

Specialpedagogens yrkesroll- i relation till examensbeskrivningens intentioner.

Högskolan Kristianstad
Sektionen för lärarutbildning specialpedagogutbildningen
2010

Författare:
Gunilla Bosson & Åsa Gerthsson-Nilsson

Handledare:
Lena Jensen & Margrethe Brynolf

Förord

Med detta förord vill vi rikta ett stort tack till de personer som deltagit i vår studie och gjort arbetet möjligt för oss.

Vi vill också tacka våra familjer som har varit osjälviska och haft väldigt stort tålamod med oss när stressen kommit och vi dragit oss undan.

Slutligen ett stort tack till våra handledare Lena Jensen och Margrethe Brynolf, på Högskolan Kristianstad. Det har varit en stor förmån att ha er som handledare då ni gett ett tålmodigt stöd och engagemang som har varit mycket utvecklandet för oss under hela processen.

Kristianstad maj 2010

Gunilla Bosson och Åsa Gerthsson-Nilsson

Abstract

Arbetets art:	Examensarbete, 15 hp på avancerad nivå. Specialpedagogiska programmet.
Titel:	Specialpedagogens yrkesroll i relation till examensbeskrivningens intentioner. The special educator's professional role in relation to the description of the programme syllabus.
Författare:	Gunilla Bosson och Åsa Gerthsson-Nilsson
Handledare:	Lena Jensen & Margrethe Brynolf
Examinator:	Ann-Elise Persson
Nyckelord:	Examensbeskrivningen, handledning, komplexitetsteori, ledarskap, skolutveckling, socialkonstruktivistiska perspektivet, sociokulturella perspektivet, specialpedagogen, systemteori, yrkesrollen,

Rapporten handlar om specialpedagogens upplevelse av sin yrkesroll och arbetssituation jämfört med examensbeskrivningen för specialpedagogutbildningen. Vi klargör de "fem ben" som vi anser specialpedagogens yrkesroll befinner sig i, dvs. ledarskap, skolutveckling, handledning, kartläggning och undervisning. I litteraturgenomgången förklarar vi vår teoretiska utgångspunkt och hur olika teorier och perspektiv används för att förstå specialpedagogens komplexa arbetssituation. I studien fick 350 före detta studenter från Högskolan Kristianstad en enkät att besvara, 66 svar samlades in. Vi intervjuade dessutom fem specialpedagoger för att eventuellt stärka de resultat som framkom. Resultatet visar att respondenterna generellt sett är nöjda med sin utbildning men upplever inte att utbildningen fyller upp behoven från praktiken. Kunskaper inom kartläggning och lärmiljöer efterfrågades i utbildningen. Specialpedagogerna upplevde ungefär lika stort stöd från rektorn som legitimitet från kollegerna, men däremot kände rektorerna till deras arbetsuppgifter och kompetens betydligt bättre än kollegerna. Utvecklingsområden som lyfts fram är kartläggning, medverkan i skolutveckling och handledningsmöjligheter. För att utveckla den specialpedagogiska rollen krävs det en organisation som möjliggör samarbete och ger mandat till utövandet, en skola/arbetslag som är väl införstådda med specialpedagogens arbetsuppgifter och kompetens, men dessutom ett stort personligt engagemang, kunskap och ledarskap av specialpedagogen själv.

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	5
1.1 Bakgrund	5
1.2 Syfte.....	8
1.3 Rapportens upplägg	9
2 Litteraturgenomgång	11
2.1 ”De fem benen”	11
2.1.1 Ledarskap	12
2.1.2 Skolutveckling	14
2.1.3Handledning	16
2.1.4 Kartläggning	17
2.1.5 Undervisning.....	18
2.2 Annan forskning	20
2.2.1 Reflektioner kring specialpedagogisk forskning	23
2.3 Teorianknytning.....	24
3 Metodbeskrivning.....	31
3.1 Val och motivering av metod och design	31
3.1.1 Enkät	32
3.1.2 Intervju	32
3.2 Val av undersökningsgrupp	33
3.3 Beskrivning av undersökningsförfarande	34
3.3.1 Enkät	34
3.3.2 Intervju	34
3.4 Redogörelse av analysmetod	35
3.5 Diskussion av studiens metod och tillförlitlighet	37

3.6 Etiska överväganden.....	38
4 Resultat och analys.....	41
4.1 Utbildningens mål.....	41
4.2 Kompetens och legitimitet.....	45
4.3 Utvecklingsområden.....	49
4.3.1 Råd till nyutbildade.....	52
5 Diskussion.....	55
5.1 Fortsatt forskning.....	62
6 Sammanfattning	63
7 Referenser.....	65
<u>8 Bilagor</u>	

1 Inledning

Examensordningen för Specialpedagogprogrammet, enligt Högskoleförordningen (1993:100/SFS 2006:1053), ställer krav på bred kompetens när det gäller vad specialpedagogen förväntas ha tillägnat sig under utbildningen. Det övergripande utbildningsmålet är att studenten för examen ska ha uppnått sådan kunskap och förmåga som krävs för att självständigt arbeta som specialpedagog för barn och elever i behov av särskilt stöd inom förskola, förskoleklass, fritidshem, skola och vuxenutbildning. Utifrån Högskoleförordningen utarbetar sedan varje högskola sin egen utbildningsplan som utvärderas kontinuerligt. Vi utgår från Högskolan Kristianstads utbildningsplan då det är där vår utbildning har sitt säte (HKR:s utbildningsplan, Bilaga 1). Under vår utbildning har vi utvecklats både professionellt och personligt genom att vi på olika sätt fått utmana våra tankar, vårt syn- och förhållningssätt. Vad kan vi förvänta oss ute i arbetslivet som specialpedagoger? Det är en fråga som vi ställt oss flera gånger under utbildningstiden. Tas den kunskap som vi förvärvat under utbildningstiden tillvara, i de olika verksamheter som specialpedagogen arbetar i? Forskning ska kunna bidra till förståelsen, utveckla både teori och praktik samt skapa kunskap som är relevant och användbar för verksamheten den vänder sig till (Ahlberg, 2009). De delar vi är intresserade av och lyfter fram i vår studie förväntar vi kan göra skillnad för såväl många specialpedagoger ute i verksamheterna som för nyutbildade.

Det är studenter som tagit examen från Högskolan Kristianstad som vår ena delstudie inriktar sig på. Medan den andra delstudien inriktar sig på specialpedagoger som har arbetat en längre tid inom yrket, oavsett utbildningsort, och som är intresserade/engagerade i den framtida rollen som specialpedagog.

1.1 Bakgrund

I det specialpedagogiska arbetet/uppgiften i skolan, ska möten mellan skolans verksamhet och eleven, i ett specialpedagogiskt perspektiv, leda fram till en god lärandemiljö för alla (Ahlberg, 2001). I arbetet med eleven befinner sig det specialpedagogiska spänningsfältet mellan skolans organisation, undervisningens innehåll och organisering samt den enskilde

eleven. De tre viktigaste komponenterna i det specialpedagogiska arbetet är, enligt Ahlberg, upprättande av åtgärdsprogram, handledning och reflekterande samtal samt den lokala skolans utvecklingsarbete.

Malmgren Hansen (2002) kom fram till att de tretton specialpedagoger som hon följt från 1991-97, behövde 4 år av intensivt strukturbyggande för att introducera en ny specialpedagogisk verksamhet. De hade träget strävat vidare med sina förändringsinsatser för att till slut nå en mottaglighet för en förändring i verksamheterna. Intresset för handledning hade ökat och specialpedagogerna hade fått ett större erkännande av ledning och lärare. Efter utbildningen kände respondenterna att de återvände med ny och icke förväntad kunskap till skolor där lärare sedan länge utvecklat specialundervisningsstrukturer. Byström och Nilsson (2003) gjorde en studie där de ville granska i vilken utsträckning specialpedagogens hela kompetensområde efterfrågades och nyttjades med hänsyn till grundutbildning. Som utgångspunkt ligger de trefaldiga kompetenserna undervisa, utreda och utveckla. Resultatet visar att grundutbildningen i de flesta fall har en underordnad betydelse i förhållande till yrkets innehåll och form. Rektorns kunskap och inflytande spelar däremot en central roll för utformningen, tillsammans med kollegors förväntningar eller brist därpå, liksom maktstrukturer och yrkesrollens otydlighet. Studien fann brister, i nyttjandet av kompetens, inom områdena skolutveckling, forskning och i handledning medan undervisning, i de flesta fall, gavs störst utrymme i tjänsten. Deras lösning innefattade bland annat utrymme alltså tid och kunskaper, kring funktionen av de tre benen. Specialpedagogen själv anses sitta inne med stora delar av lösningen, men med ett stöd från sin ledning och andra specialpedagoger kan, vågar och orkar nog specialpedagogen genomföra lösningen.

I Vetenskapsrådets rapportserie gör Rosenqvist (2007) en sammanfattning av flera forskares studier inom den specialpedagogiska professionen. Hans övergripande slutsats är att arbetet vilar på kompetenserna undervisa, utreda och utveckla. Arbetet med elever poängteras men de utförs i huvudsak som de tidigare utexaminerade speciallärarna gjorde. Vi frågar oss då om förutsättningarna har förändrats något eller kommer vi ut till en liknande realitet? Ämnesområdet är intressant för vår framtida roll som specialpedagog. Både om vad vi kan förvänta oss och vad som kan tänkas krävas för en förändring. Vi är intresserade av vad vår roll som "förändringsagent" kan föra med sig och titta närmre på vilken utveckling specialpedagogen önskar/kan se i ett organisatoriskt-, grupp- och individuellt perspektiv. För att få en stabil yrkesidentitet måste vi arbeta med den rädsla och misstro som nästan alltid

följer i spåren av ett förändringsarbete (Normell, 2002). Att kommunicera sitt kunnande är en förutsättning för en förändrad och utvidgad specialpedagogisk yrkesroll, säger Ahlefeldt Nisser (2009) i sin avhandling.

Vi utgår från specialpedagogens perspektiv, eftersom det är där vi själva kommer att hamna så småningom. Den specialpedagogiska yrkesrollen/professionen finns nämnd som ett angeläget forskningsområde i Nilholm och Björck-Åkesson (2007). I regeringens proposition om den nya lärarutbildningen (prop. 2009/10:89, s 34) ger de förslag om att ”specialpedagogexamen bör ses över i särskild ordning”. Argumentet är bland annat att, enligt Högskoleverkets utvärdering 2005/2006, lärosätena tolkar examensbeskrivningen med att det konkreta arbetet med elever med behov av särskilt stöd, är ett underordnat mål och att rollen i första hand ska vara rådgivande, handledande och utvecklande. Vi ämnar undersöka vilka möjligheter och begränsningar som finns på olika arbetsplatser för specialpedagoger. Som utgångspunkt för undersökningen funderar vi på hur specialpedagogen upplever att de faktiska arbetsuppgifterna stämmer överens med vad utbildningen syftar till att lära de studerande. Vilken legitimitet har specialpedagogen i praktiken att utföra det arbete hon eller han är utbildad för? Har graden av samarbete med skolledning betydelse för hur arbetsuppgifterna är utformade?

I litteraturen kan vi hitta de ”tre ben” som en specialpedagog bör stå på men benämningen av dem kan se lite olika ut. Ahlberg (2001) benämner de kartläggning, handledning och skolutveckling medan Rosenqvist (2007) och Byström och Nilsson (2003) skriver om undervisning, utveckling och utredning. Från Högskoleverkets utvärdering (2006:10) får vi ytterligare benämningar på dessa ”tre ben” vilket är rådgivande, handledande och utvecklande. Vi har utvecklat synsättet på de ”tre benen” ytterligare och anser att specialpedagoger, snarare står på ”fem ben”, ledarskap, skolutveckling, handledning, kartläggning och undervisning. Dessa ”extra ben” finns naturligtvis med i de föregående tre men vi känner att de behöver förtydligas och poängteras ytterligare. En annan anledning är att Högskolan Kristianstad har förändrat innehållet i sin undervisningsplan det senaste året till att ge mer plats åt handledning. Med anledning av vårt synsätt lägger vi till några ”ben” till vår fokus i undersökningen.

Ahlberg (2001)	Byström & Nilsson (2003), Rosenqvist (2007)	Högskoleverket (2006)	Bosson & Gerthsson - Nilsson
<ul style="list-style-type: none"> • kartläggning • handledning • utveckling 	<ul style="list-style-type: none"> • undervisa • utreda • utveckla 	<ul style="list-style-type: none"> • rådgivande • handledande • utvecklande 	<ul style="list-style-type: none"> • ledarskap • skolutveckling • handledning • kartläggning • undervisning

Figur 1. Specialpedagogens ben som han/hon står på enligt läst litteratur och vårt ”nya” förslag. Egen figur.

Våra ovanstående funderingar om ämnet har lett oss fram till vårt mer utvecklade syfte som beskrivs under nästa punkt.

1.2 Syfte

Syftet i vår studie är att beskriva specialpedagogers upplevelse av sin yrkesroll och arbetssituation jämfört med examensbeskrivningen för Specialpedagogutbildningen. Syftet ska fånga essensen i studien och beskriva avsikten enligt Rossman och Rallis (2003). De beskriver flera olika ändamål med en studie, att beskriva, att jämföra och kontrastera, att förutse, att förstå, att utveckla och att upptäcka. Studien kommer förhoppningsvis att resultera i en förståelse av yrkesrollens komplexitet och en utveckling av densamma.

Syftet leder fram till följande frågeställningar:

- Hur upplever specialpedagogen att utbildningens mål kommer till sin rätt i den praktiska verksamheten?
- I vilken grad upplever specialpedagogen att deras kompetens används i verksamheten och vilken legitimitet har specialpedagogen i praktiken att utföra det arbete hon eller han är utbildad för?
- Vad vill specialpedagogen utveckla inom de olika områdena: ledarskap, skolutveckling, handledning, kartläggning och undervisning?

1.3 Rapportens upplägg

I inledning och bakgrund gör vi en kort beskrivning av avsikten med studien och presenterar tidigare forskning som haft betydelse för syftet. Under litteraturgenomgången presenterar vi de ”fem benen” utifrån vår tolkning av examensbeskrivningen och utvecklar dessa under egna rubriker, ledarskap, skolutveckling, handledning, kartläggning och undervisning. Vi fortsätter med att använda oss av tidigare forskning för att beskriva den komplexitet som specialpedagogens förutsättningar vilar på. Under teorianslutningen beskriver vi den kontext som vi kopplar våra resultat till. I metoddelen motiverar vi våra val av metoder, enkät och intervju. Rapporten har specialpedagogens perspektiv och resultat och analys är skrivet utifrån den ”abstrakta gruppen”, som Thornberg (2006) benämner dem som, specialpedagoger. Resultaten beskriver nuläget och den utveckling som respondenterna känner behov av. I diskussionen fördjupas de resultat och analyser som framkommit genom att använda tidigare forskning, teoretiska grunder och slutsatser. Rapporten avslutas med tankar om fortsatt forskning och en sammanfattning.

