra intervjuer, valet föll på semistrukturerade intervjuer. Enligt Denscombe (2000) är intervjuaren vid semistrukturerade intervjuer inställd på att låta den intervjuade utveckla sina svar. Den intervjuade kan då få större frihet att tala om ämnet och få fram det betydelsefulla. Jag

ville ha en möjlighet att förtydliga och utveckla svaren, föra en dialog och inte ha någon enkelriktad process vid intervjutillfällena. De tillfrågade får då en möjlighet att besvara frågorna med egna termer. Jag ville anlägga ett feministiskt perspektiv på själva intervjun. De feministiska forskarna förespråkar dialog och engagemang framför distans. Syftet är inte att se en strikt skillnad mellan offentligt och privat utan låta de intervjuade berätta om sina erfarenheter och upplevelser. För att upprätthålla en god relation till informanterna är det viktigt att själv gå in i en dialog (May, 2001).

Jag valde att använda mig av en intervjuguide med övergripande stora frågeställningar som stöd vid intervjusituationen. Innehållet i den utformades efter syftet och problemställningarna. Enligt Kvale (1997) beror det på intervjuens uppläggning eller på intervjuarens omdöme hur strikt guiden ska följas. En bra intervjufråga bör bidra till att skapa ny kunskap och till att skapa ett bra samspel mellan forskaren och intervjupersonen, enligt författaren.

### 3.2 Urval

Trost (2005) anser att det är ointressant med representativa urval vid kvalitativa studier. I stället vill forskaren ha en så stor variation som möjligt.

Jag gjorde ett subjektivt urval vid valet av vilken kommun som skulle ingå i undersökningen. Ett subjektivt urval kan enligt Denscombe (2000) användas när forskaren till viss del känner till de företeelser som ska studeras. Jag ville inte ha en alltför stor kommun och rent praktiskt skulle den inte befinna sig alltför långt bort geografiskt. Jag valde att ha represententer med från samtliga gymnasieskolor med nationella program i kommunen och fick då en variation när det gäller program och inriktningar. Jag ville eliminera risken att det skulle kunna råda speciella omständigheter på enskilda gymnasieskolor och program. Urvalet blev därigenom till viss del även representativt.

Undersökningen kom att omfatta skolor med studieförberedande och yrkesförberedande program, program med övervägande kvinnliga elever, program med övervägande manliga elever samt program där många ungdomar med annan kulturell bakgrund studerade.

Jag avtalade tider för intervjuer med tio personer. Ett bortfall på grund av sjukdom och två specialpedagoger som tillkom gjorde att elva personer deltog i studien som omfattade sex gymnasieskolor. Flertalet av de intervjuade hade en bakgrund och utbildning som mellanstadielärare och som sedan hade kompletterats med en speciallärarutbildning. Någon hade en bakgrund som gymnasielärare. Bland informanterna fanns också de med kurser i psykologi, sociologi, dyslexi, läs- och skrivinlärning och diagnostisering. Fem av respondenterna hade gått specialpedagogutbildningen. Jag kommer i fortsättningen att benämna alla respondenter som specialpedagoger.

### 3.3 Genomförande

Jag tog kontakt med rektorerna för de olika gymnasieskolorna i kommunen och hörde mig för om möjligheterna att få intervju specialpedagogerna som var anställda hos dem. Jag ville att de skulle vara välvilligt inställda till min studie och till intervjun. Skolledarna var samtliga positiva till intervjuundersökningen. Jag tog därefter kontakt



med specialpedagogerna per elektronisk post och några per telefon för att avtala tider för intervjuerna.

Skolledarna hade, så som jag förstod, redan givit en del förhandsinformation om studien till specialpedagogerna. Jag förklarade syftet med undersökningen för dem och blev mycket positivt bemött. Det innebar dock vissa svårigheter att boka in tider som passade. Samtliga accepterade att jag skulle använda bandspelare vid intervjutillfället. Det finns både fördelar och nackdelar med att använda bandspelare enligt May (2001). En del människor blir hämmade av en bandspelare. Själva utskriften är ett långdraget arbete. Fördelen är att den som intervjuar kan koncentrera sig på samtalet och kroppsspråk under själva intervjun. I en kvalitativ undersökning gäller att intervjuaren ska vara lyhörd och uppmärksammar tonfall, ansiktsskiftningar och uttryck (Trost, 2005).

En av specialpedagogerna som jag hade avtalat tid med insjuknade och det blev omöjligt att hitta någon ny tid, det blev ett bortfall. Två specialpedagoger på en gymnasieskola avbokade den avtalade tiden på grund av akut tidsbrist. De ansåg sig inte ha tid med en ny intervju utan ville ha intervjuguiden skickad och ville svara på frågorna skriftligt, vilket jag godkände. Jag ville för helhetens skull ha med beskrivning av verksamheten på deras gymnasieskola också. På två skolor där fler specialpedagoger var anställda önskade specialpedagogerna som var anställda på samma skola genomföra intervjun tillsammans. Efter ett övervägande godkände jag det. Det kan finnas både fördelar och nackdelar med att vara flera intervjuade vid samma tillfälle. Interaktionen i gruppen kan påverka deltagarnas åsikter och handlingar och skapa andra perspektiv än vid en individuell intervju. Gruppen kan också ge värdefull information om sociala relationer och dynamik (May, 2001). Trost (2005) anser att forskaren ska sträva efter att undvika att intervju flera personer samtidigt, grupprocessen kan leda till synpunkter som egentligen ingen av de enskilda intervjuade har.

Intervjuerna ägde rum på specialpedagogernas arbetsplatser, enligt deras önskemål, där vi försökte hitta en avskild och ostörd plats. Enligt Trost (2005) skall miljön vara så ostörd som det går och den intervjuade ska känna sig trygg i miljön. Det visade sig inte vara helt enkelt på alla skolor. Elever och kollegor kom och gick och på en gymnasieskola fick vi avbryta och förflytta oss till ett annat rum. Väl där anslöt sig två personer, de blev informerade om syftet med intervjun och deltog i diskussionen och samtalet. Jag har efter överväganden räknat med dessa två personer i studien. Trost menar att de flesta intervjuplatser har både för- och nackdelar och att det är viktigt att forskaren vid analysarbetet resonerar kring lokalens inverkan på trovärdigheten hos insamlade data.

Intervjuerna skedde med stöd av en intervjuguide med att antal halvstrukturerade frågor och stödord. Kvale (1997) anser att det beror på intervjuarens omdöme hur frågorna ska formuleras och ställas och i vilken ordning.

Jag blev mycket väl bemött av specialpedagogerna som var mycket intresserade och engagerade i intervjusituationen.

### 3.4 Bearbetning och analysmetoder

Jag använde bandspelare vid intervjuerna för att försäkra mig om att jag uppfattat allt riktigt. Att använda bandspelare är ett sätt att kontrollera reliabiliteten enligt Patel och Davidson (1998). En av de stora fördelarna är att forskaren kan lyssna till ordval och tonfall flera gånger (Trost, 2005). Jag observerade tonfall, ansiktsuttryck och kroppsrörelser som jag försökte anteckna ned i direkt anslutning till intervjuerna.

Trost (2005) anser att det behövs lite distans till själva intervjun för att kunna analysera den. Jag lyssnade på banden innan jag skrev ut dem för att få helheten. Jag skrev ut intervjuerna så snart jag kunde men gjorde inte analysarbetet i direkt anslutning. De specialpedagoger som hade besvarat intervjuguiden skriftligt skickade svaren till mig per post och jag kunde då bifoga dem till det övriga undersökningsmaterialet.

Jag läste utskriften ett antal gånger, lät materialet "ligga till sig" och läste igen för att lära känna materialet innan jag började själva analysarbetet. Enligt Kvale (1997) består intervjuanalysen av sex steg och börjar redan under själva intervjun. I det första steget gör den intervjuade en beskrivning, i det andra hittar den intervjuade själv nya innebörder och ser nya samband och i det tredje steget tolkar intervjuaren intervjuans beskrivning i en dialog. Den intervjuade har då möjlighet att bekräfta eller korrigera sin beskrivning. I det fjärde steget tolkas den utskrivna intervjun av intervjuaren. Där kan urskiljas tre dimensioner: strukturering av intervjumaterialet, klarläggande av materialet, skilja mellan vad som är viktigt och oviktigt beroende på syfte och teorier och sist själva analysarbetet. Det finns olika metoder för kvalitativt analysarbetet. Jag har använt mig av analysmetoderna meningskoncentrering och meningskategorisering (Kvale, 1997). Jag började med att formulera och skriva ned intervjuans uttalanden mer koncist, pressade samman långa uttalanden till färre ord så att intervjumaterialet blev kortare, koncisare och mer greppbart. Därefter följde en kategorisering av de intervjuades uttalanden i större huvudkategorier och i underkategorier. Med tanke på mitt teoretiska perspektiv kategoriserade jag materialet om elevernas svårigheter under rubriker som dels härrörde till elevernas individuella egenskaper och dels kunde härröra till faktorer i skolmiljön. Utifrån detta gjorde jag därefter underkategoriseringar och underrubriker. Specialpedagogernas beskrivning av sin verksamhet kategoriserades i olika grupper och jag fann det lämpligt att samla dem under rubriker som härrörde till specialpedagogens huvudsakliga arbetsuppgifter enligt SOU 1999:63 samt under en rubrik som berörde framtidens gymnasieskola och tankarna på en gymnasieskola för alla. Jag skrev ned resultatet under rubrikerna och valde ut vissa citat för att förtydliga beskrivningen. Citaten kodades som Sp 1 – 11.

### 3.5 Etiska aspekter

De forskningsetiska principerna antogs av Humanistisk – samhällsvetenskapliga forskningsrådet 1990 och gäller även för samhällsvetenskapliga undersökningar. Principerna utgör riktlinjer och är avsedda att vara en vägledning vid planering av olika studier och projekt. De är inte avsedda att ersätta forskarens egen bedömning, omdöme och ansvar.

Individskyddskravet är utgångspunkten för forskningsetiska överväganden. Inför varje vetenskaplig studie ska forskaren göra en avvägning av värdet av det förväntade kunskapsstillskottet mot kortsiktliga och långsiktliga risker och konsekvenser för uppgiftslämnarna. Individskyddskravet konkretiseras i fyra allmänna huvudkrav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002).