2 Litteraturgenomgång

Medvetet eller omedvetet blir den teoretiska utgångspunkten för undervisningen styrande för pedagogen i problemuppfattning, lösningsförslag och kunskapsprövning. Reflektion över teoretiska utgångspunkter är därför en viktig ingrediens också i prövning och utveckling av praktisk verksamhet (Ahlberg, 2009). Ansatsen i denna rapport är att både presentera och reflektera över olika teoretiska utgångspunkter eller perspektiv. De teorier och perspektiv som vi i huvudsak presenterar i teoriansknytningen har en gemensam nämnare vilket är att samspel och sammanhang är viktiga ingredienser i att förstå människan, som i vårt fall handlar om specialpedagogens upplevelse av sin arbetssituation. Studien är inte ute efter att övertyga läsaren utan mer att uppmuntra till egen reflektion om den egna erfarenheten och om arbetets innehåll och mening.

2.1 ”De fem benen”

Nedanstående rubriker utgår från de ”fem benen” som tidigare beskrivits under bakgrund, se Figur 1. Uppdelningen har inga tydliga avgränsningar i verkligheten utan ”benen” samarbetar med varandra. I vårt arbete utgår vi ifrån det ledarskap en specialpedagog har, men den visar också en beskrivning av ett generellt ledarskap.

Definition på de ”fem benen” enligt vår tolkning av examensbeskrivningen:

- **Ledarskap:** ha förmåga att genomföra uppföljning och utvärdering samt leda utvecklingen av det pedagogiska arbetet. Visa självkänedom och empatisk förmåga, visa insikt om betydelsen av lagarbete och samverkan. Fortlöpande utveckla sin kompetens.
- **Skolutveckling:** identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete i olika lärmiljöer med hänsyn till vetenskapliga, samhällsliga och etiska aspekter.
- **Handledning:** vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare för kolleger, föräldrar och andra berörda.

- **Kartläggning:** genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå. Genomföra åtgärdsprogram och uppföljningar i samverkan med berörda aktörer.
- **Undervisning:** stödja barn och elever och utveckla verksamhetens lärmiljöer.

2.1.1 Ledarskap

Som specialpedagog ska du enligt examensbeskrivningen, Bilaga 1, kunna leda det pedagogiska arbetet. Specialpedagogens ledarskap sträcker sig över flera olika nivåer inom skolans organisation. På organisationsnivå utmärks det företrädesvis till ledningsgruppen medan det på gruppnivå kopplas till arbetslag, handledning och samverkan. Ledarskapet på individnivå vänder sig då mot det egna självet och gentemot enskilda elever och kolleger. En pedagogisk ledare ska känna till sina medarbetares tankebanor, veta hur man ska motivera och föra fram verksamhetens budskap, hur man ska bli och förbli en lärande organisation och ha en levande vision (Svedberg, 2007). Det pedagogiska ledarskapet har som uppgift att påverka utvecklingen i riktning mot uppställda mål (Maltén, 2000). Den pedagogiska ledaren måste också utgå från organisationens viktigaste resurs, det vill säga människan, utan att för den skull abdikera som chef. Hur medarbetarna uppfattar målen är av avgörande betydelse för utgången (Ahrenfelt, 2001). Det är viktigt att ledarskapet hanteras med fingertoppskänsla och strävar efter ett jämbördigt tankeutbyte, ger medinflytande men också kräver medansvar (Maltén, 2000). Ledaren har ett ansvar att inbjuda till delaktighet, uppmuntra till nyfikenhet och lärande och spelar en avgörande roll för klimatet i gruppen (Fischbein, 2007). Att vara ledare i en målstyrd organisation innebär att samtidigt som denne arbetar mot uppställda mål, också måste ta hänsyn till ett antal andra intressenter (Svedberg, 2007). Det är i dessa möten som ledarskapet blir format och det finns ingen tjänstebeskrivning som täcker in de dilemman som kan uppstå. Som ledare förväntas denne visa lojalitet uppåt, solidaritet inåt, trohet utåt och på samma gång vara sann mot sig själv. Ledarskapet är mångtydigt och det finns ständiga paradoxer närvarande till exempel närhet – distans, tillit – kontroll, dialog – beslutsförmåga och prioritering – flexibilitet. Enligt författaren är målstyrning är idealiskt i ett system med arbetslivsdemokratiska och humanistiska ambitioner men också vansklig och sårbar. I målstyrda organisationer, som skolan, förväntas medarbetarna agera utifrån ramar och inte

som förr reagera på föreskrifter. Mål ska formuleras och sedan tolkas av människor med olika bakgrund och inom olika nivåer för att sedan omsättas i praktiken. Förutom tolkningsspannet så säger också kritiken mot målstyrning att det är näst intill omöjligt att mäta kvalitativa mål (a.a.). Att denne medvetet eller omedvetet styrs av sin teoretiska utgångspunkt har tidigare nämnts och att det även då påverkar mig som ledare kan tyckas ganska självklart. Att hitta sin egen ledarstil tar tid och formas med hjälp av kunskaper om ledarskap i kombination med praktisk erfarenhet (Maltén, 2000). Flera forskare anser att det är medarbetaren som utnämner ledare, ledarskapet verkar genom och med hjälp av andra människor (Maltén, 2000; Ahrenfelt, 2001). Det *passionsstyrda ledarskapet* där målet är att tänka i termer som energi, passion, meningsskapande, självorganisering och prestationer där det läggs mer kraft på själva innehållet tillsammans med eleverna och personalen, än strukturen gör arbetet mer utvecklande och roligare för alla parter (Augustinsson & Brynolf, 2009). Andra ledarskapsstrukturer är en *kontrollerande struktur* – rationell, påtvingande och byråkratisk, en *karismatisk och auktoritär struktur* – ledare och ledda, självvalt påtvingat och mer personlighetsstyrd och till sist en *kvalitetssäkrad och teamstyrd struktur* – mer eller mindre påtvingat, modeller/påbud och egenstyrd. Förutsättningen för ett effektivt och energiskapande handlande i organisationer är att få en känsla av sammanhang. I upprätthållandet av KASAM, det vill säga en känsla av sammanhang, finns det tre centrala komponenter som är viktiga, begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet (Antonovsky, 2005). Som ledare behöver denne då skapa förtroende hos medarbetarna genom att driva en linje men också låta andra alternativ komma fram som är förhandlingsbara samt vara drivande i att skapa en känsla av sammanhang (Augustinsson & Brynolf, 2009). Ledare behöver också lära sig utveckla ett sätt att förstå hur komplexitet fungerar, men också lägga stor vikt vid ett hållbart ledarskap, vilket kan beskrivas med hjälp av sju principer (Hargreaves & Fink, 2008):

1. **Djup** i lärande framför ytliga provresultat.
2. **Längd** och långsiktighet genom planerade och effektivt hanterade ledarskiften.
3. **Bredd** i inflytandet, genom att skolledning blir ett gemensamt ansvar.
4. **Rättvisa** genom att ledningens handlande aktivt gynnar andra skolor.
5. **Mångfald** och sammanhållning i stället för standardisering och likriktning.
6. **Resursrikedom** som bevarar och förnyar snarare än bränner ut ledares krafter.
7. **Bevarande** som bygger på det bästa ur det förflutna för att skapa en bättre framtid.

Ett hållbart ledarskap tänker längre än till nuet, samarbetar, bevarar och förnyar både när det

gäller framtidsplanering och människors krafter, lärande går före provresultat och har en bredd i inflytandet. Deras förutsättningar för att hållbarhet ska bli praktiskt genomförbart är fem principer för handling; aktivism, vaksamhet, tålmod, transparens och utformning.

Specialpedagog förväntas ofta vara en ”förändringsagent” (Bladini, 2007), vilket kräver sin ledare, lagarbete och samverkan. En förändringsledare ser förändringar som möjligheter och har förmågan att balansera förändringar och kontinuitet (Svedberg, 2007). Förändringsledarens möjliga verktyg och förutsättningar är när ledarskapets konst utmärks av två fundament. Dels att det finns mål som ligger inom ”skapets” domän och dels att det finns medarbetare till vilka chefen har en relation (Ahrenfelt, 2001). En bra relation är en förutsättning för en bra organisation och ett bra resultat, ledarens uppgift är att ta tillvara organisationens inneboende potential i en kontext. Att besitta relationskompetens handlar bland annat om att känna sig själv, förstå den andres upplevelse och förstå vad som händer i samspelet med den andre (Røkenes & Hanssen, 2007). Att fortlöpande utveckla sin kompetens, enligt examensbeskrivningen, innebär kunskapsutveckling både kopplat till yrkets innehåll och till personlig utveckling. Något som bidrar till den personliga utvecklingen är just handledning, vilket återkommer lite längre ner. Personlig utveckling kommer att vara en nödvändig del i all ledar- och medarbetarutveckling i framtiden, eftersom det vid förändring krävs ett ifrågasättande av oss själva, våra känslor, vårt tänkande och vårt agerande för att inte påverka organisationens resultat negativt (Ahrenfelt, 2001).

2.1.2 Skolutveckling

Som specialpedagog ska du arbeta förebyggande och då har det oftast inte hunnit uppstå något medvetet behov, vilket gör det arbetet svårt men samtidigt givande (Ahrenfelt, 2001). Det gör det viktigt för ledaren att styra processen och inte medarbetaren, ha många bilder av förloppet och vara medveten om de motståndsfaser som uppstår under processens gång. Utifrån detta är det viktigt att specialpedagogen ska vara med i ledningsgruppen för att kunna påverka utvecklingen (Augustinsson & Brynolf, 2009). Specialpedagogen har en stor utmaning framför sig, om de ska kunna skapa en skola med större acceptans för olikheter och med en ökad förmåga och vilja att agera pedagogiskt i förhållande till en grupp individer som har

stora diskrepanser (Egelund, Haug & Persson, 2006). Skolan kommer i framtiden att vara beroende av duktiga och riskvilliga specialpedagoger som kan reflektera över sitt eget agerande och sin egen verksamhet. I professionell yrkesutövning är detta centralt, men det kräver också att man på fältet får stöd genom forskning och egen utveckling. Det krävs också att fältet kan och vill pröva de rekommendationer som forskningen genererar. För att pedagoger ska utveckla sitt yrkeskunnande måste de utmanas (Mollberger, 2007). När den yrkeskunnige agerar utifrån sin kunskap finns det en närvaro av en värld med historia. Om den historien står öppen för nya erfarenheter kan ny kunskap skapas. Det måste finnas tid att samverka för att det ska bli möjligt att utveckla hela skolans lärandemiljö i riktning mot ökat lärande och delaktighet för alla elever (Ahlberg, 2001). Genom att specialpedagoger kontinuerligt deltar i arbetet med att stödja elever i behov av särskilt stöd, bistår rektorn i utvecklingsarbete och verkar för utveckling, förbättras skolans beredskap för att möta alla elever. Det är inte lätt att förklara varför en elev lyckas eller misslyckas i skolan. En elevs lärande och delaktighet i skolan är beroende av samhälls- och organisationsaspekter; demokrati- och likvärdighetsaspekter; sociokulturella, kommunikativa och språkliga aspekter; socioemotionella aspekter; kognitiva och perceptuella aspekter; fysiska aspekter; didaktiska aspekter (a.a.). De sistnämnda ses som mer generella och som särskilt betydelsefulla eftersom undervisningens mål, innehåll och organisering kan vara avgörande för i vilken utsträckning de andra aspekterna får genomslag i elevernas lärande och delaktighet. Komplexiteten som existerar mellan de olika aspekterna, är betydelsefulla för både lärande och delaktighet (se Figur 2), visar att när någon vill förändra verksamheten så kan denne inte endast titta på delarna (Ahlberg, 2001). De behöver se hur relationen och kommunikationen ser ut mellan dessa aspekter. Det är viktigt, i ett steg mot en skola för alla, att de inom specialpedagogiken framhåller mångfald och olikheter i stället för att tala om normalitet och avvikelser (Olsson & Olsson, 2007). Det är nödvändigt att reflektera över det normalitetsbegrepp och den helhetssyn som är mest framträdande inom egna verksamheten. Det är utifrån dessa reflektioner som olikheter och mångfald sätts i fokus inom skolans värld. Specialpedagogiska kunskaper kan då bidra till god utveckling för alla som har eller väntas få svårigheter.



Figur 2. Lärande och delaktighet i skolans sociala praktik. Aspekter av betydelse i det pedagogiska arbetet för att möta alla elevers behov. Vår tolkning av Ahlberg (2001 s 106)

2.1.3Handledning

Specialpedagogen ger, genom handledning, pedagoger möjligheten att öka förmågan att utvecklas i förståelsen av mötet (Mollberger, 2006). Pedagogerna möter i handledning nya perspektiv och synsätt som hjälper dem att se en invand verksamhet från ibland andra och nya synvinklar. Handledarskapet, det vill säga att öppet lyssna och ge respons på pedagogernas berättelse, framträder som en förutsättning för ett fördjupat yrkeskunnande. Detta reflekterande rum i samtalet handlar om att erfarenheten får ta plats och omprövas för att omsättas till ny kunskap. Handledning definieras som en läroprocess som stärker den professionella och personliga yrkesidentiteten, sätter igång och vidmakthåller utvecklingsprocesser för att förbättra kvaliteten i yrkesutövandet (Killén, 2008). Handledning syftar till att dels bearbeta hinder som verkar blockerande och dels ta vara på möjligheter eller insikter, som kan bli medel i arbetet (Danielsson & Liljeroth, 2005). Man blir inte klokare

enbart av att göra erfarenheter utan man måste också göra något med dem (Emsheimer, 2008). Det är vanligt att vi skjuter problemen framför oss och blundar (Killén, 2008), dessutom har kunskapssynen förändrats genom åren (Mollberger, 2006). Barnen/eleverna har fått en mer aktiv roll i sitt eget lärande och därmed har reflektionen fått en betydande position i lärandet. Lärandet sker nu genom barnets/elevens egen reflektion i läroprocessen. Deras undrande och frågande kräver i sin tur reflekterande pedagoger. I Lpo 94 har pedagogernas reflekterande över sitt eget yrkeskunnande blivit en nödvändighet för denna kunskapssyn. Det är nödvändigt med fortsatt professionell utveckling efter utbildningen vilket sätter handledningen i en central roll (Killén, 2008). Rektorns inställning har en stor inverkan på handledningsarbetet, oavsett om man är medveten om det eller inte (Normell, 2002). Om inte handledningsarbetet har rektorns aktiva stöd så kommer det att rinna ut i sanden och då ofta utan att man riktigt förstår varför.Handledning kan vara inriktad på både grupphandledning och på individuell handledning.