Enligt informationskravet upplyste jag både rektorer och mina informanter om anledningen till och syftet med intervjun. De intervjuade blev tillfrågade om de ville vara med i studien, deltagandet var helt frivilligt, enligt samtyckeskravet. De blev också informerade om att deras namn eller annan tillhörighet inte skulle nämnas i rapporten,

enligt konfidentialitetskravet. Jag valde att inte namnge några skolor eller personer och har kodat svaren från specialpedagogerna.

Nyttjande kravet innebär att forskaren har rätt att använda sig av insamlade uppgifter endast i forskningsändamål och inte för kommersiellt bruk eller andra icke vetenskapliga ändamål.

### 3.6 Studiens tillförlitlighet

God reliabilitet enligt Patel och Davidsson (1998) innebär att undersökningen utförs på ett tillförlitligt sätt, att tillvägagångssättet till stor del motstår slumpinflytande. Vid intervjuer är undersökningens tillförlitlighet i hög grad beroende av intervjuarens förmåga samt att det kan uppstå en effekt av intervjuarens uppträdande som kan påverka respondenternas beskrivning. God validitet innebär enligt samma författare att studien undersöker det den har för avsikt att undersöka.

Enligt May (2001) finns det ett spänningsförhållande mellan distans och engagemang i intervjuprocessen, mellan subjektivitet och objektivitet. Jag ville etablera en god relation till de intervjuade men var samtidigt medveten om min egen roll som intervjuare.

Jag använde mig av en semistrukturerad intervjumetod med en intervjuguide som stöd. Den var utformad efter syfte och frågeställningar. Enligt Denscombe (2000) ska forskningsinstrumenten vara neutrala och ge samma resultat vid andra tillfällen för att undersökningen ska kunna kallas tillförlitlig. Om undersökningen skulle göras om av någon annan hade troligtvis inte respondenterna svarat exakt likadant men forskaren hade förmodligen kommit fram till liknande resultat om denne utgått från syfte och bearbetad litteratur.

Under själva intervjun kunde jag tolka intervjupersonens beskrivning i en dialog. Den intervjuade hade då möjlighet att bekräfta eller korrigera sin beskrivning (Kvale, 1997).

Jag spelade in respondenternas intervjusvar på band. Detta gjorde jag bland annat för att försäkra mig om att jag uppfattat allt riktigt och studien skulle få hög reliabilitet. Jag ville vara lyhörd och kunna uppmärksamma tonfall, ansiktsskiftningar och uttryck (Trost, 2005).

Hög reliabilitet och validitet förutsätter en standardiserad situation och den kvalitativa undersökningen förutsätter en låg grad av standardisering (Trost, 2005). Rapporten visar de intervjuades svar vid det speciella intervjutillfället och det görs inga anspråk på att resultaten är av någon allmän uppfattning.

## 4 Resultat

En sammanställning har gjorts av intervjuerna med specialpedagogerna på de sex gymnasieskolorna. Specialpedagogernas uppgifter har indelats i två huvudrubriker med därtill hörande underrubriker. Alla respondenter benämns specialpedagoger. I citaten är de nämnda med en sifferkod.

### 4.1 Specialpedagogernas beskrivning av eleverna och deras möte med gymnasieskolan

Under den här rubriken beskrivs elevernas egenskaper och förmågor, förkunskaper, kurser och ämnen, koncentrationssvårigheter, motivation, skolans/klassens organisation och kultur

#### 4.1.1 Elevers egenskaper och förmågor

Specialpedagogerna berättade att de får förhandsinformation från en del högstadieskolor, inte alla, vid överlämnandediskussioner. Flera påtalade att de hade kontaktpersoner på grundskolorna och att de brukade åka runt och träffa de elever som var i behov av stöd.

En del av elevernas svårigheter i mötet med gymnasieskolan beror på deras egna begränsningar kognitivt, menade några specialpedagoger.

Man har olika lätt för saker och ting, vilka förutsättningar man har helt enkelt (Sp 1)

Samtidigt betonade en informant på en annan skola att eleverna inte har sämre förmåga idag än tidigare men att de av någon anledning inte lär sig. Flera faktorer nämndes som möjliga orsaker.

Eleverna är inte dummare idag än tidigare. Ungarna har förmåga, varför lär de sig inte? Dålig uppfostran? Trender och olika arbetssätt? Föräldrarna som inte orkar och har tid? (Sp 4)

Antalet elever i det individuella programmet ökar, berättade respondenterna på en skola. Många elever där har vad de kallade skolfobi, har sociala problem och är osäkra och blyga. Målet för dem är att komma in på ett nationellt program. De måste dessförinnan bli skolvana och våga prata. De här eleverna kan behöva flera år på det individuella programmet, menade specialpedagogerna.

Det framkom också att många elever upplever stor stress i skolan och har psykosociala bekymmer.

#### 4.1.2 Förkunskaper

Elever släpps idag in på gymnasiet med mycket låga intagningspoäng, det är ett stort problem, ansåg respondenterna. Som exempel angavs bland annat att elever släpps in på tunga teoretiska program med intagningspoäng 30. Det blir omöjligt för den eleven att uppfylla dagens krav på programmet med sina 30 poäng, menade de. Det är ett politiskt och organisatoriskt dilemma, det finns ett motsatsförhållande mellan verkligheten och de politiska besluten, ansåg flera. Gymnasieskolorna har idag inte organisation och kompetens att möta de här eleverna, enligt de intervjuade specialpedagogerna.

Det är egentligen inte något specialpedagogiskt problem vi sitter med. Vi är för en skola för alla men då måste skolan anpassa sig till detta fenomen, de kan inte uppfylla dagens krav med sina 30 poäng. Det är organisatoriska och politiska dilemman, det finns ett glapp, skolan har inte kompetens att möta dessa elever.  
(Sp2,3)

En av anledningarna till att elever med låga intagningspoäng bereds plats i skolan är ekonomisk, menade en annan .

Vi tar in elever oavsett om de saknar alla möjligheter att klara av utbildningen av den enkla anledningen att varje elev är värd 59.000 kr (Sp 4)

Elever från det individuella programmet individintegreras i många program om det finns plats. De har då inte den formella behörigheten. Det vanliga är att de som individintegreras saknar godkänt betyg i ett av basämnen. Det icke godkända basämnet kan i en del fall läsas integrerat i klasserna. En del läser både grundkursen och A kursen samtidigt. Målet för de individintegrerade eleverna är att komma över till det nationella programmet som de läser. Övervägande delen av respondenterna ville att fler elever från det individuella programmet skulle beredas möjlighet att gå integrerade i programmet. Det är mycket betydelsefullt för många elever att gå på ett nationellt program, berättade de intervjuade.

För en del är det väldigt viktigt att bli programelever, andra bryr sig inte så mycket Alla som vill borde få gå programmet, det har ju ingen betydelse om de inte är godkända i engelska, de får ju allt det andra (Sp 1)

En del elever saknar bra studieteknik och har därför svårt att klara gymnasieskolans krav, ansåg några.

Läs - och skrivsvårigheter är vanligt förekommande och framförallt problem med läsförståelse.

Svårigheter med engelskan har ofta läs - och skrivsvårigheter i botten, ansåg en av specialpedagogerna. En av informanterna tyckte att det idag förekommer en viss överdiagnostisering när det gäller läs – och skrivsvårigheter och menade att förr var det tvärtom.

För tio år sedan kunde man upptäcka odiagnostiserade läs - och skrivsvårigheter på gymnasiet. Nu tycker jag att det nästan är tvärtom, att de är överdiagnostiserade.  
(Sp 1)

#### 4.1.3 Kurser och ämnen

Många elever tycker att engelska är svårt på gymnasiet, enligt specialpedagogerna. En av anledningarna till detta kan vara att lärarna tillsammans med eleverna valt att satsa på andra kurser i grundskolan primärt, menade en av de intervjuade och trodde att grundskolan inte kunde erbjuda särskilt stöd i engelska för de elever som behövde det.

Man har kanske satsat på svenskan i första hand i grundskolan, jag tror att det är rätt ovanligt med specialundervisning i engelska i grundskolan (Sp 1)

Matematik är också ett ämne som bereder många elever svårigheter, berättade respondenterna och påtalade att många elever behöver och erhåller stödundervisning i matematik

Trycket på matematiskt stöd är enormt ( Sp 4)

En del av informanterna ansåg att orsaken till matematiksvårigheterna ligger i arbetssättet på grundskolan, en alltför självinstruerande pedagogik. De ansåg att matematiken inte var tillräckligt verbaliserad i grundskolan och att elevens begreppsbyggnad har fallerat i början.

De elever vi har idag är offer för: sköt dig själv – räkna själv – självinstruerande matematik. De är inte pratade med, de har inte något mattespråk, de har inte verbaliserat matematiken i grundskolan (Sp 3)

Matematik handlar framför allt om självförtroende, menade en annan specialpedagog.

Andra kurser som nämndes och som kunde vara problematiska för eleverna var religion, naturkunskap, fysik, kemi, samhällskunskap och även yrkesämnena.

En av de intervjuade ansåg att alldeles för många gick ut utan slutbetyg, men menade ändå att utbildningen kunde ha varit av stort värde för den enskilde eleven. Flertalet elever på programmet fick en anställning efter avslutad utbildning, med eller utan slutbetyg.

Slutbetyg är ett trubbigt instrument för om det här har varit en bra tid för eleven eller inte. De flesta av våra elever får arbete direkt (Sp 1).

Mycket av elevernas svårigheter hade kunna förebyggas med rätt insatt stöd tidigare, menade en av specialpedagogerna.

#### 4.1.4 Koncentrationssvårigheter

Elever som har svårt att koncentrera sig på lektionerna finns på gymnasieskolorna, berättade specialpedagogerna. Antalet har emellertid inte ökat, ansåg några av de intervjuade. Specialpedagogerna på samma skola menade att koncentrationssvårigheter också kunde vara ett organisatoriskt problem med för långa arbetspass på schemat. De ansåg sig dock inte kunna påverka schemalagningen på den aktuella skolan.

Koncentrationssvårigheter? Inget ökande, i början tyckte jag, man kanske vänjer sig. Det är också ett organisatoriskt problem med långa arbetspass på schemat. Vi kan inte påverka schemat, tyvärr. (Sp 3)

En del av eleverna har en neuropsykiatrisk diagnos och det finns fler som skulle kunna uppfylla kriterierna, menade en respondent. Pedagogen ska inte behöva en diagnos, eleven ska få det stöd han behöver men för att få uppbackning med en assistent krävs en diagnos, påtalade samma person. Det är bättre att använda ordet koncentrationssvårigheter som är det pedagogiska bekymret i stället för bokstavsdiagnoserna, ansåg vederbörande.