2.1.4 Kartläggning

Enligt grundskoleförordningen (SFS 2000:1108, kap 5, 1 §) ska ett åtgärdsprogram utarbetas för alla elever som anses behöva någon form av särskilda stödåtgärder. Detta dokument ska bidra till att de elever som har svårigheter till att nå de olika målen får ett sådant stöd så att deras möjligheter till måluppfyllelse ökar. Ett skriftligt åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd är obligatoriskt i grundskolan sedan 1995 och sedan 2001 gäller det i samtliga skolformer utom förskoleklass och vuxenutbildning. Dessa program är offentliga handlingar och det är rektor som är skyldig att se till att ett åtgärdsprogram utarbetas enligt Skolverket (2001). Rektor är skyldig se till att ett åtgärdsprogram upprättas medan det ofta är specialpedagogen, tillsammans med andra samarbetspartners, som utför själva kartläggningen (Ahlberg, 2001). I förslaget till den nya skollagen (prop. 2009/10:165) står det att det är rektor som beslutar om ett åtgärdsprogram ska upprättas. Det står även att om eleven ska undervisas i annan grupp eller enskilt så kan inte rektor lämna över beslutet till någon annan. Det krävs en stor kunskap för att skriva åtgärdsprogrammen värderingsfria. Åtgärdsprogrammen ska användas som ett konkret verktyg i undervisningen. Då en djupare problematik uppstår och när pedagoger med specialkompetens har ansvaret för upprättandet

visar det sig att kartläggning och åtgärdsprogram är mer genomarbetade och följs upp mer kontinuerligt. Åtgärden ska omfatta hela skolan och inrikta sig mot såväl organisation, grupp och individnivå. När ett åtgärdsprogram ska upprättas är det viktigt att det bygger på en omfattande pedagogisk kartläggning av elevens lärandemiljö. (Ahlberg, 2001). När kartläggning görs kan olika verktyg behövas såsom kunskapstester, samtal, intervjuer och olika typer av observationer. Under senare år har efterfrågan av tester och diagnosticerande material ökat. I den bemärkelsen är det viktigt att man bör vara medveten om vad de mäter och inte mäter. Elevernas kompetens är beroende av att de kan skapa sammanhang och mening i sin omvärld och detta tar inte testsituationen hänsyn till. För att kartlägga elevernas kunskap och utvecklingsmöjligheter kan tester och prov vara ett viktigt komplement om de har som syfte att förbättra undervisningen och att de är genomtänkta. När kartläggningen görs är det viktigt att utgå från de aspekter som tidigare beskrivits (se Figur 2). Samtidigt som förskolan och skolan behöver goda system för kartläggning, där hänsyn tas både till barnets och gruppens förutsättningar och lärandemiljö, finns det tveksamheter inom specialpedagogiken till kategorisering (Björck-Åkesson, 2008). Risken finns att kategoriseringen kan leda till en förstärkning av det som är avvikande och en överidentifikation av elever från vissa minoritetsgrupper eller socioekonomiska grupper.

2.1.5 Undervisning

FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna, FN:s konvention om barns rättigheter och Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 1996) är konventioner som vi i Sverige har förbundit oss att följa. Dessa visar att alla barn har rätt till att inkluderas i det ordinarie skolsystemet. Inkluderingsbegreppet innebär förenklat att skolan ska anpassas till de elever som finns i verksamheten istället för det omvända (Asp-Onsjö, 2006). Det övergripande ansvaret för skolan har samhället, det vill säga staten, som är inskrivet i skollag, skolförordningar, läroplaner och kursplaner. Det är skolans uppgift att utforma en likvärdig undervisning där alla elevers individualitet befrämjas (Lpo 94)

Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de

elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla (Lpo 94, s. 4)

I samarbete mellan specialpedagog och lärare ska undervisningen för den enskilde eleven ge goda möjligheter och utrymme för att skapa bra undervisningssituationer (Ahlberg, 2001). Haug (citerad i Ahlberg, 2001) menar att den traditionella specialundervisningen har medfört en segregering. Det innebär att eleverna går i samma skola, men att de som har problem avskiljs eller segregeras. Däremot är hans önskan att det skall vara en inkluderande integrering, det vill säga att alla elever deltar aktivt i skolans verksamhet i en klassgemenskap där all undervisning ska ske. Då fokuseras specialundervisningen på det som eleverna har gemensamt istället för det som skiljer dem åt. En inkluderande utbildning, en skola för alla, bygger på demokratiskt deltagande, likvärdighet och social rättvisa (a.a.). Det är skolan och inte eleverna som ska anpassas och förändras. Det värsta som kan hända är när lärarna anser att de inte kan hantera de svårigheter som uppstår i undervisningen och vill få bort dessa elever som har svårigheter från klassen genom att placera dem i specialgrupp (Olsson & Olsson, 2007). Detta ökar segregeringen och lärarna slutar söka undervisningsmodeller som utgår från en inkluderande skola. Den utsortering som sker vid segregering, görs inte i ond avsikt utan tvärtom görs de utav en sorts välmening, eftersom det ofta rör sig om att kunna ge individen stöd och skapa nya resurser för dessa elevers undervisning (Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården & Jacobsson, 2004). Ahlberg (2001) har i sin studie fått fram resultat som visar att reflekterande samtal kan bidra till lärarens möjligheter att distansera sig och utveckla ett kritiskt förhållningssätt till den egna undervisningen, vilket bidrar till förändring och utveckling av undervisningens innehåll och organisation. Den vanligaste lösningen för de elever som inte klarar av de krav som ställs i klass med stort antal elever är då att skapa en liten undervisningsgrupp. Detta kan då enligt Ahlberg både få negativa och positiva effekter. Små grupper ger den fördelen att läraren får mer tid med eleven men om samtliga har stora svårigheter är det svårt att få till stånd den lugn och utvecklande miljö som behövs. Det gäller att vara vaksam och se vilka följder organisatoriska förändringar får för de berörda eleverna. När elever är i behov av särskilt stöd måste undervisningen ses som ett lagarbete och svårigheterna måste granskas i relation till hela verksamheten. Det är inte enbart att ta förgivet att ”den lilla gruppen” löser alla problem. Specialundervisning inte är en plats utan en stödfunktion, eleven behöver inte nödvändigtvis förflytta sig till specialundervisningen utan

specialundervisningen kan komma till eleven (Saloviita, 2003). Det krävs engagemang och ansträngning för att erövra kunskapen och göra den till sin egen. Lärare och utbildare kan visserligen *lära ut* saker till andra människor, men att *lära in* kan endast människan själv (Svedberg, 2007).

2.2 Annan forskning

Här presenterar vi fem olika avhandlingar som har betydelse för vår analys och slutsats. De olika studiernas informanter och fokus presenteras från yttre påverkan mot inre. Ekströms (2004) informanter sitter på ledande befattningar i en kommun, Heimdal Mattsons (2006) informanter är skolledare, Ludvigsson (2009) tar sina informanter både från skolledarhåll och från lärarhåll och de två sista Ahlefeldt Nisser (2009) och Malmgren Hansen (2002) utgår från specialpedagogen. De förutsättningar som finns för en gemensam samsyn/värdebas anser vi blir synliggjorda genom avhandlingarna.

Den ”beslutsarena” som en ledande befattning inom kommunen ingår i påverkar i sin tur verksamheten på skolorna (Ekström, 2004). Den kommunala formuleringsarenan utgör en heterogen enhet där skillnader i uttryck framträder både inom som mellan styrnivåerna. Aktörerna gör tolkningar utifrån olika föreställningar med olika referenser och värdebaser. Dessa formulerar vidare arenans praktik, vad som uttalas, skrivs och hur de styr, vilket i sin tur reproducerar normer, värden, talad och skriven text etcetera inom en dold maktstruktur. Ekström uppfattar också att en ”icke-styrning” uttrycks där hon anser att ett stort frirum ges för tolkning och utförande vilket för henne också är en form av styrning eftersom det kan legitimera det som pågår. Resultaten i Ekströms studie visar att sammanlagt sju diskurser kan analyseras fram inom tre fokusområden. Inom det första fokusområdet ”Om definitioner av elever i behov av särskilt stöd” ser Ekström fyra diskurser med värdebas; Normalitetsavgränsningar, individuella begränsningar, institutionella begränsningar och strukturella begränsningar. Inom det andra fokusområdet ”Om specialpedagogisk verksamhetsinriktning” ser hon två diskurser med värdebas; Institutionen skolan och elevers olikheter. ”Om styrning av det specialpedagogiska verksamhetsområdet” som är det tredje fokusområdet ser hon kombinerade styrstrategier som värdebas. Den komplexa verklighet

som alla inom skolans värld får förhålla sig till blir ytterligare komplext av att inte ens de ledande befattningarna i kommunen har en samsyn.

De förutsättningar som skolledare ser finns för organisation och genomförande av specialpedagogiska insatser kartläggs i Heimdahl Mattson (2006). Eftersom den ena undersökningen ägde rum 1996 och den andra 2006 har syftet också varit att skönja utvecklingstendenser under denna period. Sammanfattningsvis var de rektorer som var inriktade på organiserade arbetslag, de uppfattade mer naturligt specialpedagogen som en handledare och samordnande resurs. Specialpedagogen sågs som en person som skulle bidra till att man tillsammans kom fram till lösningar som inte stängde ute elever från den ordinarie skolmiljön. De rektorer som i huvudsak inte såg eleven som ett kollektivt ansvar, ville gärna att specialpedagogen tog sig an ”specialundervisningsfunktionen med ett resultat av mer eller mindre permanenta små segregeringar grupper. En inkluderande riktning förutsätter en medvetenhet hos skolledaren om specialpedagogens yrkesroll och även en grundläggande specialpedagogisk insikt hos alla lärare. Studien visade att även femton år efter utbildningsreformen hade ett par rektorer en ganska osäker uppfattning huruvida deras lärare hade specialpedagog- eller speciallärarexamen. Andra var väl medvetna men fortsatte ändå använda sina specialpedagoger som mer traditionella speciallärare för att undervisa enskilda eller små grupper av elever. En jämförelse visade, enligt författaren, att särskilda undervisningsgrupper fortfarande var vanliga men att de etablerades allt oftare i samarbete mellan skolor i en annan del av kommunen. En inkluderande skola karaktäriseras av samarbete mellan olika professioner, av flexibilitet, en problemlösningsförmåga och delaktighet av elever och föräldrar. Det kräver i sin tur fungerande arbetslag, en grundläggande specialpedagogisk kompetens och mental beredskap att se till hela variationen av elever, mera uttalad specialpedagogisk kompetens och spetskunskap. Rektorerens kunskaper om den specialpedagogiska rollen och synsätt har mycket stor betydelse för utvecklingen av verksamheten. Det intressanta här vore att få reda på vilka förutsättningar de har från sina ledande befattningar i kommunen.

Hur ledarskapet formas och uttrycks i samspelet mellan skolledare och lärare är av intresse i Ludvigsson (2009). Vilken betydelse skolsammanhanget har, är också av intresse där hon beskriver både hur de inre och yttre förhållandena inverkar på samspelet och ledarskapet. De inre förhållandena tar upp, att det är viktigt att hantera känslor, olika synsätt och de statuskillnader och hierarkier som förekommer på samtliga skolor. De yttre tar upp diverse

information och direktiv från stat och kommun/förvaltning. Att få legitimitet som skolledare anses som viktigt då lärarna tenderar att använda den egna gruppen som referensram. Perspektivtagandet framhålls och det är i förhandlingsprocesser som ledare och medarbetare kan lära känna varandra och bli medvetna om hur de definierar olika situationer. Studien pekar också på att det är de små och informella mötena som möjliggör perspektivtagande och förståelse för arbetet. Lärarnas inflytande är centralt för att förändringar och beslut skall få genomslag i arbetet. Detta samspel innebär att skolledaren utvecklar sin medvetenhet om verksamheten. Avhandlingen visar tydligt att ledarskapet är något som skolledarna och lärarna formar tillsammans. En förståelse för att skolledarskapet är samproducerat, och att sociala, kulturella och politiska dimensioner har avgörande betydelse för hur det utövas medför en mer realistisk syn på skolledarskapets förutsättningar.

Kommunikationens villkor och kompetens som specialpedagogen behöver synliggöra får vi ta del av i Ahlefeld Nisser (2009). Det övergripande syftet är att bidra till en tydligare definition av specialpedagogens kunskapsområde vilket antas ha betydelse för hur yrkesrollen definieras. Det mer precisa syftet är att beskriva villkor för möjligheten att genomföra deliberativa samtal mellan specialpedagog, föräldrar, barn, ungdomar, vuxna samt kolleger inom förskola och skola. Deliberativa samtal handlar om allas rätt att kommunicera på lika villkor och att ingens röst betyder mer än någon annans. Det handlar också om rätten och möjligheten att ifrågasätta och rätten till en avvikande åsikt. Det innebär tolerans och respekt där man genom samtal strävar efter att komma överens. Hon kom fram till att det krävdes ett medvetet kommunikativt perspektiv för att genomföra deliberativa samtal. Specialpedagoger som synliggjort dessa kompetenser, liksom en förmåga till etiska överväganden, har skapat möjligheter till dessa samtal. Specialpedagogen som länk eller medlare har också synliggjorts som villkor i studien. Ett kommunikativt perspektiv innebär, enligt författaren, en förmåga att bedriva specialpedagogik så att andra förstår, att ha ett sådant perspektiv på alla nivåer och även kunna handla därefter, en förmåga att kunna navigera mellan olika sätt att tala om behov och vara medveten om det. Det krävs också en organisation som möjliggör samarbete och en yrkesroll som kommunikativ Specialpedagog. Det framkom att relationen med rektorn är av avgörande betydelse, hon kommer fram till att de två behöver vara samarbetspartners utan någon hierarkisk ordning. Hon avslutar med att, ur ett professionaliseringsperspektiv, nämna vikten av att specialpedagogens kunskapsområde måste kommuniceras och göras känt för omvärlden. Här återkommer rektorns betydelsefullhet men specialpedagogens roll och

kompetens är en än mer viktig förutsättning för att göra kunskapsområdet känt. Den ena förutsätter den andre om inte arbetet ska ta väldigt lång tid eller hamna i stiltje.

En pedagogisk förändringsprocess beskrivs i Malmgren Hansen (2002) genom att tretton specialpedagoger skildrar sina upplevelser av utvecklingen av en förnyad specialpedagogisk verksamhet. Studien visar hur tidskrävande det är för förändringsintentioner att finna former och göra avtryck i verksamheten. Fyra år av intensivt strukturbyggande tog det respondenterna att introducera en ny specialpedagogisk verksamhet. Förväntningarna från lärarna innehöll mer metoder och arbetssätt för elever i svårigheter medan specialpedagogerna kände att de visserligen hade lärt sig sådant men den stora kunskapsupptäckten rör människo- och kunskapssyn och handledning av lärare. ”De återvände med ny ickeförväntad kunskap till skolor där lärare sedan länge utvecklat specialundervisningsstrukturer”. De upplevde ett större erkännande från både ledning och lärare, även intresset för handledning hade ökat efter dessa fyra år. Dessa specialpedagoger beskrivs som personer med god självkänsla och är särskilt intresserade vilket naturligtvis inte har en generell giltighet. Det räcker dock inte med tid, det krävs också resurser för att utveckla verksamheten och ett stöd för de nyutbildade så att de inte ger upp på vägen eller mitt i motgången. Risken är stor att ingen förändring sker och allt förblir vid det vanliga. Dessa olika avhandlingar visar den komplexa verklighet specialpedagogen, och naturligtvis alla andra i skolans värld, har att förhålla sig till. Andra förutsättningar som skolans värld måste förhålla sig till är vad som sker ”ovanför” kommunnivå, där vi inför 2011 står inför en förändring genom de propositionerna om ny läroplan och skollag. En mobil kan symbolisera hur vi alla hänger ihop, rör sig en del så rör sig de andra också. Det betyder att specialpedagogen kan påverka men det är lite ”tyngre” att påverka uppåt i mobilen än det är att påverka neråt. Det beror naturligtvis också på hur mobilen är utformad vilket vi drar paralleller till hur organisationen ser ut.

2.2.1 Reflektioner kring specialpedagogisk forskning

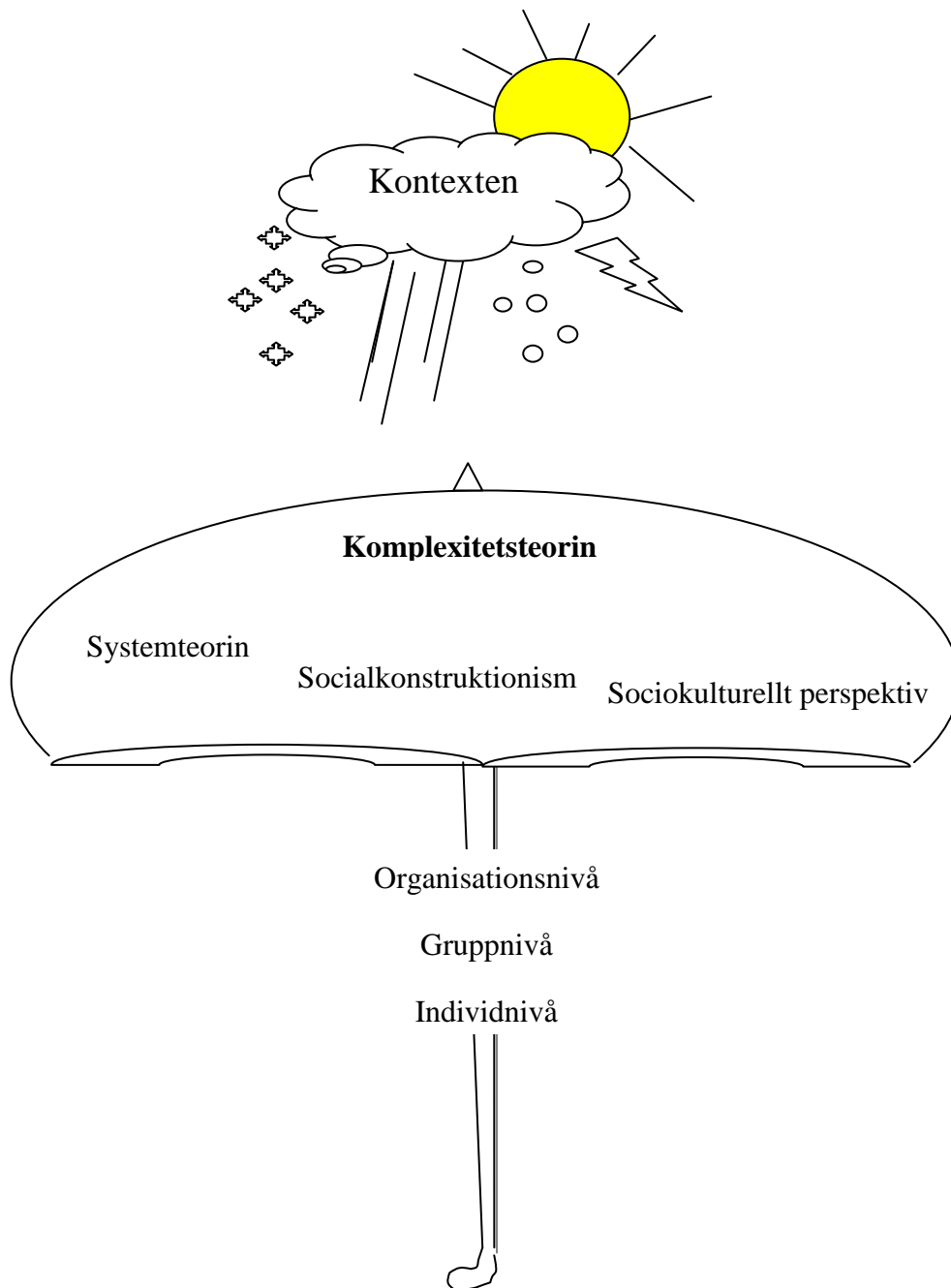
I Reflektioner kring specialpedagogik (Nilholm & Björck-Åkesson, 2007) får sex professorer möjlighet att ge sin version av det specialpedagogiska området. Här framkommer det att det finns olika sätt att förstå själva området, där en rad olika teorier och perspektiv möts. Ahlberg som är en av professorerna skriver att den mångfald som erbjuds ger en möjlighet till att

forskningsfältet får en större bredd, men den kan också bidra till en otydlig identitet av specialpedagogiken. Det finns dock en generell enighet av att utveckling och lärande sker i samspel mellan flera olika faktorer på individnivå till samhällsnivå. Författarna i Nilholm och Björck-Åkesson (2007) är också överens om att specialpedagogik skapas i samspelet mellan individer, närmiljö och samhälle. Detta innebär att specialpedagogiken har en tvärvetenskaplig karaktär det vill säga fler ämnen blir involverade, psykologi, pedagogik, biologi, filosofi, sociologi och fysisk miljö. Detta nämner också Ahlberg (2009) i sin bok om specialpedagogisk forskning. För den praktiska verksamheten innebär detta att teorin ska användas för att förenkla och förstå komplexitet. Ahlberg skriver vidare att förståelsen för den egna praktiken och de sammanhang den ingår i kan betraktas och kritiskt granskas om man har verktyg och teoretiska begrepp att tillgå. Deras gemensamma utgångspunkt är att människan måste studeras i sitt sammanhang. Historiskt sett finns det, förenklat, två inriktningar som beskriver den specialpedagogiska forskningen, ett individinriktat perspektiv och ett deltagarperspektiv (Ahlberg, 2001). Perspektiven utesluter dock inte varandra utan forskare beaktar ofta mer än ett perspektiv. Ahlberg skriver att i forskningssammanhang riktas uppmärksamheten och intresset mot ett deltagarperspektiv medan det individinriktade perspektivet vinner terräng i praktiken med diagnoser och individuella åtgärder. Detta leder oss vidare till vår teoriansknytning där vi presenterar de teorier och perspektiv som har betydelse för vår studie.

2.3 Teorianknytning

En teori är kontextberoende vilket innebär att när en teori eller en teoretisering av något uppkommer, beror innehållet på historiska och sociala faktorer (Clark, Dyson & Millward., 1998). Teorin som får råda kan vara mer eller mindre användbar och lämplig inom den rådande ideologin och politiken i samhället (Ahlberg, 2007). En teori som vuxit sig starkare internationellt är komplexitetsteorin. Den försöker förklara och förstå naturens och människans komplexitet (Augustinsson & Brynolf, 2009). Ett paradigmskifte där "handling uncertainty becomes the norm" lyfts fram som ett perspektiv snarare än en teori av Clark m.fl. (1998, s. 115). De teoretiska förklaringar som görs formaliserar inte någon "säker/absolut" kunskap, utan mer, den formaliserar vad de tror de vet och vill veta en tid framöver (a.a.).

Som en förlängning av detta säger de också att det innebär att bakgrunden formar den kunskap som produceras. I den praktiska verksamheten innebär det att perspektivet som det arbetas utifrån, påverkar vilka strategier som lösningarna väljs utifrån.



Figur 3. Bild som symboliserar relationen mellan de olika teorier och perspektiv vi tar upp i vår rapport.

Figur 3 symboliserar vår teoretiska utgångspunkt och de relationer och positioner vi placerar de teorier/perspektiv som vi refererar till i rapporten. Vädret symboliserar kontexten det vill

säga den ram eller sammanhang som specialpedagogen befinner sig i. Vädret får vi förhålla oss till genom att acceptera det vi kan förutse och inte kan förutse, vad som är kontrollerbart och inte kontrollerbart, känt och okänt det vill säga detsamma som komplexitetsteorin står för. Komplexitetsteorin utgör ett övergripande perspektiv i studien medan systemteorin, ett socialkonstruktionistiskt och sociokulturellt perspektiv används för att förstå och förklara specialpedagogens komplexa verklighet. Dessa symboliseras av paraplyet och av de nivåer som specialpedagogens yrkesroll medverkar i. Att vara specialpedagog innebär i hög grad att befinna sig mitt i verkligheten, mitt i alla paradoxer som består av att inte veta vad som kommer att hända, lika lite som de kan förutse eller kontrollera det som händer fullt ut. Istället behöver specialpedagogen lära sig att förhålla sig till den komplexa verkligheten som präglas av ständiga möten, sammanträffande och samtal mellan människor. Det handlar om att kunna förhålla sig till både det som är kontrollerbart och icke kontrollerbart, till både det som går att förutse och inte går att förutse. För att kunna hantera dessa paradoxer krävs det att specialpedagoger kommunicerar, samspekar och skapar relationer, vilket är en viktig aspekt inom komplexitetsteorin (Augustinsson & Brynolf, 2009). Socialkonstruktionismen och konstruktivismen är båda riktningar som kan användas när tankeprocessen skall förklaras, skillnaden är att den första fokuserar på sociala konstruktioner medan den andra fokuserar på inre mentala processer. Enligt det socialkonstruktionistiska perspektivet är människan meningsproducerande och meningssökande, vilket skapas genom social samverkan. Socialkonstruktionismen som i huvudsak är intresserad av innehåll kan komplettera systemteorin som är mest intresserad av resultatet (Røkenes & Hanssen, 2007). I vår studie har vi även använt oss av det sociokulturella perspektivet där specialpedagogen blir medskapare till sin verklighet. I denna studie har tonvikten, i det systemteoretiska perspektivet, lagts på praktiken utifrån hur före detta studenter tolkar sina upplevelser och relationer och dess betydelse för deras fortsatta yrkesutövning. Ett socialkonstruktionistiskt perspektiv kan vara användbart när en studie vill undersöka hur kunskapsutvecklingen konstrueras. Människors interaktion och handlingar studeras för att förstå de sociala verkligheter som människor ingår i (Ludvigsson, 2009). Den sociala verklighet som specialpedagogen befinner sig i kan ha olika förutsättningar, vilket rapporten redan visat (rubrik 2.2). Socialkonstruktionismen betonar att kunskapsutvecklingens fokus ligger i interaktionen, processer och social praktik, där den sociala verkligheten är en subjektiv företeelse som konstrueras i samverkan med andra människor (Røkenes & Hanssen, 2007).

Det innebär för specialpedagogen att det ”språk” som används har formats av de diskurser som är giltiga i verksamheten (Ahlberg, 2007). De konstruktioner som uppstår till följd av våra upplevelser av meningssamband och vår förståelse av oss själva, andra och världen blir den förförståelse som vi möter nya erfarenheter med (Røkenes & Hanssen, 2007). Dessa konstruktioner förändras ofta med tiden, både för att livet ställer nya krav och för att vi refererar till olika åldersgrupper under vårt liv. Gemenskapen utgör grunden för bekräftelse, mening och kunskap. Individens självbild utvecklas enligt socialkonstruktionismen främst genom dialoger, reflektion och återkoppling från andra människor, vilket i sin tur har betydelse för den professionella självförståelsen. Studiens sociokulturella perspektiv tar sitt utlopp i att samspelet är i fokus. Människan är delaktig i de kommunikativa processer som uppstår, vi är med och skapar det vi uppfattar som verklighet (Säljö, 2000). I ett sociokulturellt perspektiv har redskap eller verktyg en speciell betydelse, där det viktigaste medierande redskapet är våra språkresurser. Mediering = vårt tänkande och våra föreställningsvärldar är framvuxna ur, och därmed färgade av, vår kultur och dess intellektuella och fysiska redskap (a.a.). Den institutionella traditionen för hur man kommunicerar definierar i stor utsträckning den egna verkligheten. Vi lär oss helt enkelt att uppmärksamma, beskriva och agera på det sätt vår omgivning tillåter och uppmuntrar vilket det sociokulturella perspektivet har gemensamt med det socialkonstruktionistiska perspektivet. Specialpedagogen kan förstå verksamheten och hur man kan agera genom att uppmärksamma företeelser samt händelser och hur de uppfattas.

I en institutionell verksamhet, som t ex skolan, innebär det att förstå det samspel som pågår mellan dess makronivå och mikronivå och hur de utgör förutsättningar för varandra. Detta innebär inte att vi som människor mekaniskt upprepar vad vi varit med om, utan vi är med och formar vår omvärldsuppfattning, referensramar och vårt medvetande genom kommunikation. Skolan befinner sig i ett dilemma mellan att tillfredsställa olika förväntningar eftersom människor med så skiftande förutsättningar och bakgrund möts där (a.a.). Hur vi reflekterar över våra erfarenheter påverkar också vår uppfattning om framtiden och styr på så vis våra handlingar. Roll, relationer och kommunikation är tre grundläggande företeelser som komplexitet utgår ifrån (Augustinsson & Brynolf, 2009). Roll är den uppgift som specialpedagogen har i sin verksamhet, den benämns i detta fall som formell eller informell det vill säga som andra tolkar den eller ens egen uppfattning. För specialpedagogen innebär relation och kommunikation den kontakt som ständigt finns i en organisation som skolan, med

olika personer, teknologi, dokument och strategier. Begreppet roll diskuteras också inom systemteorin där rollerna söker inbördes jämvikt för att komplettera varandra och nå harmoni inom systemet (Ahrenfelt, 2001). Inom denna teori är det inte intressant att veta vem som började utan vad det är som upprätthåller ett givet växelspel (Emsheimer, Hansson & Koppfeldt, 2005).