När man kallar allting för DAMP. Koncentrationssvårigheter kan man ju prata om, det är ju det pedagogiska. Det ska ju inte ha någon betydelse för skolans del om eleven har diagnos eller inte, vi ska ju se till behoven och inte till diagnosen (Sp 1)

Fler elever skulle ha blivit utredda och fått en diagnos för att förstå sig själva, ansåg en specialpedagog på en annan gymnasieskola.

#### 4.1.5 Motivation

Nyckelordet för att eleverna ska lyckas är motivation, tyckte flertalet av respondenterna och menade att motiverade och idoga elever kan lyckas bra i gymnasieskolan. De motiverade eleverna kan även påverka hela klassen och få andra elever med sig, menade en av specialpedagogerna.

Med motivation och flit kan en del prestera bra fastän man tror att de ska få stora svårigheter. Välmotiverade elever kan lyfta en hel klass, även de svaga (Sp 1)

Många elever saknar motivation, specialpedagogerna ansåg att de har för många elever som sitter på fel plats och som inte ser några andra möjligheter efter nian. Det är också en ny situation för vissa lärare som beklagade sig över de nya eleverna.

Vi har för många elever som sitter på fel plats, de är omotiverade, vill inte, ser inga andra möjligheter efter nian. En del gamla adjunkter suckar och stönar att det inte är gymnasiet längre. ( Sp 4)

Individintegrering fungerar bara på elever som är motiverade, menade en av de intervjuade.

#### 4.1.6 Skolans/ klassens organisation och kultur

Det existerar ett slags utslagningssystem i samhället som speglar av sig i skolan, ansåg en av respondenterna. Barnen blir de stora förlorarna som inte får någon lugn och ro. Elevernas svårigheter är knutna till samhälleliga problem och olika trender inom skolan, menade specialpedagogen. Det fria arbetssättet som praktiseras i dagens skola gynnar inte de svagpresterande eleverna .

Svaga elever faller ur de mystiska sätt man nu jobbar i grundskolan, fria forskande hit och dit, skriva av hit och dit, för lite tid att fånga upp ( Sp 4)

Klasser kan få en gemensam hållning till undervisning, prestationer och betyg. Eleverna påverkar varandras prestationer i klassen. Det kan ge positivt eller negativt utfall beroende på hur de tongivande eleverna i klassen förhåller sig till undervisningen, berättade en av de intervjuade.

Klasser får en gemensam attityd hur man lägger ribban, en del klasser bestämmer sig för att här ska vi ha bra betyg, om några tongivande inte är så motiverade är det lätt att det smittar av sig (Sp 1)

Eleverna läser för många ämnen på en gång, det skapar svårigheter för många elever, ansåg en av specialpedagogerna som efterfrågade en annan organisation.

På några gymnasieskolor fanns det möjlighet för eleverna att läsa en kurs på längre tid om de inte klarade kursen det första året, den möjligheten fanns dock ej på samtliga skolor ännu även om det var på gång. Möjlighet till att gå ett 4.e år erbjuds oftare nu än tidigare men alla elever vill inte.

Verkligheten tvingar fram nya modeller på gymnasieskolan, det är svårare på ett traditionellt läroverk att inse, menade en annan. Det är svårt för ett tungt traditionellt läroverk att inse att man måste ändra organisation och arbetsformer, menade en av specialpedagogerna. På den skolan kunde nu eleverna ges möjlighet att läsa Engelska A under två år i stället för ett.

Svenska som andraspråk finns inte att erbjuda för alla, enligt specialpedagogerna. På några skolor fungerar det bra. En del elever vill inte läsa svenska som andraspråk. Insikten om det är viktigt för dem ska läggas redan på högstadiet, menade en del specialpedagoger.

Några gymnasieskolor har olika grupperingar i svenska, engelska och matematik med olika svårighetsnivåer. Överlag är specialpedagogerna inte förtjusta i nivågrupperingar som mer gynnar de duktiga. Men när alla elever ska undervisas i samma klass krävs det en aktiv medverkan av specialpedagogen i klassen.

Vi har inga nivågrupperingar nu man vi har haft det tidigare. Nu följer man klasserna och det kräver mycket medverkan av specialpedagogen i klasserna. Det man gör med nivågruppering är ju att man skapar bättre förutsättningar för de duktiga och ännu sämre för de svaga ( Sp1)

Ett par specialpedagoger menade att en del elever inte hänger med i undervisningen och att lärares attityder och förhållningssätt är en bidragande orsak. Någon talade om att de visste varför eleverna inte ville gå till vissa lärare och be om hjälp men vederbörande ville inte gå närmare in på ämnet.

Hänger inte med i undervisningen på grund av lärares attityder och förhållningssätt (Sp10.11)  
Varför går de inte till läraren i klassen utan i stället till oss? Jo, det vet vi. (Sp 7)

En annan specialpedagog berömmar lärarna för deras insatser och menar att många lärare lägger ned ett stort arbete och gör mycket för sina elever.

Vi har en eminent lärarkår som i det tysta gör mycket för sina elever ( Sp 4)



## 4.2 Specialpedagogernas beskrivning av sin verksamhet

I det här avsnittet beskrivs specialpedagogernas verksamhet under rubrikerna: handledning/ konsultation, utredningar, undervisning, utveckling och gymnasieskola för alla.

### 4.2.1 Handledning/ konsultation

Mer kommunikation med ämneslärarna är önskvärt och pedagogisk kontinuerlig handledning i grupp skulle enligt specialpedagogerna behövas men förekommer inte på de gymnasieskolor som ingått i studien. Flertalet tror inte att det är lämpligt att leda handledning på den egna skolan, några skulle kunna tänka sig handleda en grupp på en annan skola. En del av respondenterna är inte intresserade av att handleda i grupp.

Det måste finnas ett organiserat forum, fika stunder ska inte användas till det, det finns behov av det, i en del program finns det stort behov, vi har lärare som mår riktigt dåligt ( Sp 4)

Handledning av elever och lärare som önskar ingår i rollen. En konsultativ och handledande roll ingår till viss del i arbetet, ansåg en av de intervjuade, men inte i formaliserad form utan mer i form av spontana diskussioner. Samma person trodde att det var bra att hålla en ödmjuk och låg profil och att den handledande rollen ska erövras. Då kan läraren själv komma när han har behov av att diskutera något.

Om jag skulle påstå att jag hade en konsultativ eller handledande roll, skulle nog folk slå bakut, att jag faktiskt har rollen har ingen något emot. Skolledningen är nog medveten om att jag har den rollen. Någon har kanske en ADHD elev och då kan jag säga, att när Du har instruerat klassen, gå då ned till den här eleven och säg att gör nu det här och det här och det kan ju vara som ett trolleri ibland och de tackar de för.  
(Sp 1)

Specialpedagogerna på en gymnasieskola berättade att de var mycket tydliga med vad som var deras uppdrag när de anställdes och att deras specialitet var inläring. De betonade att arbetet var ett teamarbete, elev, ämneslärare och specialpedagog. De kände också att de hade ämneslärare och skolledning med sig.

Vi har blivit välkomnade med det vi står för. Vi har medvetet försökt vara tydliga med vad som är vårt uppdrag, vi är inte ämneslärare, inte ämnesspecialister men däremot är vår specialitet inläring.

Vi har försökt att vara väldigt tydliga med att det är en tredelad uppgift, det här är vi specialpedagoger, här är eleven och här är ämnesläraren. Det är ett arbete i team, vi kan inte vara utan varandra. Ingen är förmer än någon i det här samarbetet.( Sp 2, 3)

De beskrev en situation där eleven hade problem med ett avsnitt i religionskursen. Eleven, läraren och de båda specialpedagogerna träffades. Specialpedagogerna stod för de pedagogiska förklaringarna, ämnesläraren för specialistkunskaperna.

Han stod för ämneskunskapen, vi stod för de pedagogiska förklaringarna... vi kunde uppfatta det som ämnesläraren inte kunde att det här har inte eleven förstått Man blir ett slags yeopardylärare till sist, man får kunnighet i många ämnen .( Sp 2, 3 )

Specialpedagogernas bakgrund som lärare på lägre stadier och att ha arbetat med yngre barns inläring såg de som en klar tillgång i sitt arbete med gymnasieelever i svårigheter.

Vår bakgrund att vi jobbat med mindre barn och inläring kan göra att vi ser när något inte har landat hos eleven ( Sp 2,3)

Observationer i klassrummet var ingen stor del av deras verksamhet, de satt ofta på sin expedition i ett samtal i stället. Ofta var det lättare att diskutera kring en konkret situation i stället för att diskutera undervisningen allmänt. Det kunde vara samtal om hur läraren praktiskt kunde lösa det för eleven med läs o skrivsvårigheter. Det var viktigt att läraren hade förtroende för dem, menade de. I klassrummet är det viktigt att läraren är aktiv, tar kontroll över undervisningen och är tydlig, ansåg de.

Om vi får signaler om att något inte fungerar i ett klassrum så försöker vi aktivt gå in och resonera kring en konkret situation ex att en elev känner sig pressad inför en provsituation . Det viktigaste är hur aktiv läraren är, är tydlig och tar makten över undervisningen. ( Sp 2,3)

De hade som krav att eleverna måste gå på sina lektioner, annars hade de inte rätt till extra stöd. Vid problem skulle eleven först prata med sin ämneslärare. Tidigare kom eleverna direkt till dem och ämneslärarna kunde känna sig förbigångna.

Förut ryckte eleverna akut i dörren: Hjälp mig! Vi har ändrat på flödet. Vi frågar alltid: Har Du pratat med din lärare? Läraren kunde förr känna sig förbigången eller kränkt, på ett och ett halvt år har vi lyckats rätt väl. Lärare, mentor eller elev kan ta kontakt med oss.(Sp2,3)

Det var inte så vanligt förekommande att lärare kom och ville ha råd och pedagogiska tips. Alla skolor arbetade inte i arbetslag, det sågs som en förutsättning för pedagogiska diskussioner. Yngre lärare hade lättare för att be om råd, menade några och påpekade att medelåldern bland lärarna var hög på skolan.