Pedagogens uppdrag präglas av ständigt engagemang och tillsammans med samhällsliga krav förändras uppdraget kontinuerligt i takt med tiden (Mollberger, 2006). Denna idé om förändring och förnyelse är inte ny, däremot har förändringstakten ökat och att arbeta med eller i förändring är inte ett tillfälligt tillstånd utan helt normalt (Svedberg, 2007). Denna komplexitet gör uppdraget svårt och i en värld som ständigt förändras behöver vi kunskap om lärandeprocessen (Augustinsson & Brynolf, 2009). En av faktorerna för lärande sker både i den formella och den informella kommunikationen där aktivt lyssnande och viljan att förstå den andre är en faktor. I dessa informella samtal som pågår hela tiden konstruerar personalen mening och lärande. Arbetets innehåll är en annan viktig faktor för hur vi lär och på vilken nivå det sker. För mycket regler och rutiner hämmar och hindrar ett lärande som utvecklar verksamheten (a.a.). Komplexitetsteorin förespråkar möjlighet till förhandling och där självorganiserade grupper är positiva steg i att utveckla verksamheten (Augustinsson & Brynolf, 2009; Stacey, 2005). Däremot är systemteorin mer inriktad mot nivåer, där en ledares viktigaste uppgift är att tydliggöra och upprätthålla gränsvillkoren som ska vara få men tydliga och inte förhandlingsbara (Öqvist, 2007). Utifrån systemteoretiska utgångspunkter kan den ängslan och osäkerhet som förändringen innebär, kan ofta mötas av en balanserande stabilitetssträvan (Svedberg, 2007). Det är då vanligt att människor först stoppar huvudet i sanden och inte låtsas om förändringen. Lyckas sen inte denna strategi så övergår den till en motkraft som riktar in sig på att avleda eller motarbeta förändringen. Fungerar inte heller detta läggs energin på det ”näst bästa” eller ”plan B”. Det betyder att man minimerar förändringens genomslagskraft för att till slut acceptera minsta möjliga förändring. Detta får oss att tänka på den position som ofta specialpedagogen befinner sig i, det vill säga vara både ledare och kollega. Som vi ser det har specialpedagogen en roll som ”förändringsagent” vilket borde resultera i att även de kan hamna i dessa reaktioner. Enligt Svedberg pekar empirisk forskning på att resultaten av förändringsambitioner ofta blir klena. Det nås sällan avsedda effekter trots skickligt iscensatta och omfattande försök med ideologisk styrning. De vanligaste misstagen har visat sig vara att ett oklart syfte och en oklar beslutsprocess som har föregått förändringen

samt att stöd liksom planering av genomförandet har brutit. För att specialpedagogen ska få till det goda och konstruktiva förändringsarbetet krävs att alla känner till förändringens syfte och målsättning, att beslut och tillvägagångssätt är förankrat hos berörda och ett systematiskt genomförande och uppföljande (a.a.). Inom komplexitetsvetenskapen anses det livsnödvärdigt med att tillföra energi. Denna energi uppstår genom att det samtidigt finns både stabilitet och förändring, förutsägbarhet och oförutsägbarhet, känt och okänt, säkert och osäkert, allt samtidigt i vår vardag och det viktiga är att låta det ta plats. I förändringsarbetet måste energi tillföras som befrämjar människors prestationer så att de kan hantera det okända och oväntade annars kommer det att ske en förändring i negativ riktning (Augustinsson & Brynolf, 2009). Systemteori handlar om den ömsesidiga påverkan – i form av feedback som olika personer och system har på varandra (Røkenes & Hanssen, 2007; Gjems, 2007). Feedback kan definieras som en reaktion på en reaktion. Positiv feedback leder till en förändring i samspelet medan negativ leder till att samspelet upprätthålls som tidigare. Det har inget att göra med hur feedbacken upplevs utan till de konsekvenser som återkopplingen får för samspelet. Enligt den systemteoretiska kommunikationsteorin har alla beteenden ett budskap vilket betyder att man inte kan välja att icke-kommunicera. Perspektivet tittar på hur man som till exempel specialpedagog påverkar andra genom olika handlingar och hur man i sin tur blir påverkad av andras reaktioner på de egna handlingarna, vilket har mycket gemensamt med det sociokulturella perspektivet. Denna ständiga influens, som specialpedagogen utsätts för i sin roll, innebär att det inte går att ställa sig utanför det sammanhang som människan ingår i. Specialpedagogen hamnar ofta i ”Throwness”, som är ett begrepp inom komplexitetsteorin, det vill säga att de plötsligt kastas in i något och tvingas agera ansvarsfullt (Augustinsson & Brynolf, 2009). Samspel och kommunikation är en gemensam nämnare i vår teoriansknytning där specialpedagogen är den som både ska ge energi för att skapa utveckling och vara en av dem som behöver få energi. Vi kan sammanfatta det genom att använda ”all of us are smarter than any of us” (Tait & Richardson, 2010) och helheten är större än dess delar (Öqvist, 2007).

3 Metodbeskrivning

Det är forskningsproblemet som ska styra metodvalet enligt Stukát (2005). De vanligaste sätten att samla in information genom är enkäter, intervjuer och observationer. Det behöver inte vara enbart en typ av metod. Vi valde två metoder, enkät och intervju, för att gardera oss för eventuellt svarsbortfall, kontrollera våra tolkningar av svaren och för att kunna fördjupa samtalet ytterligare. Vi förväntade oss också att två metoder skulle ge oss fler öppningar till eventuella lösningar, tillvägagångssätt och förhållningssätt från verkligheten.

Vi planerade att tillsammans med Högskolan i Kristianstad (HKR) göra en enkätundersökning där 350 examinerade specialpedagoger med examen från 2002-2009 blev tillfrågade att svara på enkäten. HKR ville bland annat undersöka, precis som vi, hur väl utbildningen passade till verklighetens verksamheter. De ville också få in synpunkter på utbildningen, få in intressenter för handledning av vfu och tankar på hur man kan knyta till sig gamla studenter för fortsatt utveckling genom HKR:s hemsida. Vi lade till ytterligare frågor som hade mer fokus på utvecklingen av den egna praktiken och den specialpedagogiska rollen. Som en ytterligare fördjupning hade vi för avsikt att intervjua fem specialpedagoger om deras erfarenhet av att omsätta examensförordningens mål i praktiken och dess eventuella utveckling kopplat till den specialpedagogiska rollen.

3.1 Val och motivering av metod och design

Det finns tre olika praktiska överväganden inför en studie (Rossman & Rallis 2003). Do-ability, want-to-do-ability and should-do-ability. Utan att veta vad som komma ska så tror vi att denna studie är utförbar, efter mycket eftertanke så vet vi att det är detta som intresserar oss och vi tror också att denna studie inte bara är värd att göra, utan även att det finns ett intresse för att utveckla området. I vår studie har vi använt oss av två metoder för att förtydliga specialpedagogernas uppfattning som de har angett i enkäten och gav oss under intervjuerna. De två tillvägagångssätten är inte ömsesidigt uteslutande utan samhällsforskare bygger ofta på båda metoderna (Denscombe, 2000). Själva skrivandet kan också betraktas som en forskningsmetod, något som forskaren bör ägna sig åt under hela projektet (Kvale & Brinkmann, 2009). Både intervjuerna och enkäten i vår studie vände sig till specialpedagoger

som förhoppningsvis ville ge en mer översiktlig och retrospektiv syn på sina erfarenheter. Det är inte individen som studeras direkt även om det är individer som faktiskt besvarat frågeformulären eller blev intervjuade (May, 2001). Det handlar om vad som kännetecknar den analysenhet vi är intresserade av, det vill säga specialpedagogens upplevelse av sitt uppdrag i förhållande till sin arbetssituation.

3.1.1 Enkät

Fördelen med enkäter är att man får svar från en stor mängd respondenter och det är inte en lika tidsödande metod som intervjuer med samma antal. På så sätt kunde vi få in intressanta upplysningar från många vilket gör det enklare att generalisera (Stukát, 2005). Då behöver frågorna vara enkla att besvara och att de inte ska kunna missuppfattas (Körner & Wahlgren, 2005). En strukturerad enkät har fasta svarsalternativ och Stukát (2005) rekommenderar då en fyrgradig skala för att respondenterna ska ta ställning. En ostrukturerad enkät innehåller frågor med öppna svar. I vår studie valde vi att använda oss av en blandning av dessa två eftersom det fanns frågor vars svar var riktade både till vår studie och till Högskolan Kristianstads studie. Forskaren måste vara medveten om hur frågorna ställs, den egna förförståelsens påverkan och att svarsbortfallet kan bli stort i denna metod (Körner & Wahlgren, 2005; Stukát, 2005). Frågornas ordningsföljd är inte en fråga om logik utan mer en fråga om socialpsykologi (May, 2001). Frågorna bör hänga ihop, inte vara för personliga och att man ska börja med det generella för att sedan övergå till det mer specifika. I vår enkät har vi startat med frågor angående utbildningen för att gå över till den egna praktiken och upplevelserna kring den (Bilaga 2).

3.1.2 Intervju

Intervjumetoden är flexibel och som intervjuare finns möjligheten att fördjupa samtalet ytterligare (Bell, 2000). Under intervjun fås en god inblick i människors upplevelser, erfarenheter, åsikter, drömmar, attityder och känslor (May, 2001). Medan Säljö (2000), ur ett sociokulturellt perspektiv, säger att intervjun är ett tillfälle att studera vad människor säger,

skriver och gör, men aldrig vad de tänker. Individerna säger då vad de tror är rimligt och önskvärt utifrån den aktuella situationen de befinner sig i. Det betyder för vår studie att det fanns en risk att svaren blev strategiskt korrekta eftersom intervjupersonen kanske svarade på ett visst sätt för att inte framstå som okunniga (May, 2001). Nackdelen är att det är tidskrävande och att man inte klarar av att intervjua särskilt många (Stukát, 2005). Du ska ”intervjua så många personer som behövs för att ta reda på vad du behöver veta” (Kvale, 2009, s 129). Som vi nämnt tidigare valde vi att intervjua fem specialpedagoger vilket vi ansåg var hanterbart inom den tidsrymd som vårt examensarbete förelåg. Vår förhoppning är också att intervjupersonerna kände sig så trygga att svaren de gav var ärliga och inte vad de trodde var professionellt korrekt. Både intervjuaren och den intervjuade kan påverka förloppet av samtalet då det beror på dynamiken och hur de båda parterna samarbetar (Säljö, 2000). Att intervjua är en kunskapsskapande relation (Kvale & Brinkmann, 2009). En annan fördel är att det kräver enkel utrustning och bygger på den konversationsfärdighet som forskaren redan har (Denscombe, 2000). I vår studie använde vi oss av en semistrukturerad intervju vilket betyder att vi hade några huvudfrågor som ställdes likadant till alla medan följdfrågorna kunde byggas vidare på de svar vi fick in (Stukát, 2005). Frågeguide Bilaga 3. Det faktum att intervjustudierna inte är färdigplanerade en gång för alla, tillåter även forskaren att bli klokare längs vägen (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.2 Val av undersökningsgrupp

Våra enkätrespondenter är studenter som tagit sin specialpedagogiska examen på Högskolan Kristianstad under 2002-2009 vilka är 350 till antalet. Dessa har HKR redan i sitt system. Denna grupp var redan färdigutvald och kunde inte påverkas av oss. Vi var i första hand intresserade av de som hade hunnit arbeta mellan 1-3 år efter examen men eftersom HKR hade för avsikt att ställa sin enkät till alla som tagit examen sedan de fick examinationsrätten till specialpedagogprogrammet valde vi att göra den tillsammans. Detta för att slippa skicka ut två enkäter till samma personer. Bortfallet blev stort, ca 80 %, de insamlade svaren hamnade på 66 stycken innan en påminnelse hade skickats ut.

Våra fem intervjurespondenter valdes efter kriterierna specialpedagogisk examen, personlig kännedom och rekommendationer. Ett visat intresse för vår undersökning och intresserad av specialpedagogens utveckling i yrket var en förutsättning för medverkan. De

blev utvalda både efter ett medvetet val och genom att fråga sig fram till troliga intressenter. Vi valde att bortse från deras grundexamen eftersom Byström och Nilsson (2003) menar att det inte är speciellt avgörande. Våra intervjurespondenter arbetade inom skolan, F-9, som specialpedagoger men även inom skolutvecklingsprojekt. Deras verksamheter är förlagda i två olika kommuner, där tre arbetade i den ena och två i den andra. De har arbetat som specialpedagoger mellan sju och cirka 18 år. Intervjuerna hade inget bortfall utan det var 100 % medverkan från respondenterna.

3.3 Beskrivning av undersökningsförfarande

3.3.1 Enkät

Enkätfrågorna diskuterades fram tillsammans med personal från HKR utifrån våra olika fokusområden och skickades ut tillsammans med ett informationsbrev. Frågorna var både strukturerade och ostrukturerade där det gavs möjlighet att utveckla sina svar. Respondenterna ombads att i första hand besvara enkäten genom Högskolans hemsida och i andra hand i pappersform. 66 av 350 valde att besvara den digitalt, inga svar kom i pappersform. Några brev returnerades på grund av ogiltig adress. De svar som kunde ges med valmöjligheter sammanställdes direkt av programmet medan skrivna svar sammanställdes i olika kategorier av oss. HKR planerar att skicka ut en påminnelse men den kommer vi troligen inte att hinna ta del av då vi var under tidspress. Stukát (2005) gör gällande att en pilotundersökning kan vara bra att göra. Detta gjorde vi inte på grund av den tidspress vi befann oss i för tillfället.