Inte speciellt vanligt att lärare kommer och vill ha tips och det kommer inte heller att bli enligt min uppfattning, förutsättning att vi måste jobba i arbetslag. Vi är specialpedagoger inte extralärare ( Sp 4)

En av de intervjuade menar att det är synd att inte använda sin utbildning i handledning och hade nu som ett första steg börjat gå upp i klasserna. Hon upptäckte att hon nu kom närmare både elever och lärare.

Jag har nu börjat gå upp i klasserna, kommer närmare elever och lärare synd att inte använda sin utbildning i handledning ( Sp 9)

Samma person skulle önska att även alla specialpedagoger fick tillgång till egen handledning vilket inte är fallet. Det förhåller sig olika på de gymnasieskolor som ingår i studien. För närvarande har vederbörande en specialpedagog på en annan skola som "bollplank".

#### 4.2.2 Utredningar

De utredningar som en del av specialpedagogerna har mandat för att göra är läs och skrivutredningar. Det är ett tidsödande arbete, menar en informant.

Jag har testat i någon enstaka klass där läraren har velat att jag skulle göra det det tar tid om det ska göras ordentligt (Sp 1)

På flertalet av de gymnasieskolor som deltar i studien screenar de alla elever i årskurs ett i svenska, engelska och matematik. Efter screening erbjuds eleven extra stöd utanför lektionstid. På en skola screenar de inte nu men rutinen kommer troligtvis att införas.

Det är nog på gång, jag är nog mer för än emot (Sp 1)

På en annan gymnasieskola har de medvetet valt bort en gemensam screening. De anser att det tar för mycket tid och kraft. Tiden läggs i stället på att ha god kontakt med avlämnande grundskolor, att uppmana lärarna att vara observanta och mentorerna att vara aktiva i det första utvecklingssamtalet så att eleverna kan fångas upp. Om eleverna anser att de behöver använda hjälpmedel så får de.

Vi jobbar kompensatoriskt, vi talar om för eleverna att anser de att de har läs och skrivsvårigheter får de använda våra hjälpmedel och beskriva problemet för läraren (Sp 2,3)

Specialpedagogerna skriver inte många åtgärdsprogram, enligt de intervjuade specialpedagogerna. I stället förekommer informella arbetsunderlag, handlingsplaner och utvecklingsprogram.

Åtgärdsprogram skriver de på en av gymnasieskolorna endast för elever med utredda specifika svårigheter. För övriga elever skrivs informella handlingsprogram. Den intervjuade specialpedagogen menade att det skulle ta alldeles för lång tid att skriva åtgärdsprogram för alla elever som behövde stöd.

#### 4.2.3 Undervisning

På ett par av gymnasieskolorna ville ämneslärarna ha stödet i klassrummet och en av specialpedagogerna var mycket ute i klasserna. Den huvudsakliga uppgiften var att hjälpa eleverna med svenska, engelska och matematik. De elever som behöver stöd kände sig inte utpekade, de visste inte alltid att specialpedagogen var där för deras skull.

Eleven vet knappt att specialpedagogen är där för deras skull, det är styrkan med att ha dem integrerade, ibland har jag hela klassen. Det finns även önskemål om hjälp från karaktärsämneslärarna men där har jag ju ingen formell behörighet. Min huvuduppgift är svenska, engelska och matematik åk 1. (Sp 1)

På en annan skola där specialpedagogerna också var en del i klassrummen blev det automatiskt en differentierad undervisning, menade de. De hade även undervisning enskilt och i mindre grupper.

Lärarna anser att vi ska gå runt i klassrummen och hjälpa till samt ha undervisning i liten grupp Differentiering av undervisning i klassrummet sker automatiskt eftersom man kräver olika prestationer i klassrummen ( Sp 10,11)

Matematik, svenska och engelska prioriteras av specialpedagogerna men de är även allmänt stöd till elever som har missat kurser. De flesta har sin undervisning i speciellt avsedda utrymmen eller resurscentrum för särskilt stöd. Att samla de elever som behöver särskilt stöd är ett sätt att utnyttja resurserna bäst, menade några.

Specialpedagogen på en annan gymnasieskola trodde inte på att gå ut i klasserna och ville inte ansluta sig till trender utan vad som var bäst för eleverna och effektivast.

I klasserna, nej, ingen framkomlig väg här, jag har inte brytt mig om trender är bara intresserad av mina elever och vad som fungerar bäst. Eleverna kan sitta i lugn och ro hos oss det blir effektivare. Inkluderande undervisning? Resurskrävande, krävs ny organisation, finns inget belegg för att det skulle vara något negativt att gå till oss man är smart när man tar chansen att få stöd (Sp 4)

Eleverna vill ha riktad hjälp i ämnena de inte klarar av och tycker det är effektivast att undervisas enskilt eller i liten grupp, ansåg man på en skola. Stödet ges där utanför lektionstid, extra stöd ska inte ersätta undervisning. Specialpedagogerna hade farhågor om att det inte skulle accepteras av eleverna att stödet skulle ges utanför lektionstid men eleverna kommer. Eleverna måste komma på avtalad tid, om de har missat tiden tre gånger är de inte längre berättigad till stöd. Specialpedagogernas undervisning är schemalagd men även en del spontana elevbesök sker. Betygssättning sätts i samråd med ämneslärarna även om specialpedagogerna sade att de har sanktioner att betygsätta i A kurserna.

Några specialpedagoger menade att det handlade om att respektera varandras kunskapsområden.

Om vi visar respekt för kollegornas kompetens så visar de respekt för oss sen får vi göra oss förtjänta av respekten (Sp4)

När en av respondenterna började sin specialpedagogtjänst på skolan kom inga elever, det fanns inte någon specialpedagogisk tradition.

Det fanns inte någon tradition när jag började, det kom inte några elever, jag gick med en pärm under armen för att det skulle se ut som om jag gjorde något, sedan började det komma elever ( Sp 9)

En av specialpedagogerna önskade att det hade funnits mer utrymme för individuell undervisning, att i lugn och ro kunna sitta och förklara.

Jag känner mig nyttig när jag kan sitta med en enda elev i lugn och ro o kunna förklara saker ( Sp 1)

#### 4.2.4 Utveckling och samverkan med skolledning

Specialpedagogerna ansåg att de arbetade nära skolledningen och elevvårdsteamet. De kände att verksamheten var väl förankrad hos ledningen och kände stöd från sina ledare. Flera menade att de hade rätt fria händer att forma sin verksamhet. Någon svarade att

skolledningen var pressad av andra arbetsuppgifter och inte hade tid att vara de pedagogiska ledare som förväntades. Dessutom var det, som någon uttryckte det, för närvarande en turbulens bland rektorerna, vilket satte spår i verksamheten.

Rektorerna är på pappret pedagogiska ledare, de har alldeles för lite tid och utrymme. Det läggs mer och mer på lärarna, rektorerna säger att de får prioritera. Det krävs mer än ett meddelande på mailen ( Sp4)

Det fanns olika synsätt bland de intervjuade när det gäller att öppet delta i skolans utveckling, exempelvis att hålla i studiedagar. Ett par specialpedagoger hade hållit i flera studiedagar på sin arbetsplats och tyckte att det hade fallit väl ut. På en annan gymnasieskola fanns det inte något sådant intresse. Den intervjuade ville inte ha någon expertroll.

Hålla i några studiedagar? Skulle inte falla mig in. Jag skulle absolut inte vilja ha den rollen, det är helt förödande liksom att komma som någon expert ( Sp 1)

#### 4.2.5 Gymnasieskola för alla ?

Om man utgår från att det finns en möjlighet kan man åtminstone komma närmare visionen. ( Sp 10.11)

Flertalet av de intervjuade var överens om att gymnasieskolan behöver förändras och att det behöver göras något radikalt. Skolan måste inrättas så att den passar alla. Skolan ska inte låta eleverna misslyckas. Med de kriterier för godkända betyg som nu finns på gymnasieskolan kan vi inte klara alla elever, inte ens med ökade resurser, menade någon.

En gymnasieskola för alla? Mina personliga åsikter? Jag tycker det är en katastrof vi håller på med, man har stängt alla vägar för ungdomar annat än gymnasieskolan med de kriterier som finns... om man ska vara alldeles strikt så skulle vi ha många fler underkända både på grundskolan och gymnasieskolan . Inte ens med ökade resurser kan alla klara godkänt. Man måste bestämma sig, är det en skola där vi kräver eget initiativ eller är det en förlängning av grundskolan? Det är bättre att elever slutar än att de bara går här och blir hållna under armarna utan egen motivation. Vi ger dem tre dåliga år ( Sp 1)

Flera hade en känsla av att det var ett stort avstånd mellan politiska beslut, myndigheter och verkligheten i skolan.

Skolmyndigheterna har inte en aning om vad som händer ute på skolorna ( Sp 4)

Gymnasieskolan måste möta eleverna där de befinner sig, menade specialpedagogerna, det finns ett glapp mellan kunskaper och beteende från högstadiet och gymnasieskolans krav. På en gymnasieskola ansåg de att borde finnas en spärr vid intagningen till "tunga" teoretiska program. Elever med mycket låga intagningspoäng skulle inte antas till programmet.

Högstadiet fungerar inte bra och behöver förändras, tyckte flertalet av specialpedagogerna. De påpekade att de haft många möten och det finns ett nätverk mellan de båda skolformerna men det händer ingenting, Mellanstadiet är fortfarande

trygg och strukturerad, ansåg någon. Andra var kritiska till den så kallade barnskolan som gör barnen otrygga, menade de.

På en gymnasieskola hade de tankar kring att starta en förberedelsekurs för gymnasiestudier som skulle underlätta övergången från högstadiet till gymnasiet.

Vi funderar över att göra en preparandkurs, vi måste möta dem där de är i Lpf står att en av gymnasietets uppgifter är att reparera, inget litet uppdrag ( Sp 2,3)

Tiden för inläring är en viktig faktor för att fler elever ska lyckas med sina studier. Det kan gälla att få läsa en kurs på tre år i stället för ett, exempelvis Matematik A. Den möjligheten fanns för närvarande inte överallt. Att kunna ge eleverna olika tid, ge möjlighet att arbeta i sin egen takt och inte låta eleverna misslyckas, ansågs viktigt.