3.3.2 Intervju

Det togs en personlig kontakt med intervjurespondenterna för en förfrågan om intresse att medverka i studien. Alla fem tackade ja men på vägen så hoppade en av på grund av uppbokning av annat. Vi valde då att fråga ytterligare en för att få tillstånd fem intervjuer. Vi skickade ut ett informationsbrev med tillhörande frågeställningar och examinationsbeskrivning (Bilaga 4). Vi valde att använda oss av en intervjuform som var öppen och delvis strukturerad. Detta har gjort att frågorna och svaren kan ha haft olika

ordningsföljd i de olika intervjutillfällena. Intervjuerna startades med en orientering där vi berättar kort om syftet, om de har läst informationsbrevet, användandet av bandspelare och om de har några frågor innan vi startar. Intervjun följde den intervjuguide eller frågeguide som vi sammanställde innan samtalen. En sådan guide eller öppenhet ger de intervjuade tillfälle att fördjupa och ta initiativ (Kvale & Brinkmann, 2009; May, 2001). Vi kompletterade med en uppföljning där vi frågade om de hade något mer att tillägga, om intervjun gav dem något i gengäld och om vi fick återkomma vid behov (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.4 Redogörelse av analysmetod

I vår studie har vi arbetat med kvantitativa och kvalitativa data från våra enkäter och intervjuer. Vi har också använt oss av relevant litteratur, olika forskningsteorier och för skolan gällande styrdokument i vår analys. Vid empiriska undersökningar skapas kunskapen av olika metoder, insamlandet av data på olika sätt vilket upprättar data som speglar olika egenskaper hos de fenomen som man är intresserad av (Åsberg, 2001). Det finns inte belägg för att kalla en metod kvantitativ eller kvalitativ och därför kan inte heller analyser vara det, endast den data som samlas in. I vår analys av enkäten har vi studerat relationer och svarsmönster mellan olika variabler (May, 2001). Kritiken mot detta är att metoden försöker blottlägga relationer som inte kan anses tillämpningsbara på mänskliga handlingar, eftersom de är normstyrda och inte orsakade. Detta utesluter dock inte möjligheten att mäta samband mellan olika variabler. Vi är medvetna om att som forskare är du subjektiv i dina tolkningar men vi har försökt hantera det som Denscombe (2000) kallar ”Jagets inblandning”. Vår ansats har varit att stänga av personliga övertygelser vid produktionen och analysen av data. Den data som framkommit har vi däremot diskuterat utifrån vår teoriansknytning och försökt koppla till frågeställningarna i syftet. Vi har haft ett narrativt perspektiv då vi har velat få fatt i personliga beskrivningar (Bell, 2000). Detta fick vi genom våra öppna och utforskande frågeställningar som gav de intervjuade möjlighet att uttrycka sina personliga upplevelser. Som vi tidigare nämnt skiftade ordningsföljden i intervju svaren just på grund av detta, vilket i sin tur gör vårt analysarbete mer svårarbetat. Berättelser är sociala konstruktioner vilket innebär att berättelsens mening och betydelse produceras genom socialt samspel, i ett visst kulturellt och historiskt sammanhang (Johansson, 2005). I ett socialkonstruktionistiskt perspektiv, som Johansson

utgår från, finns ingen sann, reell verklighet. Vi var också medvetna om det som kallar ”intervjuareffekten”, vilket innebär att handling och uttryck inte alltid stämmer överens (Denscombe, 2000). Vi fick dock ett ärligt och förtroligt intryck av våra intervjurespondenter och den data vi hade att tillgå analyserade vi utifrån den tolkningen. Enkätens respondenter är svårare att tolka även om flera gav utvecklande svar där man kunde erinra både frustration och glädje.

Analysen startar egentligen redan i intervjuerna eftersom intervjuaren redan då tolkar och sänder tillbaka beskrivningarna (Kvale & Brinkmann, 2009). Den intervjuade kan då klarlägga eller bekräfta meningen. Slutprodukten kan då kallas en ”självkorrigerande” intervju. Vid transkriberingen av intervjuerna valde vi att utesluta visst relationsbyggande samtalsinnehåll som ofta skedde vid starten av intervjuerna men också mitt i. Vi använde oss också av metoden meningskoncentrering (a.a.). Intervjusvaren såväl som enkätsvaren i vår studie har kategoriserats utifrån de tre frågorna i syftet.

- Hur upplever specialpedagogen att utbildningens mål kommer till sin rätt i den praktiska verksamheten?
- I vilken grad upplever specialpedagogen att deras kompetens används i verksamheten och vilken legitimitet har specialpedagogen i praktiken att utföra det arbete hon eller han är utbildad för?
- Vad vill specialpedagogen utveckla inom de olika områdena: ledarskap, skolutveckling, handledning, kartläggning och undervisning.

Materialet analyserade vi först var och en för sig och därefter sammanställdes de gemensamt. Som forskare kan du använda dig av flera metoder för att fördjupa analysen (May, 2001). I vår studie har analysen från enkäten kopplats samman med analysen från intervjuerna med en ansats av att detta ska stärka analysens validitet. Även om en sådan kombination kan lösa några av svårigheterna i en metod så kan den inte automatiskt lösa alla metodologiska problem som användandet av en metod kan innebära (a.a.). Enkätsvaren sammanställdes i diagram där det blir tydligare för både oss och läsaren att jämföra till exempel specialpedagogens upplevelse av stöd/legitimitet från både ledning och kolleger. Resultaten presenteras i hela procenttal för läsbarhetens skull. Studien är intresserad av specialpedagogen som abstrakt grupp eller den sociala kategori som specialpedagogen tillhör (Thornberg, 2006).

Därför valde vi att inte redovisa vem av intervjurespondenterna som sa vad vid ett eventuellt citat. Diagrammen som presenteras utgår endast från enkätsvaren medan intervju svaren förstärker eller inte förstärker analysen.

3.5 Diskussion av studiens metod och tillförlitlighet

Våra egna erfarenheter inom skolans värld har både kunnat underlätta och försvåra förståelsen av de beskrivna förhållanden/erfarenheter som framkom i studien. Denscombe (2000) rekommenderar en reflexiv redogörelse för forskarens jag och dess inverkan. Som vi tidigare nämnt har vi varit medvetna om risken och möjligheten att påverka i olika delar av studien, mer eller mindre. Det positiva med att ha kunskaper och erfarenheter om liknande roller kan minska missuppfattningar medan det negativa är att det kan prägla min förståelse av det som sägs (Ekström, 2004). Tillsammans har vi ca 50 års erfarenheter inom skolans värld som fritidspedagog, lärare, specialpedagog och rektor, vilket naturligtvis måste inverka på studien. Vårt intresse för områdets utveckling hade en inverkan på vår fokus men påverkade inte vårt öppna sinne. Vi tog del av andra studier i ämnet för att hitta överensstämmande- eller motsägande resultat. Tidspressen gjorde att vi fick begränsa oss efterhand som arbetet fortskred. Om vi skulle gjort om studien så hade vi gjort en pilotstudie inför enkäten eftersom vi uppfattar att den troligen var för tung att svara på. Den slutsatsen drar vi på grund av det låga svarsantalet även om vi personligen kan tycka att 66 stycken är ganska många. Det är inte ovanligt att postenkäter ger en så låg svarsfrekvens som 15 % (Denscombe, 2000). I intervjuerna hade vi då medverkat båda två för att få en högre tillförlitlighet i tolkningen men i gengäld hade vi möjlighet att lyssna av inspelningarna. Vi gjorde ingen narrativ intervju i den traditionella bemärkelsen men det är ändå en form av berättelse eller utvärdering av ens yrkesverksamma liv som kommer till stånd. Intervjuer är särskilt lämpliga när man vill studera människors upplevelser och självuppfattning, för att klargöra och utveckla deras perspektiv på sin livsvärld och syn på mening hos sina levda liv (Kvale & Brinkmann, 2009). Kvale och Brinkmann använder sig av termen den kvalitativa forskningsintervjun medan Åsberg (2001) undrar om det då finns en kvantitativ forskningsintervju. Han säger att det inte finns något som den kvalitativa eller kvantitativa metoden för det hänvisar till egenskaper hos de fenomen vi söker kunskap om. Vi har valt att beskriva forskningsintervjun och

enkätundersökningen samt de kvantitativa och kvalitativa data som vi får fram i vår studie. Eftersom vår studie bygger på specialpedagogens upplevelse, erfarenheter och tankar kring sin utbildning och sin arbetssituation blev även svaren av varierande slag. Detta har gjort det svårare att generalisera men vissa generella slutsatser kunde vi ändå göra med stöd från tidigare studier. Reliabiliteten i studien kan ifrågasättas då det betyder att forskningsresultaten är reproducerbara (May, 2001). Personliga upplevelser och erfarenheter kan ju omöjligtvis reproduceras precist. Reliabiliteten kan ifrågasättas på grund av feltolkningar av frågor och svar, yttre störningar, tur och otur vilka frågor som ställs, dagsformen, gissningseffekter, felskrivningar och felräkningar vid behandling av svaren (Stukát, 2005). Validiteten är däremot svårare för att det bygger på reliabiliteten. Det finns många sätt att kontrollera resultatens validitet till exempel om slutsatserna gör rättvisa åt komplexiteten i det undersökta fenomenet (Denscombe, 2000). Om forskaren erkänts som influens, har alternativa förklaringar undersökts, har resultaten triangulerats med andra källor, finns en överensstämmelse av resultat och slutsats med existerande kunskaper och om informanterna har fått ta del av resultaten är andra faktorer som stärker validiteten enligt Denscombe (a.a.). ”Using a critical friend” och ”Using the community of practice” innebär att man kan använda sig av en intellektuell vakthund under arbetets gång, för att modifiera design och välja kategorier, och användandet av värderade kolleger där du kan utveckla idéer och hypoteser (Rossman & Rallis, 2003). Under arbetets gång har vi fått feedback från kolleger, handledare och andra som inte arbetar inom skolans värld. Dessutom de många diskussioner och överläggningar som har förekommit oss emellan har stärkt våra slutsatser.

3.6 Etiska överväganden

Etiska överväganden som vi tog ställning till i vår studie var förhandsinformation angående syftet, sekretess, frivillighet och samtycke, anonymitet och förvaring av materialet (Vetenskapsrådet, 2002). Eftersom vi gav ett löfte om anonymitet valde vi att inte redogöra för respondenternas bakgrund, år i yrket eller arbetsplats i studien. Vi använde oss också av förhållandevis öppna frågor vilket innebar att det fanns en risk att det yppades saker som inte var lämpliga att ta med i den offentliga redovisningen. Av detta skäl bestämde vi oss för att inte transkribera det som inte var relevant för vår studie. Att skriva ut intervjuerna är förenat

med etiska problem eftersom de kan behandla känsliga ämnen där konfidensen kan vara viktig att värna om (Kvale & Brinkmann, 2009). En personlig relation med forskaren innebär vissa risker och väcker flera etiska frågeställningar. Respondenten kan tycka att de lämnar ut för mycket av sina känslor och vill inte att de ska offentliggöras, och därför kan de kräva ganska omfattande redigeringar av den preliminära rapporten eller till och med avsluta sin medverkan i projektet. Den typen av problem kan uppkomma i nästan varje form av undersökning, framför allt i de studier som bygger på intervjuer, men den nära relation som krävs i en narrativ studie kan göra att både forskare och respondent blir utsatta extra mycket (Bell, 2000). Vi upplevde inte att vi behövde ta ställning till några redigeringar av den magnituden utan det handlade mer om att säkra anonymiteten i uttalanden om organisation, ledarskap eller liknande.

Utöver Vetenskapsrådets riktlinjer väljer Kvale och Brinkmann (2009) att även nämna konsekvenser och forskarens roll i de etiska riktlinjerna. Forskarens roll och konsekvenserna är ett osäkerhetsområde som ständigt bör uppmärksammas och reflekteras över i en intervjuundersökning. Maria Melén (2010) tog också upp problematiken med forskarens roll i sin föreläsning. Som forskare ska du tänka, hur inne är Jag, är det jag som påverkar resultatet eller är det metoden. Vårt förberedande arbete föregicks av diskussion och reflektion angående hur frågorna ställdes, vilka ordval vi valt, vår förförståelse av både respondenten och yrkesrollen. Som forskare kan du titta på etiska frågor ur ett mikro- eller makroperspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009). I vårt fall hamnade mikroperspektivet i det som kunde påverka individen direkt, medan i makroperspektivet tar vi hänsyn till en möjlig vidare social konsekvens. Vi har i och med denna studie kommit lite närmre etisk kompetens i motsatts till att mekaniskt följa allmänna regler (Kvale & Brinkmann, 2009).

4 Resultat och analys

Vi har intresserat oss för de möjligheter och begränsningar som specialpedagogen upplever sig ha i sin verksamhet. Eftersom vi är intresserade av specialpedagogen som abstrakt grupp presenterar vi materialet utifrån den kategorin. Resultaten beskriver nuläget och den utveckling som respondenterna känner behov av. Enkäterna och intervjuerna har först analyserats var och en för sig, för att sedan kopplas samman. Som läsare kan du ändå urskilja eventuella likheter eller olikheter mellan de svar som metodernas respondenter har gett. Svaren kategoriseras och presenteras utifrån de tre frågeställningar som återfinns i syftet. Diagrammen som presenteras utgår endast från enkätsvaren medan intervjusvaren förstärker eller inte förstärker analysen.

4.1 Utbildningens mål

Den huvudsakliga frågeställningen, från syftet, som redovisas här är; Specialpedagogens upplevelser om hur utbildningens mål kommer till sin rätt i den praktiska verksamheten. Specialpedagogerna i undersökningen fick också andra frågor som vi anser är relevant att redovisa under denna rubrik. Nedanstående diagram (Diagram 1) visar vad enkätrespondenterna generellt anser om sin utbildning. Både enkätsvar och intervjusvar visar att specialpedagogerna generellt sett är ganska nöjda med sin utbildning. 59 % av enkätrespondenterna anser att utbildningen är ganska bra och 33 % anser att den är mycket bra. I svaren framkommer det att de flesta, av både enkät- och intervjurespondenterna, anser att utbildningen ger en bra grund.