Att få läsa Matematik A på tre år, vi har inte den möjligheten nu här tyvärr. De måste först gå i åk 1 och misslyckas och kan sedan få extra stöd 1 tim i veckan i tvåan, vi skulle vilja att det var möjligt att läsa på tre år. Varken elever eller lärare mår bra av det ( Sp 2,3)

Att använda anpassade läromedel är också ett sätt att nå fler elever. Det föreföll svårare för skolor med studieförberedande program att inse att de behövde anpassa lärostoffet.

Vi har börjat med "light"böcker i Matematik, det är ett stort steg för den här skolan. ( Sp7)

Eleverna arbetar med för många saker samtidigt, ansåg en av respondenterna. Det krävs en organisationsförändring. Ett förslag var att ta bort klasserna, ge gemensamma storföreläsningar och därefter arbete i olika workshops. Men organisationsförändringar kräver tid, påpekade vederbörande.

Mer struktur efterlystes av samma specialpedagog, många elever vet inte vad de ska göra när de går ut ur klassrummet för att arbeta självständigt En del elever ska inte släppas fram till datorerna och bli sittande där, program som Lunarstorm ska inte elever kunna nå från skolan, var fler åsikter från den intervjuade.

Fler individuella lösningar efterlyste informanterna, fler individuella studieplaner, olika svåra uppgifter för olika elever. Gymnasieskolan måste möta eleverna där de befinner sig i stället för att behandla alla lika. Många elever mår säkert dåligt ute i klasserna, skolan sviker och låter elever misslyckas, menade flertalet av de intervjuade.

Vi måste möta eleverna där de befinner sig sitter säkert många ute i klasserna och våndas ( Sp 7)

Eleverna måste få studera efter sin läggning och förmåga, idag trycker vi in dem i samma mall. Vi tillåter så många elever att misslyckas, ett gigantiskt svek. De får dåligt självförtroende och hävdar sig på annat sätt ( Sp 4)

Fler elever från det individuella programmet skulle ges möjlighet att integreras i det nationella programmet. De som vill och har ambitioner presterar ibland bättre än andra elever Det är förfärligt att behandla elever så illa, sade en specialpedagog om det individuella programmet. Gymnasieskolan skulle ge invandrarelever som saknar engelska möjlighet att få gå på det nationella programmet, de är ofta mycket studiemotiverade, tyckte specialpedagogerna.

Omotiverade elever ska ges möjlighet att komma ut i verkligheten, kanske bara läsa karaktärsämnen och vänta med kärnämnen. Mycket mer praktikmöjligheter efterfrågades av specialpedagogerna.

Det finns organisatoriska och schematekniska begränsningar, ansåg många Alla gymnasieskolor arbetade inte i arbetslag. Specialpedagogerna kände att det var angeläget för skolans utveckling.

Vi måste jobba i arbetslag det drivande är ett ökat behov av elevvård oerhört många tunga elevvårdsfall. Vi på skolan måste börja tänka över vad vi har gjort för den här eleven som går ut med så många IG ( Sp 4)

Fler specialpedagoger skulle behövas på gymnasiet, ansåg flertalet. Behovet av specialpedagoger kommer att öka på gymnasieskolan, ansåg de intervjuade. De elever som har behövt stöd i grundskolan behöver det även på gymnasienivå.

På flera skolor menade specialpedagogerna att det hade varit bra om samtliga lärare hade utbildning i specialpedagogik och ett specialpedagogiskt synsätt.

Alla lärare skulle behöva fortbildning i specialpedagogik, ha ett specialpedagogiskt synsätt hos alla. ( Sp 5 )

Den nya specialpedagogrollen kommer att utvecklas och bli ännu tydligare, hoppades respondenterna. Det krävs att skolledare är insatta i specialpedagogens kunskapsområde och vill använda sig av den, menade de. Samarbetet med elevvårdsteamet och med mentorerna kommer att utvecklas och det kommer att ges fler möjligheter att värna om den enskilde eleven.

Rollen att undervisa , handleda och utveckla kommer att bli ännu tydligare men det krävs att skolledaren är insatt och vill använda sig av rollen. ( Sp ,2,3)

### 4.3 Slutsatser

De intervjuade specialpedagogerna var överens om att gymnasieskolan idag inte klarar av att möta alla elever.

Specialpedagogernas beskrivning av sin verksamhet skilde sig något mellan skolorna i kommunen. Beskrivningen av verksamheten på gymnasieskolor med övervägande studieförberedande program skilde sig från de med övervägande yrkesförberedande program.

Specialpedagogerna beskrev sin verksamhet som framför allt undervisande. Undervisningen, enskild eller i grupp, förekom mestadels i egna lokaler, skilda från klassrummet. Några informanter bedrev även undervisning i klassrummen, tillsammans med ämnesläraren. I de fallen hade ämnesläraren uttryckt önskemål om att han ville ha stödet till eleverna i klassrummet. Det var i min studie vanligare på de yrkesförberedande programmen. Stödundervisningen kunde initieras av ämnesläraren eller eleven själv. Det var framför allt basämnen svenska, engelska och matematik som specialpedagogerna riktade sin stödundervisning mot. Flertalet ansåg att det var effektivast att ha stödundervisning i en liten grupp avskild från klassen, det var också vad de flesta elever önskade, enligt respondenterna. Eleverna förväntades dock följa den

vanliga undervisningen i första hand. Utanför ordinarie lektionstid kunde stödundervisning erhållas.

De utredningar som en del specialpedagogerna framförallt gjorde var läs - och skrivutredningar. På några gymnasieskolor gjorde de gemensam screening i matematik, svenska och engelska. Åtgärdsprogram skrevs av specialpedagogerna i en mycket begränsad omfattning.

Arbete med skolans utveckling i form av konsultation och handledning förekom till viss del, olika mycket på olika skolor. Kontinuerlig handledning i grupp av lärare förekom inte på någon av kommunens gymnasieskolor. Några specialpedagoger skulle vilja handleda men ansåg att det var svårt att genomföra på den egna arbetsplatsen, några var inte alls intresserade av att handleda i grupp. Handledning av och konsultation till enskilda lärare förekom till viss del och då framför allt på enskilda lärares eget initiativ. Pedagogiska diskussioner tillsammans med ämneslärare och berörd elev förekom, på några skolor mer än på andra. På några skolor föreföll specialpedagogerna arbeta aktivt för att vara ett stöd för läraren i dennes undervisning. I en del fall genom samtal utanför klassrummet och i en del fall med specialpedagogen verksam i klassrummet.

Det fanns hinder i organisationen, på ett par skolor arbetade inte lärarna i arbetslag och det ansågs av specialpedagogerna som ett hinder för pedagogisk handledning och utveckling. Det fanns inte något forum där de kunde diskutera kring pedagogiska frågor

Specialpedagogerna arbetade nära skolledningen och många kände att deras verksamhet var väl förankrad. Däremot kände de ett stort avstånd till skolmyndigheter och kände sig inte delaktiga i politiska beslut kring skolan. I enskilda fall hade informanterna mycket fria händer i sin verksamhet och efterlyste mer av en pedagogisk ledare hos skolledningen. Ett par specialpedagoger hade framgångsrikt hållit i några av skolans studiedagar, andra skulle absolut inte kunna tänka sig att göra det och ta på sig en expertroll.

Relationen till lärare och skolledningen föreföll mycket viktigt för specialpedagogerna och deras verksamhet. De valde att hålla en ödmjuk och låg profil. Specialpedagogerna ville att lärarna skulle känna ett förtroende för dem och deras kompetens.

Elevernas motivation för sina studier var det som var viktigast för att lyckas med studierna. Många elever ansågs emellertid befinna sig på "fel plats", elever som inte såg några andra möjligheter efter nian. En del lärare, framför allt på de studieförberedande programmen, hade svårt att acceptera de förändrade förhållandena.

Dåliga förkunskaper från högstadiet diskuterades mycket, det finns ett kunskapsglapp mellan högstadiet och gymnasiet. Elever med mycket låga intagningspoäng antas, även till teoretiska studieförberedande program. Gymnasieskolan har inte kompetens och organisation att möta dessa elever, ansåg respondenterna. Organisation i grundskolan som gjorde eleverna otrygga och det fria självinstruerande, forskande arbetssättet i grundskolan och på högstadiet var en av orsakerna till elevernas bristande förkunskaper, ansåg många.

Organisationen på gymnasieskolan och lärares förhållningssätt och attityder ansågs också vara några bidragande orsaker till att eleverna upplevde svårigheter. Klassens kultur och gemensamma attityd var av stor betydelse för elevernas prestationer.

När specialpedagogerna beskrev elevernas svårigheter i mötet med gymnasieskolan ansåg några att en del beror på deras individuella kognitiva begränsningar.

Några specialpedagoger efterlyste radikala förändringar av organisation och arbetssätt på gymnasieskolan för att möta alla elever. Mer struktur i undervisningen behövs, flexiblare och fler individuella lösningar för elever. Det måste finnas fler möjligheter till praktik, fler specialpedagoger och ett specialpedagogiskt synsätt hos alla lärare



efterlyste respondenterna. Fler möjligheter för elever från det individuella programmet att integreras i det nationella programmet var också ett önskemål från specialpedagogerna.

## 5. Diskussion

Undersökningens syfte var att ta reda på hur specialpedagoger på gymnasieskolor i en kommun beskriver sin verksamhet. Utifrån ett utvecklingsekologiskt tänkande är elevers lärande och utveckling beroende av vilka miljöer de utsätts för och interagerar med (Gunnarsson, 1999). Skolmiljön på specialpedagogens arbetsplats påverkar det handlingsutrymme som finns i specialpedagogens verksamhet (Malmgren Hansen, 2002). Specialpedagogernas beskrivning från de olika gymnasieskolorna kommer att diskuteras och analyseras under rubrikerna: gymnasieskolans förhållningssätt, val av perspektiv, yttre kontroll och inre frihet samt skolan som ett system av mänskliga relationer. Jag kommer också att reflektera över metod och fortsatt forskning.

### 5.1 Gymnasieskolans förhållningssätt

Skolan kan ha olika förhållningssätt mot elever. Ett är att bara välkomna elever som passar in i den befintliga organisationen och verksamheten. Ett annat är det kompensatoriska där personalen på skolan kompenserar det som eleven saknar och det tredje där skolan lägger fokus på att anpassa skolmiljön till alla elever (Gunnarsson, 1999).

Välkomnar gymnasieskolan endast de som passar in? Ja, delvis, genom behörighetskraven som infördes 1998 och som innebar att eleverna måste ha godkända betyg i svenska, engelska och matematik från grundskolan för att komma in på ett nationellt program. Beslutet låg på makronivå och är inte ett förhållningssätt som den enskilda gymnasieskolan kan påverka. Är det då en gymnasieskola för alla? De obehöriga eleverna skrivs in på det individuella programmet och kan om de bara har ett basämne underkänt och plats finns individintegreras i en vanlig klass. Flertalet av de i studien medverkande skolorna har några individintegrerade elever i klasserna. Om eleverna är studiemotiverade går det bra för de här eleverna, ibland till och med bättre än för kamraterna på det nationella programmet, något som jag själv har erfarenhet av.

Några specialpedagoger önskade att fler elever från det individuella programmet skulle beredas möjlighet att få undervisning inom det nationella programmet. Antalet elever i det individuella programmet ökar och en del elever tillbringar flera år på programmet. Programmet har fått kritik för låga krav, svag styrning och för att endast en liten del av eleverna senare fullföljer sin gymnasieutbildning (Hultqvist, 2001). Kanske är det så att dessa elever hade lyckats bättre om de undervisats inom det nationella programmet.

På en gymnasieskola som har ett av de teoretiskt tunga programmen diskuterade de kring om det skulle finnas en spärr vid intagningen så att inte elever med låga intagningspoäng skulle kunna komma in. Samtidigt visade det sig på några av de andra gymnasieskolorna att elever med ett stort intresse och en stark motivation lyckades över förväntan. Ska vi då förvägra de här eleverna den möjligheten? Låga intagningspoäng kan bero på många olika faktorer.

Med ett kompensatoriskt förhållningssätt på gymnasieskolan riktas det pedagogiska innehållet mot en normalelev. De som inte klarar av att följa undervisningen kompenseras med stödåtgärder (Gunnarsson, 1999). Ett kompensatoriskt förhållningssätt på skolan påverkar även specialpedagogernas handlingsutrymme. Eleverna blir deras målgrupp i stället för lärarna (Malmgren Hansen, 2002). På flertalet av skolorna i studien gavs stödundervisning till eleverna utanför klassrummet, i

resurscentrum eller andra ”verkstäder”. Stödet föregicks på en del skolor av en gemensam screening i basämnena engelska, svenska och matematik. Eleverna erbjöds sedan stödundervisning utanför lektionstid. De kunde också söka upp specialpedagogerna för att få hjälp med andra kärnämnen eller karaktärsämnen. Resurserna utnyttjades bäst genom att samla elever som behövde stöd, ansåg de på en skola. Eleverna tycker det är effektivast att få hjälp enskilt eller i en liten grupp, menade några. Ogden (1991) använder begreppet ekologiska fällor när skolan pekar ut elever som avvikare. Specialpedagogiken kan vara en sådan ekologisk fälla, anser han.

På några av skolorna ville ämneslärarna hellre ha stödet ute i klasserna. Specialpedagogen blir då ett pedagogiskt stöd både för läraren och eleven, förhållningssättet i den situationen pekar då mer mot det relationella perspektivet.

På en av gymnasieskolorna hade specialpedagogerna planer på att starta en preparandkurs för att förbereda eleverna för gymnasiestudierna. Den traditionella specialundervisningen finns inom det kompensatoriska förhållningssättet (Emanuelsson, m fl 2001) och det förefaller som om det till stor del lever kvar i de gymnasieskolor som ingick i studien.

Med det tredje förhållningssättet fokuserar gymnasieskolan på skolmiljön och försöker att skapa ett innehåll och en organisation som främjar alla elever (Gunnarsson, 1999). Med ett sådant förhållningssätt bedrivs specialpedagogiken i interaktion med övrig pedagogisk verksamhet, i ett relationellt perspektiv (Persson, 1998). En av specialpedagogikens viktigaste uppgifter blir då att utgå från att elever är olika och försöka ta bort hinder för att lära och vara delaktig (Ahlberg, 2001).

På de undersökta gymnasieskolorna bedrivs inte någon kontinuerlig handledning i grupp även om specialpedagogerna ansåg att det skulle behövas. En del av dem skulle kunna tänka sig att leda en handledningsgrupp på en annan skola. Man känner sig främmande för att ha handledning på den egna skolan. Gjems (1997) förordar en systemteoretisk inriktning på handledning där relationer och miljö är i fokus. Handledaren måste då känna till relationerna och förutsättningarna på skolan vilket motsätter sig specialpedagogernas tankar om att handleda lärare på andra skolor. Några respondenter är inte intresserade av att ha handledning i grupp. En del av de intervjuade har inte specialpedagogutbildning där undervisning i handledning ingår. Det kan vara en av orsakerna till att några känner sig osäkra och negativa till handledning i grupp. Det krävs både teoretiska kunskaper och erfarenhet av att arbeta med grupper i utveckling för att handleda (Wahlström, 1996). Handledning av enskilda lärare förekommer dock till en del, lärare som söker upp specialpedagogen vid behov. På en skola satt ofta elev, lärare och specialpedagog tillsammans och diskuterade hur man skulle kunna hjälpa eleven på bästa sätt. Det kan beskrivas som en form av handledning. Säkert kan handledning av enskilda lärare och specialpedagogers närvaro i klassrummen ge ringar på vattnet och komma alla elever till godo.

Det var viktigt att ha en ödmjuk inställning och att lärarna kände ett förtroende för dem, ansåg specialpedagogerna. Några menade att organisationen på skolan utgjorde ett hinder för att komma igång med pedagogiska diskussioner och handledningssamtal. På en del gymnasieskolor arbetade lärarna ännu inte i arbetslag, vilket man betraktade som en förutsättning för handledning. Persson (2001) anser att ett arbetslag som fungerar bra med en målsättning att lösa problem som har att göra med att elever är olika är förutsättningen för att lyckas. Önskvärt är också att någon med specialpedagogisk kompetens finns i varje arbetslag. Den handledande rollen för specialpedagogen är en ny roll. Många kan känna osäkerhet i uppdraget och den handledande rollen har fått olika genomslag i skolorna. Individperspektivet i handledningssamtalet, det som rör elevens situation är det som förekommer mest på de skolorna i den här studien.

Individperspektivet mer än samtal för lärares reflektion är det som är vanligast även på andra skolor (Bladini, 2004).

Att införa en ny specialpedagogisk roll där lärarna är målgrupp, är en förändringsprocess som tar tid, menar Malmgren Hansen (2002). Tid för att skapa det författaren kallar strukturerande strategier, angreppssätt för att förverkliga sina idéer. Ett sådant angreppssätt kan vara, som specialpedagogerna i studien, hitta forum för gemensamma pedagogiska diskussioner, ett steg är att börja arbeta i arbetslag.

## 5.2 Val av perspektiv

I ett förpliktigande perspektiv ses elever som möjligheter och skolmiljön som förändringsbar. Personalen ser sig som delaktiga och vill analysera sin roll i elevers lärande och utveckling. I ett icke förpliktigande perspektiv på elever ses inte elever som ansvarstagande och personalen saknar tilltro till att den egna skolmiljön kan förändras nämnvärt (Gunnarsson, 1999).

Ett icke förpliktigande perspektiv ger en känsla av maktlöshet, det är yttre omständigheter som styr. Elever som släpptes in på ett teoretiskt nationellt program med mycket låga intagningspoäng sågs som ett politiskt och organisatoriskt problem och inte något specialpedagogiskt problem. Ett beslut på makronivå som de inte kände sig delaktiga i eller hade förståelse för. Flera informanter kände att skolmyndigheterna befann sig långt från verkligheten i gymnasieskolan. Kunskapsglappet mellan högstadiet och gymnasieskolan verkade också inge en känsla av maktlöshet, likaså elever som befann sig på "fel plats".

Lärarna är den viktigaste resursen för elevernas lärande. Lärarna måste själva ha en god arbetssituation för att ge eleverna en utvecklande lärande situation. Hur personalen själv upplever sin arbetssituation är av betydelse för vilket perspektiv och förhållningssätt de väljer. Ju mindre möjlighet de har att påverka sin arbetssituation desto större risk att de känner maktlöshet inför elever (Gunnarsson, 1999). Flertalet specialpedagoger ansåg att de hade rätt fria händer att forma sin verksamhet och att de hade stöd från sina skolledare. Någon ansåg dock att ledningen inte hade tid att vara de pedagogiska ledare som man förväntade sig.

Flertalet specialpedagoger ansåg att gymnasieskolan idag inte har organisation och kompetens att möta elevernas behov och att det behövs en förändring organisatoriskt och pedagogiskt. En förutsättning för ett sådant förändringsarbete är att personalen på skolan antar ett förpliktigande perspektiv och förhållningssätt till eleverna. Specialpedagogerna efterfrågade ett specialpedagogiskt synsätt hos lärarna. Så länge de anser att skolan har "fel" elever leder en förändring av organisationen troligtvis inte till någon förbättring för eleverna. Kanske är den nya lärarutbildningen med viss specialpedagogisk utbildning till alla en nyckel till förändring. Utbildning och delaktighet i förändringsprocessen kan förbereda individer och strukturer inför förändringar, menar Malmgren Hansen (2002).

## 5.3 Yttre kontroll och inre frihet

Två viktiga begrepp ses som centrala i en utvecklande läroprocess, yttre kontroll och inre frihet. Ansvar för den yttre kontrollen vilar på skolans personal. Den yttre kontrollen handlar om struktur, maktbalans samt en ömsesidig respekt mellan skolmiljöns personer och för skolans regelsystem. Eleverna ska känna sig trygga,

respekterade, att alla är lika värda, att skolan är rättvis och att de inte får göra som de vill. Miljön ska kännetecknas av kontinuitet och stabilitet. Huruvida läraren kan skapa en fungerande yttre kontroll är beroende av dennes uppfattning om elevers lika värde och tilltro till skolmiljöns förmåga och möjligheter. Den yttre kontrollen är en förutsättning för den inre friheten som bildas i en dialog mellan elev och lärare. Eleverna upplever då att de har kontroll över sitt lärande, känner nytta och mening och får en positivare självbild. En förutsättning är att läraren har förmåga att kommunicera med eleverna (Gunnarsson, 1999).