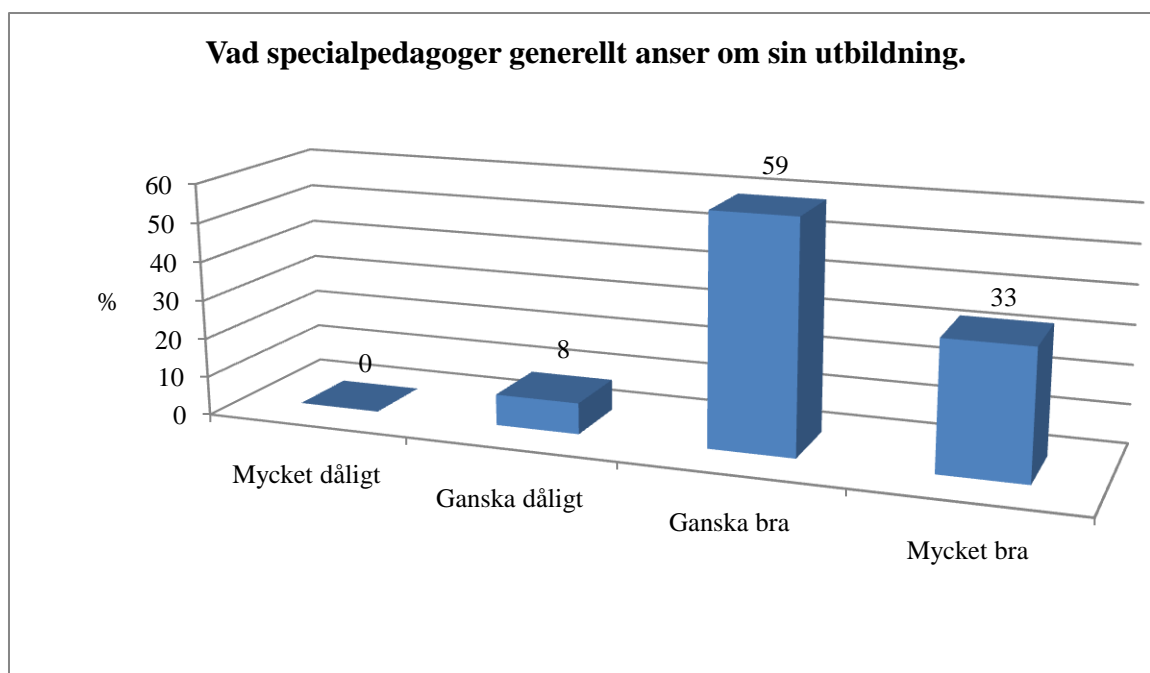


Diagram 1. Specialpedagogernas syn på sin utbildning. (n=66)

Alla intervjurespondenterna har utbildat sig vidare inom olika ämnesområden och känt ett stort behov av detta. Enkätrespondenterna fick aldrig en liknande fråga men vi kan ändå se i flera svar att de har fortbildat sig vidare. Fortbildningarna som redovisas är svårigheter inom svenska och matematik, Högskolepoäng i svenska A, olika testmaterial och olika funktionshinder. En av intervjurespondenterna kommenterar med att verkligheten inte har hängt med i utbildningens intentioner utan att det är väldigt lätt att hamna i den gamla speciallärarrollen eftersom den efterfrågas av kolleger men också av rektorer. Hur väl utbildningen stämmer överens med de behov som specialpedagogen har i sitt arbete visar att endast 21 % har valt ”mycket bra” alternativet (Diagram 2). Merparten av svaren låg på tredje alternativet, ”ganska bra” vilket var 48 %. Ingen hade valt det sämsta alternativet ”inte alls”. Respondenterna upplever att utbildningen har vissa brister i förhållande till sin praktik, och det redovisade behovet av fortbildning överensstämmer med resultaten som visas i Diagram 1 och Diagram 2.

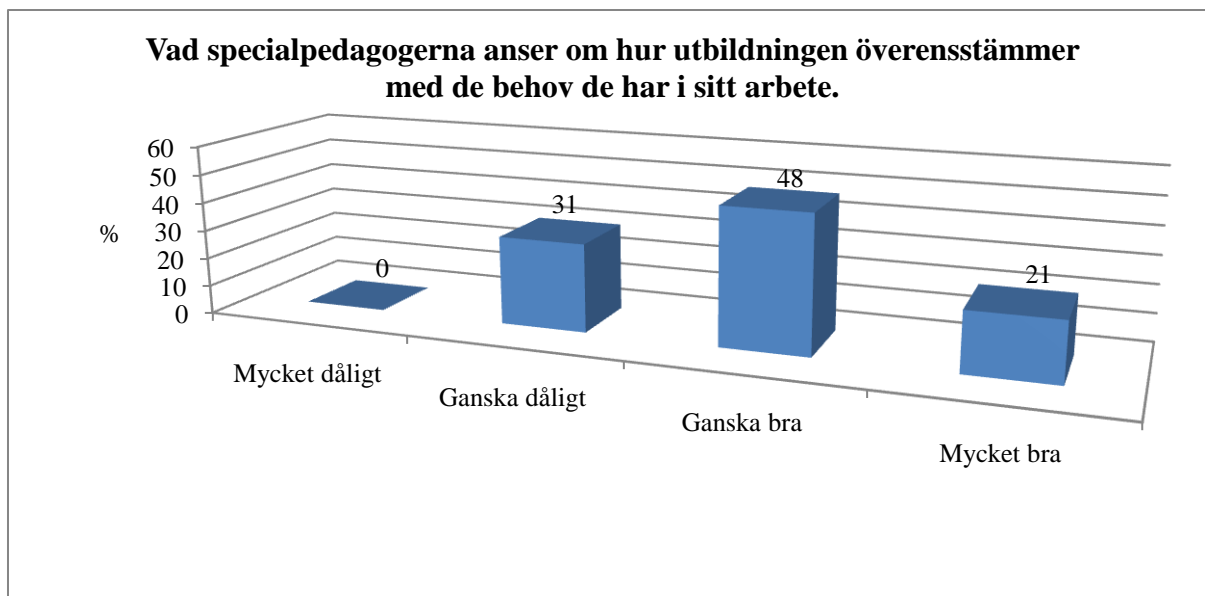


Diagram2. Specialpedagogernas syn på utbildningens överensstämmelse med deras behov i arbetet. (n=66)

Vad är det då i utbildningen som inte fyller de behov som specialpedagogerna känner sig ha? I en fråga i enkäten delades utbildningen in i 6 områden, utifrån examensordningen, och respondenterna svarade på vad de anser att de fått med sig från sin utbildning (Diagram 3). Här ser man att de även här var ganska nöjda, men att det finns områden som de tyckte var mindre bra. ”Kartläggning och pedagogiska utredningar” anser de att de har fått ganska dåligt med sig från utbildningen, ett medelvärde på 2,3 (av 4), men även ”Utveckla det pedagogiska arbetet och lärmiljön” med ett medelvärde på 2,8 (av 4). Intervjuszvaren visar också att ”Kartläggning och pedagogiska utredningar” är ett område som även de saknade i sin utbildning. De påtalar också att de alla har lagt märke till att problemet ofta läggs över på eleven, vilket gör att de får arbeta hårt med att förändra det. I enkätsvaren kan vi avläsa att många vill ha mer kunskap om vilka olika tester det finns och hur de kan användas i verksamheten. Däremot visar enkätsvaren att de anser att de fått ganska bra med sig angående ”utformning och genomförande av åtgärdsprogram” dvs. 3,3 i medelvärde. Detta tolkar vi med att de anser att de har kunskaper om hur man utformar och genomför åtgärdsprogrammen men den förberedande kunskap man bör ha, det vill säga kartläggning och pedagogiska utredningar saknar de. Det finns skillnad mellan enkätsvaren och intervjuszvaren när det gäller att vara en ”kvalificerad samtalspartner”. Här tycker de som svarat på enkäterna att de har fått med sig ganska bra medan de intervjuade inte fått något alls eller väldigt lite. Detta beror på att de intervjuade läste efter en annan kursplan, eller på annan ort, än de som svarade på

enkäten. Fyra av fem intervjurespondenter beskriver en utbildning där handledning endast diskuterades korta perioder medan en ansåg sig fått en hel del om handledning men inte kunnat nyttja det i verksamheterna då den artar sig mer informellt och här och nu, i motsats till planerad och återkommande sådan.

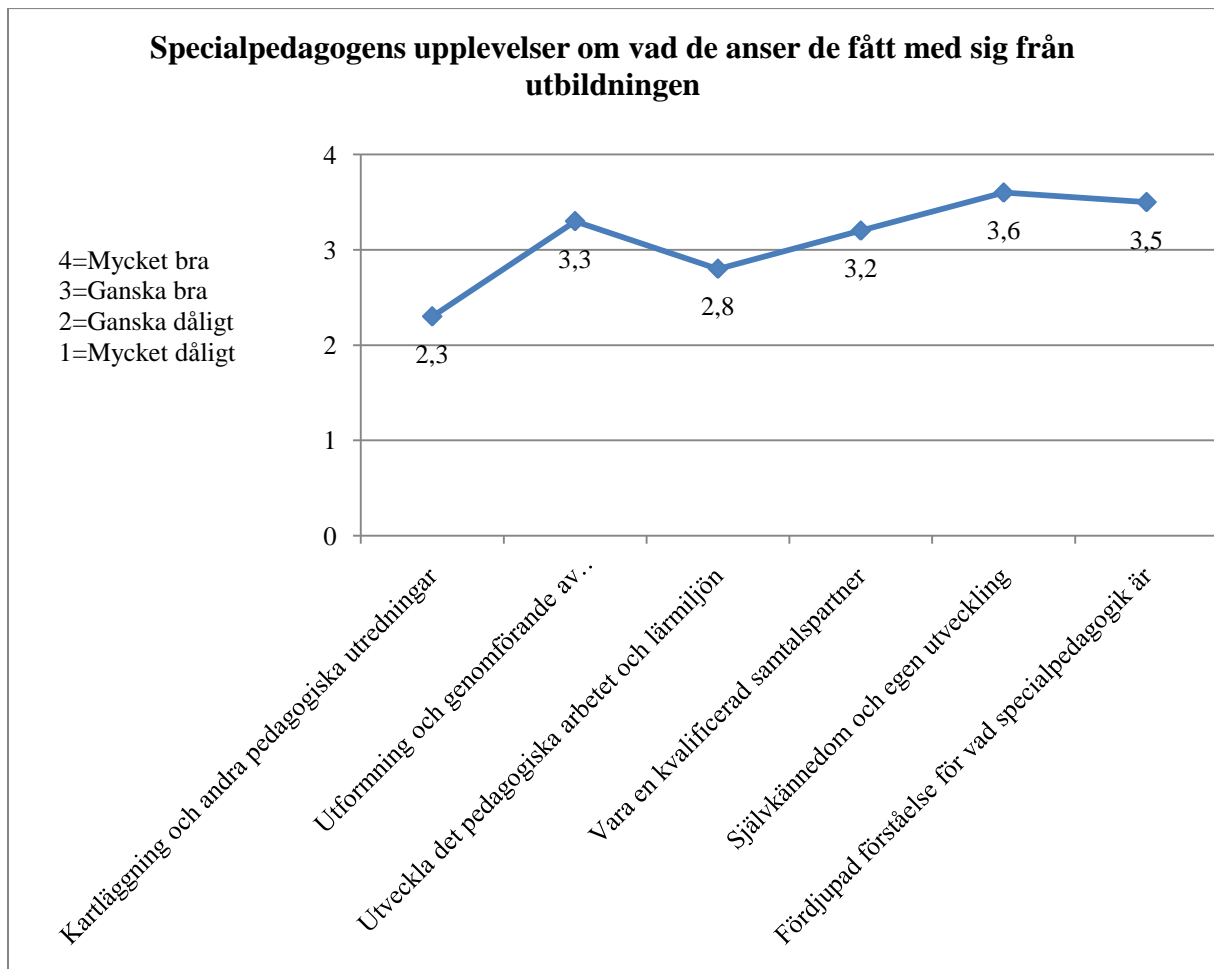


Diagram 3. Specialpedagogens kompetens från utbildningen. Kartläggning (n=65) Övriga (n=66)

”Självkännedom och egen utveckling” anser både de som svarat på enkäten och de som intervjuades att de fått ganska mycket av dvs. 3,6 i medelvärde. De som intervjuades påtalar att det var bra öppna diskussioner under utbildningen och att de fått med sig mycket av flexibilitet, lyhördhet, ödmjukhet och förmågan att arbeta självständigt från utbildningen. I området ”fördjupad förståelse för vad specialpedagogik är”, som på enkätsvaren hamnar på medelvärdet 3,5, svarar en av de intervjuade, att det inte är förrän nu, efter 13 år, som hon arbetar med alla nivåerna, organisation, grupp och individnivå. En annan säger att det ligger mer fokus på forskningen idag vilket är bra och att det blir roligare med ett bredare synsätt.

Övervägande svar visar att kartläggning/utredning är det som både enkät- och intervjurespondenterna efterfrågar i utbildningen. Kunskaper inom specifika områden/svårigheter är något som efterfrågas av flertalet. En av intervjurespondenterna säger att man bör ha hela spektret men tycker att en specialisering sista terminen vore optimalt. De intervjuade påtalar att de också saknade forskning och handledning, vilket beror på den kursplan de hade under deras utbildning. Det som minst efterfrågades i enkätsvaren var skolutveckling/ledarskap och handledning. På frågan om vad de vill se mindre av, på utbildningen, hamnar delen med forskning och uppsatsskrivning bland de svar som förekommer mest. Vår tolkning är att man upplever sig fått tillräckligt med kunskaper inom skolutveckling/ledarskap och handledning från utbildningen. När man studerar svaren upptäcker vi att självkännet och egen utveckling är det område som fått mest under kriteriet ”Mycket bra”, det vill säga 62 %. Det område som har lägst under kriteriet ”Mycket bra” är kartläggning och pedagogiska utredningar med 15 %. Som blivande specialpedagoger hade vi önskat att även denna del hamnat högre. Intentionerna är att studenterna ska ha med sig alla sex områdena efter utbildningen, men utifrån de svar vi har fått upplever specialpedagogerna att de inte fått med sig tillräckligt inom alla områdena.

4.2 Kompetens och legitimitet

Vår andra frågeställning i syftet handlar om; Specialpedagogens upplevelser av hur deras kompetens används i verksamheten och vilken legitimitet de har i praktiken att utföra det arbete hon/han är utbildad för. Resultatet från enkäterna visar att merparten av respondenterna anser att rektorn känner till deras kompetens (Diagram 4). Vid intervjuerna framkommer viss förhoppning om rektorernas kunskap men det tvivlas på att de har den. De påtalar också att det är specialpedagogerna själva som måste arbeta för att rektorerna ska känna till deras kompetens.