Flera specialpedagoger påpekade bristen på struktur på grundskolan och även i gymnasieskolan. Barnskolan och högstadiet diskuterades bland specialpedagogerna. Införandet av barnskolan hade gjort många barn otrygga, menade några och det fick konsekvenser högre upp i åldrarna, ansåg de. Avsaknad av struktur, ett självinstruerande arbetssätt på grundskolan och för lite tid för uppföljning och dialog hade skapat svårigheter för eleverna. Den yttre kontrollen hade saknats. Även på gymnasiet saknas ibland struktur i undervisningen, ansåg en av specialpedagogerna och berättade att många elever inte har en aning om vad de ska göra när de går ut från klassrummet för att arbeta självständigt. Det är främst de starkare eleverna som tjänar på en stor frihet i arbetssättet, menar Helldin (2002). En av specialpedagogerna i studien menade att det viktigaste var att läraren var aktiv, tog makten över undervisningen och var tydlig. I den förvirrade värld som många ungdomar lever i idag anser jag personligen att det är mycket viktigt med struktur och ordning och reda i skolan. Jag tror också att många elever kan sakna den här känslan av struktur i klassrummet på gymnasiet och i stället hitta den hos specialpedagogen i resurscentrat. Det måste tyvärr ses som ett misslyckande för den vanliga pedagogiken.

Elever måste uppleva mening med sin skolgång. De elever på ett yrkesinriktat program som förväntades ta över familjeförtaget hade stark motivation och klarade sig över förväntan trots att deras förmåga inte var så stark. En av gymnasieskolans stora uppgifter, hur ska vi skapa motivation hos våra elever? Samhället har förändrats oerhört de sista femtio åren men i skolan är mycket sig likt. Jag tror på utökad integrering mellan karaktärsämnen och kärnämnen och ett ständigt utbyte mellan skola, praktikplatser och avnämare. När eleverna är ute på sin praktikplats sköter sig de flesta elever exemplariskt både med närvaro och uppträdande. När de kommer tillbaka till skolan kommer för en del ett negativt skolbeteendet tillbaka. Vi måste också låta våra elever få känna att de lyckas, utan självförtroende ingen motivation. Där tror jag att ett specialpedagogiskt synsätt hos samtliga lärare är mycket betydelsefullt. Att se möjligheter och resurser hos alla elever, hitta de starka sidorna och inte bara svårigheter.

## 5.4 Skolan som ett system av mänskliga relationer

Hur eleverna upplever relationer till vuxna och kamrater är avgörande för hur de lär och upplever nyttan av sina kunskaper. Läraren måste kunna och vilja fungera socialt med elever eftersom eleverna lär i en relation till sina lärare. Elever värderas även av andra elever och lärare i förhållanden till sin position i gruppen. Det är därför viktigt att inte försätta dem i en avvikande roll (Gunnarsson, 1999).

Några specialpedagoger berättade att de visste varför vissa elever inte valde att gå och rådgöra med sin ämneslärare utan i stället kom till dem. De ville inte utveckla uttalandet längre än så. På en annan skola ansåg respondenterna att vissa lärares attityder och förhållningssätt hade bidragit till elevernas svårigheter. En lärare har idag ingen naturlig auktoritet i elevernas ögon, den måste förtjänas. Många elever har också tappat tilltron

till vuxna och även till lärare. Det kan ta tid att skapa en bra relation till eleverna i en ny klass, det krävs mycket av läraren. Men utan en bra relation kommer man ingenstans i undervisningen. Mindre undervisningsgrupper, kanske tjugo i stället för trettio elever i klassen hade underlättat men det är en ekonomisk fråga. Många elever som saknar en bra relation till sina ämneslärare kan kanske få den till sin specialpedagog på resurscentrum., vilket återigen måste ses som ett misslyckande för den vanliga pedagogiken .

Det är olika vad eleverna värderar som betydelsefullt i relationer, de behöver olika relationsinnehåll och olika mycket. Några elever värderar den professionella aspekten högst och tycker att lärarens professionella kompetens är det viktigaste Andra värderar den personliga relationsaspekten högre och anser att det är viktigt att läraren ser och bryr sig om. Relationer mellan lärare och elev måste utgå från båda aspekterna ( Gunnarsson, 1999).

Specialpedagogerna var kritiska till den självinstruerande pedagogiken på högstadiet som hade påverkat elevernas lärande. Kunskaperna i matematik hade bland annat blivit lidande. Det får stöd i litteraturen av Säljö (2000) som menar att elever inte själva kan upptäcka abstrakta kunskaper utan kommunikation och samspel. Förståelse av matematiska begrepp utvecklas i samspel med andra, eleverna behöver sätta ord på och kommunicera kring de matematiska uppgifterna, anser Ahlberg (2001).

När det gäller kamraters relationer och påverkan, kunde en positiv attityd i klassen, där tongivande elever satsade på skolarbetet, höja alla elever, hade specialpedagogerna erfart. Därför känns det också viktigt att eleverna får arbeta i heterogena grupper där de kan få stimulans av varandra. I studien ansåg specialpedagogerna det viktigt att eleverna i första hand skulle följa klassrumsundervisningen och utöver det erhålla stöd.

Specialpedagogernas relation till lärarna och skolledningen var mycket viktig för hur stort handlingsutrymme de kunde få och hur deras verksamhet kunde bedrivas. På en del skolor ville ämneslärarna ha stödet i klassrummet, på andra ville de att eleverna skulle ha stödet i resurscentrum. Det föreföll som att avgörandet låg mycket på lärarnas förhållningssätt och önskemål. Skolledningens syn på den nya specialpedagogiska rollen var också mycket viktig

Flera respondenter efterfrågade utbildning i specialpedagogik för alla lärare och ett specialpedagogiskt synsätt. Ett sådant synsätt skulle kunna vara att som lärare anta ett förpliktigande perspektiv och förhållningssätt till elever och analysera sin egen och skolmiljöns roll i elevernas lärande. Enligt lärarutbildningskommittén ska alla lärare kunna organisera undervisningen med hänsyn till elevers olika behov av tid, stimulans och stöd (SOU:1999:63). Som Malmgren Hansen (2002) skriver så kan utbildning och delaktighet i förändringsprocessen jämna vägen för en förändring. Självt tror jag på att specialpedagogisk kompetens och därmed ett specialpedagogiskt synsätt ska finnas hos alla lärare och tills dess i varje arbetslag. Jag är övertygad om att det kommer alla elever tillgodo även de resursstarka eleverna i klassen.

Avslutningsvis som Nilholm (2003) skriver så förhåller vi oss i skolan och i specialpedagogiska verksamheter till olika perspektiv, inte alltid till samma. Det viktigaste är att veta vilka perspektiv som finns och kunna samtala om dessa så att vi kan reflektera över vårt handlande.

## 5.5 Reflektion över metod och fortsatt forskning

Efter undersökningen har jag reflekterat över min metod och mitt tillvägagångssätt. Jag valde att göra min studie med hjälp av kvalitativa intervjuer med hjälp av en intervjuguide. Generaliserbarhet, hög reliabilitet och validitet förutsätter en situation som är standardiserad och begreppen är inte tillämpbara på samma sätt i en kvalitativ intervjuundersökning som i en undersökning som är utförd med en kvantitativ metod. Den kvalitativa intervjun förutsätter en låg grad av standardisering och det förutsätts att slumpen ska ha inflytande. Rapporten visar respondenternas svar, beskrivning och tankar vid det speciella intervjutillfället. Tankar och åsikter är inte något statistiskt, de kan förändras till ett annat tillfälle och under andra omständigheter (Trost, 2005). Det görs inga anspråk på att kunskapen är av en allmän uppfattning.

Kvalitetsaspekter på en kvalitativ undersökning ska aktualiseras under hela undersökningens gång och omfattar urval, intervjusituationen, bearbetning, analys och rapportskrivning (Kvale, 1997). Jag ville höra specialpedagogernas beskrivning av sin verksamhet i en dialog. Jag ville ha gymnasieskolor med olika program och inriktningar med i undersökningen, jag fann det därför lämpligt att intervjua specialpedagoger från samtliga gymnasieskolor med nationella program i en kommun och kunde då få en variation i materialet. Att använda intervjuer är en flexibel metod, inriktningen på frågorna kan utvecklas under intervjuens gång. Alternativet till kvalitativa intervjuer hade varit att göra deltagande observationer med efterföljande intervjuer, frågeställningar hade då kunnat växa fram under observationernas gång (May, 2001).

Det är svårt att nå någon objektivitet vid en intervjuundersökning, personerna som deltar inverkar på resultatet. Intervjuaren kan själv påverka intervjusituationen med sin förförståelse och med ledande frågor. Med min bakgrund som lärare på gymnasiet och min förförståelse där finns det naturligtvis en möjlighet att jag har påverkat de intervjuade. Jag har försökt att undvika det samtidigt som jag ville ha en naturlig dialog och diskussion kring ämnet. Feministerna förespråkar dialog och engagemang (May, 2001) och det har även varit min föresats i undersökningen.

Tio personer tillfrågades för intervju, en av dem insjuknade och blev ett bortfall. Två personer tillkom vid ett intervjutillfälle, anslöt sig och deltog i intervjun. Jag övervägde om de personerna och intervjumaterialet skulle tas med. Jag beslutade mig för att göra det. Enligt Trost (2005) bör man använda sig av det material som finns tillgängligt. Det kan också ifrågasättas om lämpligheten att intervjua flera personer samtidigt som inträffade i min undersökning två gånger. Det var ett önskemål från respondenterna, jag övervägde det och fann ingen anledning att ifrågasätta det utifrån mitt syfte. Det kan finnas både nackdelar och fördelar, de intervjuade kan påverkas av varandra och inte berätta saker som de skulle ha gjort om de varit ensamma. Interaktionen mellan personerna kan också bli en tillgång i intervjun (May, 2001), en ståndpunkt som jag valde att förlita mig till.

Vid bearbetningen av materialet har jag tagit med det som jag har funnit intressant och relevant för mitt syfte. Uttalen har citerats ordagrant utom i de fall där talspråket har varit sådant att det skulle ha varit oetiskt av mig att citera ordagrant, alla citat kodades.

Studien ger specialpedagogernas beskrivning av sin verksamhet. Hur ser ämneslärarna och eleverna på den specialpedagogiska verksamheten? Förslag på vidare forskning blir att undersöka hur eleverna på gymnasieskolorna ser på den specialpedagogiska verksamheten som den bedrivs idag. På några gymnasieskolor kunde eleverna erhålla

specialpedagogiskt stöd i klassrummet, på andra skolor bedrevs verksamheten utanför klassrummet, utanför lektionstid. Vad anser eleverna om verksamheten? Var vill de ha stödet och av vem? Kan undervisningen och arbetssättet i klassrummet utvecklas mot att passa alla elever? Det hade varit intressant att få ta del av elevernas synpunkter i en kommande rapport.



## 6. Sammanfattning

Utbildning är en grundläggande rättighet för alla och ger också tillgång till andra rättigheter i samhället. Dagens gymnasieskola ska ge en förberedelse både till arbetsliv och till högskolestudier. Många elever i gymnasiet upplever idag ett misslyckande och avbryter utbildningen eller går ut utan slutbetyg.

Min studie är en kvalitativ intervjuundersökning i en kommun där jag har intervjuat elva specialpedagoger på sex olika gymnasieskolor. Syftet med uppsatsen var att undersöka hur specialpedagoger på olika gymnasieskolor beskriver sin verksamhet. Jag ville få en beskrivning av hur den specialpedagogiska verksamheten ser ut idag. Metoden som jag har använt mig av är semistrukturerade intervjuer som spelades in på band. Tolkningar utifrån svaren har jag gjort utifrån ett utvecklingsekologiskt och sociokulturellt perspektiv.

Nästan alla ungdomar börjar idag på en gymnasieskola. Gymnasieskolan har under de senaste decennierna befunnit sig i en ständig förändring. Från separata gymnasieskolor, yrkesskolor och fackskolor till dagens mål- och kursutformade gymnasieskola med 17 nationella program där alla program har en gemensam kärna av 9 kärnämnen och ska ge behörighet till högskolestudier.

Styrdokumentet ger alla elever rätt till delaktighet och stöd. Den utbildningspolitiska visionen idag är att elever ska kunna vara avvikande och ändå utgöra en resurs och ses som en tillgång. Forskning visar att elever i svårigheter inte ser sig själva eller uppfattas av andra som en resurs.

Hur elever i svårigheter bemöts och hur skolan gör för att underlätta för eleverna är beroende på var man ser att de specialpedagogiska behoven finns, hos individen eller i skolmiljön. Forskningen visar att det hittills är individens behov som har stått i fokus och att eleven har erhållit ett kompensatoriskt stöd.

Specialpedagoger utbildas till att till stor del arbeta med skolans inlärningsmiljö. Deras arbetsuppgifter är att undervisa, utreda, handleda och utveckla.

Resultatet av min undersökning visar att specialpedagogerna företrädesvis arbetar med kompensatorisk undervisning, stödundervisning till enskilda elever eller grupper av elever utanför lektionstid. På några skolor föregås stödundervisningen av en gemensam screening i svenska, engelska och matematik. Några specialpedagoger ger även stöd till lärare i klassrummet, lärare som har uttryckt ett önskemål om att stödet ska ges där.

Utveckling i form av konsultation till och handledning av enskilda lärare, ibland tillsammans med elev, förekommer på några skolor. Kontinuerlig handledning av lärare i grupp förekommer inte på kommunens gymnasieskolor.

Specialpedagogerna arbetar nära skolledningen och elevvårdsteamet. Utveckling på organisatorisk nivå tillsammans med skolledning förekommer i ringa grad. Några specialpedagoger har hållit i några studiedagar.

Utredningar görs men inte i någon större omfattning. De flesta elever är idag redan utredda på grundskolan. De utredningar som en del specialpedagoger gör är läs- och skrivutredningar.

Specialpedagogerna beskriver elevernas svårigheter i mötet med gymnasieskolan som orsakade av dåliga förkunskaper från grundskolan, otrygghet och psykosociala problem, läs- och skrivsvårigheter, koncentrationssvårigheter, dålig motivation, samt även av lärares attityder och förhållningssätt.

Specialpedagogernas handlingsutrymme i sin verksamhet bestämdes till stor del av skolans organisation samt skolledningens och lärarnas förhållningssätt till elevers svårigheter. Flera specialpedagoger ansåg att det behövs en radikal förändring av

gymnasieskolans organisation och arbetssätt för att kunna möta alla elever. Ett specialpedagogiskt synsätt hos samtliga lärare efterlystes och sågs som en förutsättning för utformandet av en gymnasieskola för alla.



## 7 Referenser

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, B-E. (1980). *Bronfenbrenners utvecklingsekologi*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildningen. Institutionen för pedagogik.
- Atterström, H & Persson, R, S. (2000). *Brister eller olikheter?* Lund: Studentlitteratur.
- Bladini. K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion .En studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Karlstad: University studies 2004:64
- Blom, V. & Sandberg, K. (2005). *Läs - och skrivsvårigheter. Gymnasieelevers upplevelser i grundskolan och på gymnasiet*. Kristianstad: Institutionen för beteendevetenskap.
- Bråten, I. (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Byström, A & Nilsson, A-C. (2003). *Specialpedagogers verksamhet efter examen*. Malmö: Malmö högskola. Lärarutbildningen.
- Danielsson, L & Liljeroth, I. (1996). *Vägval och växande. Förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. 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: En kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber.
- Foucault, M. (1986). *Vansinnets historia under den klassiska epoken*. Lund: Arkiv
- Gjems, L. (1997). *Handledning i professionsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Gunnarsson, B. (1999). *Lärandets ekologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Liber.
- Helldin, R. (2002). *Special pedagogik och sociala problem i gymnasieskolan: en granskning av skoldemokratins innebörder och kvalitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Hultqvist, E. (2001). *Segregerande integrering. En studie av gymnasieskolans individuella program*. Stockholm: Lärarhögskolan, institutionen för samhälle, kultur och lärande.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lang, L. (2004). *... OCH DEN LJUSNANDE FRAMTID ÄR VÅR... - Några ungdomars bild av sin tid vid riksgymnasium*. Malmö: Malmö högskola.

- Larsson – Svärd, G. (1999). *Åtgärdsprogram för barn med behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur.
- Liljegren, B. (2001). *Samspel för förändring*. Lunds universitet: Sociologiska institutionen.
- Lindbom, M. (2002). *Elever med alldeles speciella behov och Elever i behov av särskilt stöd. Åtgärdsförslag angående samplanering och samordning mellan kommunerna i SSSV-regionen*. Lund.
- Lpf 94 (1994). *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren Hansen, A. (2002). *Specialpedagoger – nybyggare i skolan*. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ogden, T. (1991). *Specialpedagogik. Att förstå och hjälpa beteendestörda elever*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. & Davidsson, B. (1998). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken*. Göteborgsuniversitet: Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Richardsson, R. (2004). *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosendahl Lendahls, B. & Rönnerman, K. (2002). *Handledning för pedagogiskt yrkesverksamma – en utmaning för skolan och högskolan*. Skolverkets serie Forskning i Fokus. Stockholm: Fritze.
- Salamancadeklarationen. (2001). *Svenska unescorådets skriftserie nr 1*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Schjödts, B & Egeland, T. A. (1994). *Från systemteori till familjeterapi*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (1996). *Att välja skola – effekter av valmöjligheter i grundskolan. Skolverkets rapport nr 109*. Stockholm: Liber
- Skolverket. (1998). *Elever i behov av särskilt stöd. En temabild utgiven av Skolverket*. Stockholm: Liber.

Skolverket. (2005). *Väl förberedd? Arbetsledare och lärare på högskolor bedömer gymnasieutbildades färdigheter - En utvärdering av gymnasieskolan utifrån mottagarens perspektiv.* ) Skolverkets rapport nr 268. Stockholm: Liber.

Skolverket. (2006). *Utbildningsresultat Riksnivå. Skolverkets rapport nr 274* Stockholm: Liber

SOU 1999: 63 (1999). *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 2002:120 (2002). *Åtta vägar till kunskap. En ny struktur för gymnasieskolan.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Stukat, K-G. & Bladini, U-B. (1986). *Svensk specialundervisning. Intentioner och realiteter i ett utvecklingsperspektiv.* Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Prisma.

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

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

Tveiten, S. (2003). *Yrkesmässig handledning – mer än ord.* Lund: Studentlitteratur.

United Nations, Utbildningsdepartementet & Socialdepartementet.(1995). *Standardregler för att tillförsäkra människor med funktionsnedsättningar delaktighet och jämlikhet.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Wahlström, G. (1996). *Handledning och samverkan i pedagogernas värld.* Malmö: Runa Förlag.

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

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

WHO. (2001). *Klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa.*  
<http://www.sos.se/eps/klassifi/ICF.htm>

Öhlmer, I.(1998). *Rätt till en ljusnande framtid. Gymnasieelever med svårigheter av DAMP-karaktär.* Västerås: Nygrens Ljuskopia AB.

## Intervju med specialpedagoger på gymnasiet, intervjuguide

Berätta kort om Din utbildning och tidigare yrkeserfarenhet

Är det något speciellt som utmärker Er gymnasieskola?

Hur vill Du beskriva den specialpedagogiska verksamheten på skolan? Ert uppdrag i förhållande till elever, lärare, skolledning m fl

undervisning ( enskilda elever, grupper, i klassen)  
utredningar (vilka?, screening?)  
handledning ( elever , lärare, enskild?, grupp?, klassrumsobservationer?)  
utveckling av skolan tillsammans med skolledning ( studiedagar mm)

Elever i behov av stöd:

Vilka är eleverna?  
Typ av svårigheter?  
Vilka är de tänkbara orsakerna till att de upplever svårigheter?  
Hade de kunna förebyggas?  
Nuvarande insatser för de här eleverna?  
Vem initierar insatserna?  
Vad skulle ytterligare kunna göras?  
Möjligheter? Begränsningar?

Gymnasieskola för alla? Är det en vision eller är det en möjlighet?

Differentiering av undervisningen i klasrummet eller differentiering av eleverna?

Har Ni några IV elever integrerade? Hur fungerar det?

Har Ni några individintegrerade gymnasiesärskoleelever? Hur fungerar det?

Vad har Ni för samverkan med föräldrar?

Hur ser Ni på den nya specialpedagogiska rollen  
undervisa, utreda, handleda, utveckla

Hur ser Ni på den specialpedagogiska rollen på gymnasiet i framtiden?