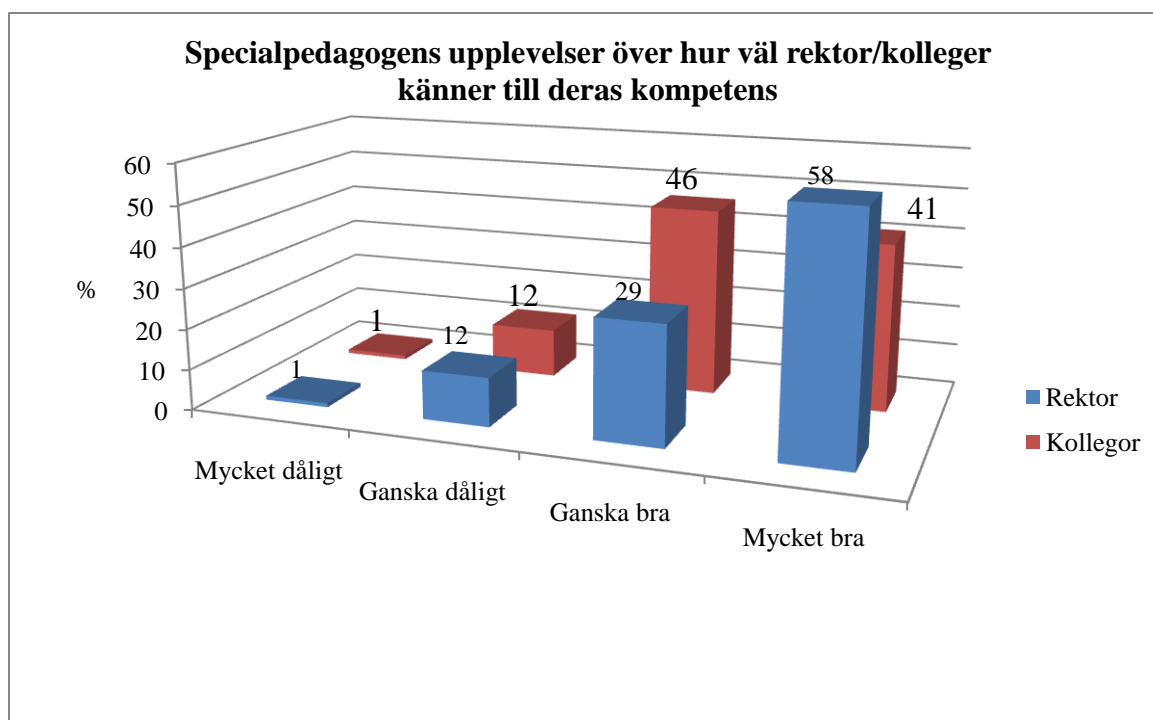


Diagram 4. Specialpedagogens kompetens. (n=66)

Kollegerna har en sämre kunskap om specialpedagogernas kompetens än vad rektorerna har när man jämför staplarna ”Mycket bra” i enkätundersökningen. Intervjurespondenterna beskriver detta genom att berätta att kollegorna ofta vill ha det så som det alltid varit, det vill säga de önskar den gamla speciallärarrollen. 4 av 5 menar att det är svårt att övertyga kollegor vid förändringar. För att nå resultat krävs det att specialpedagogen driver igenom sina förslag lite i taget och med beslutsamhet.

Vi ansåg även att det var intressant att undersöka vad specialpedagogerna ansåg styrde deras val av arbetsuppgifter. ”Eleverna” och ”Jag själv” fick av enkätrespondenterna ungefär lika stor del, ca 22 % var, som det som styr deras arbetssätt till störst del. Ordningsföljden för övriga alternativ är: ledningen, arbetsplatsens profil, kollegor, politiker, forskning, föräldrarna, andra specialpedagoger, speciallärarna, övrigt. 4 av 5 intervjurespondenter svarade att det var de själva som styrde deras arbetssätt till störst del och då utifrån behovet från eleverna. Den femte svarade att ledningen styr arbetssättet till 60-70 % därefter är det specialpedagogen utifrån kollegor och screening som styr. Det bör påpekas att de intervjuade inte hade olika alternativ att välja mellan utan de svarade bara på frågan om vad som styr deras arbetssätt. I enkäten efterfrågar vi också vilka arbetsuppgifter som ingår i deras uppdrag. Resultatet visar att 25 av 61 (41 %) enkätrespondenter har beskrivit att alla de ”fem benen” ingår i deras arbetsuppgifter. Det som saknas hos resterande är skolutveckling till 58 % och

även utredning/kartläggning saknades i 18 fall (50 %). Anmärkningsvärt är att endast 2 respondenter inte tar upp handledning som en arbetsuppgift. En av intervjurespondenterna arbetar med skolutveckling till 100 % medan de andra 4 beskriver att de inte arbetar med skolutveckling just nu. De arbetar inte heller med handledning formellt, utan det har en mer informell karaktär medan arbetsuppgifterna, till största del, fylls av undervisning. Utifrån enkätsvaren kan vi avläsa att 28 % saknade kartläggning i sina arbetsuppgifter medan det var 67 % (37 av 55 svar) som ville att kartläggning ska utvecklas på något vis, i mer tid eller mer kunskap kring det. De arbetsuppgifter som specialpedagogen anger undrar vi då om rektor och kolleger känner till (Diagram 5). Resultaten visar att rektorerna känner till specialpedagogens arbetsuppgifter bättre än vad kollegerna gör.

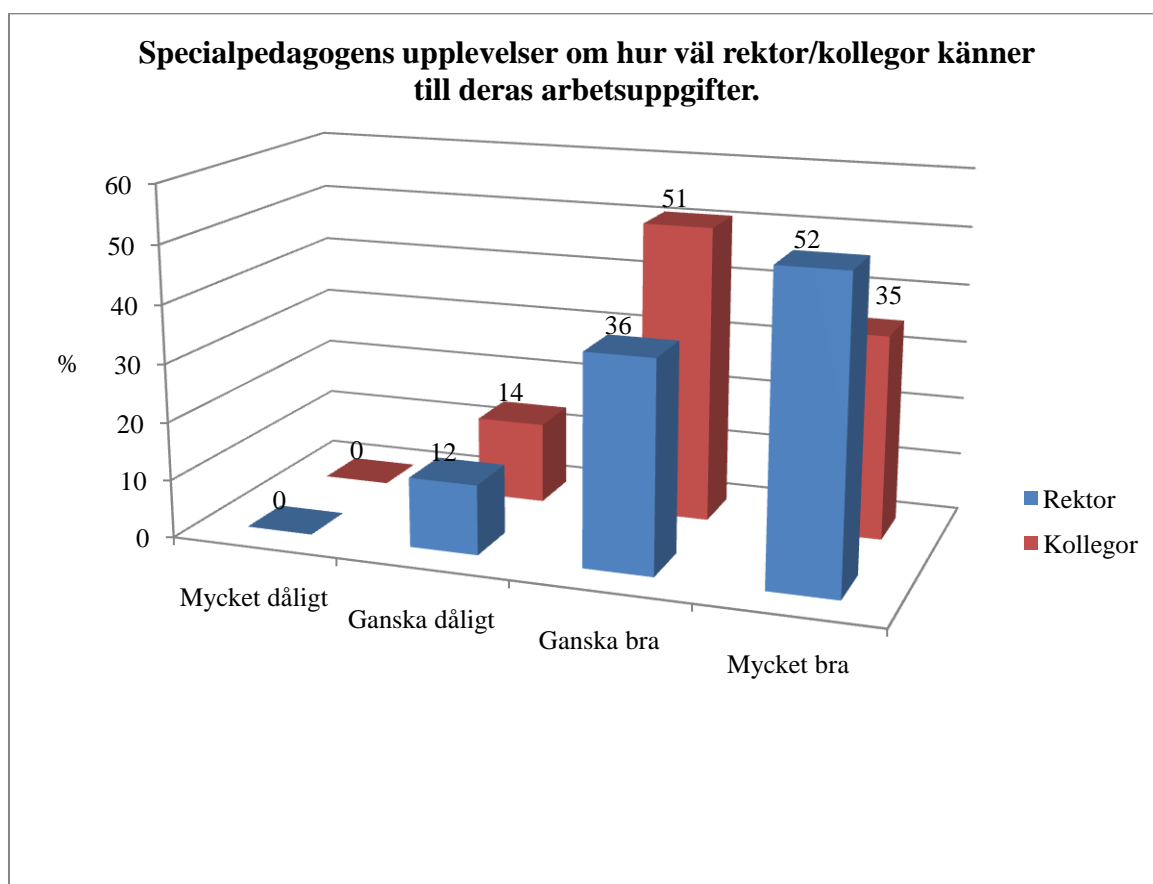


Diagram 5. Specialpedagogens arbetsuppgifter. Rektor (n=66) Kolleger (n=65)

När vi lägger samman de två högst givna svaren visar det att de hamnar på näst intill lika stor del av kännedom. Intervjusvaren visar en liknande fördelning men att här utvecklas svaren mer. De arbetsuppgifter som specialpedagogen anser att de har, beskrivs som svåra att

genomföra när det krockar med kollegers tankesätt. I båda undersökningarna framkommer det en irritation över att användas som vikarie när någon lärare är borta. Vid de tillfällena kan man undra över kännedomen om arbetsuppgifterna och det stöd/legitimitet som specialpedagogen upplevs ha. Både enkätrespondenterna och intervjurespondenterna beskriver dock en pressad arbetssituation. Vi kan inte avläsa om det finns specialpedagoger som har en arbetsbeskrivning men däremot kan vi avläsa önskemål om det under andra frågeställningar. Det upplevda stödet/mandat från ledning och den legitimitet som upplevs från kolleger sammanställs i nedanstående diagram (Diagram 6).

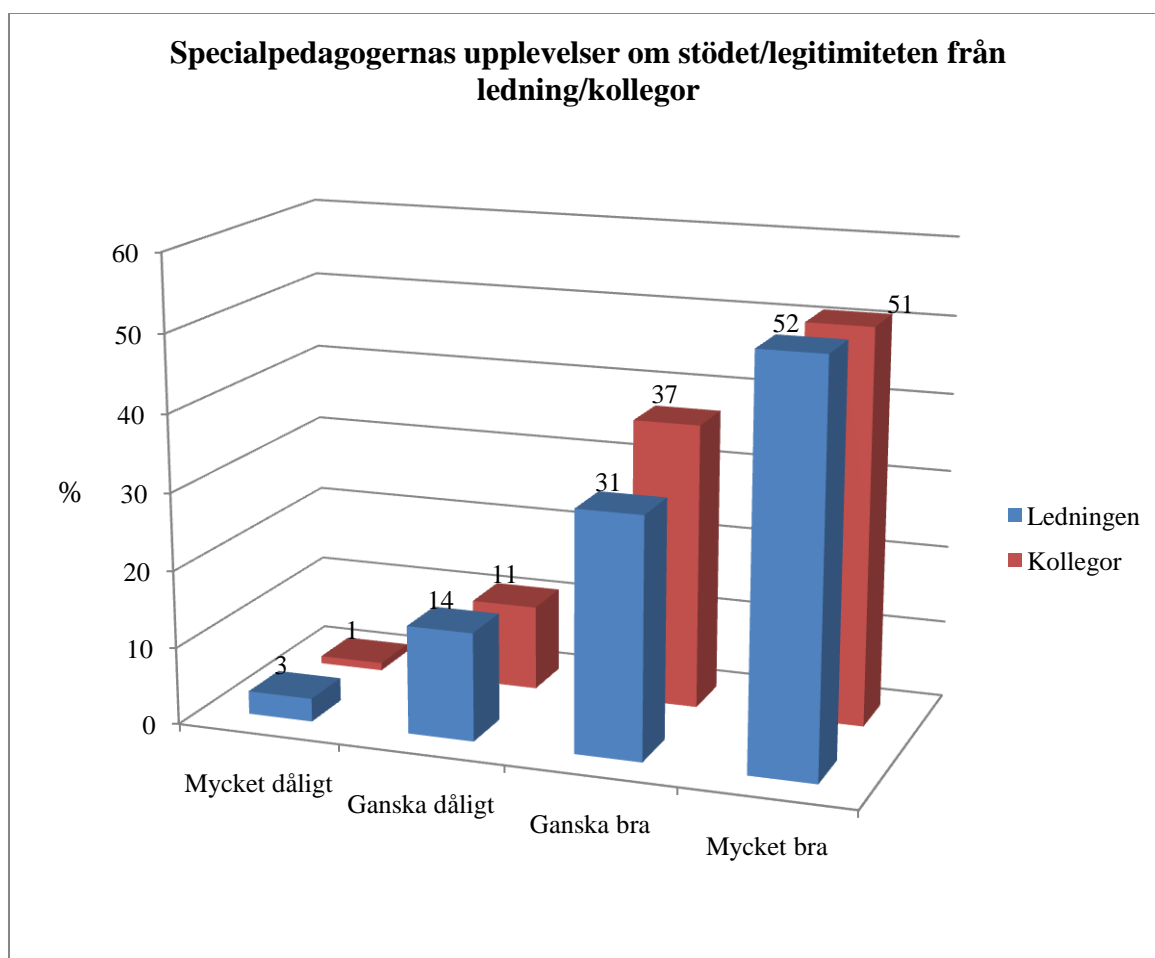


Diagram 6. Specialpedagogens upplevda stöd/legitimitet. (n=65)

Enkätsvaren visar att specialpedagogen upplever ett bra stöd/legitimitet från ledning och kollegor. Det finns dock de som upplever brist på stöd/legitimitet. Legitimiteten som de upplever kollegerna ger är högre än vad de anser de känner till om arbetsuppgifterna. Stödet från ledning överensstämmer med deras kännedom av specialpedagogens arbetsuppgifter

kopplat till kategorin ”Mycket bra”. Intervjurespondenterna beskriver att de upplever att de har ett bra stöd/legitimitet från ledningen och kollegor men att de får jobba för att skapa detta förtroende och för att skapa trovärdighet. Det valbara svaret ”Mycket bra”, får oss att fundera på om specialpedagogen tänker utifrån sin arbetsroll eller tänker de utifrån sin person, hur svarar de? Kollegerna har en sämre kunskap om deras kompetens än vad rektorerna har. Totalt, svarsmöjligheterna ”mycket bra” och ”bra”, sett upplevs rektorns stöd till 83 % och legitimiteten från kolleger upplevs till 87 %. Den största skillnaden ligger i stapeln ”ganska bra” där 37 % upplevs från kolleger och 31 % från rektorer. Eftersom kunskapen om kompetensen ligger högre och kännedom om arbetsuppgifterna också är högre bland rektorerna än bland kollegerna borde även rektorernas upplevda stöd ligga högre än kollegernas legitimitet, vilket det inte gör. De som bäst känner till arbetsuppgifterna borde väl ge bäst stöd? Rektorerna känner ganska bra till kompetenserna men vad är det som gör att specialpedagogen inte utövar sina kompetenser eller att rektorn inte använder sig av dem? Resultaten visar att kartläggning ingår ofta i arbetsuppgiften, men där känner specialpedagogen att de inte har tillräckligt med kunskaper. Vi tolkar svaren i både enkäten och intervjuerna att det behövs en tydlighet i uppdraget och det specialpedagogiska tänket överlag.

4.3 Utvecklingsområden

Den sista frågeställningen i vårt syfte avser; Utveckling som specialpedagogen kan se inom de olika områdena: ledarskap, skolutveckling, handledning, kartläggning och undervisning.

Från svaren kan vi utläsa att rektorn har en stor roll i det specialpedagogiska ledarskapet. Har man en rektor som är insatt i den specialpedagogiska kompetensen och använder sig av den känner respondenterna att de har mandat att utföra sitt ledarskap. En enkätrespondent beskriver det så här; ”Ledarskapet är nära förknippat med vad rektor tänker och specialpedagogens tanke utifrån det”. Andra utvecklingsområden som nämns i båda studierna är samarbete med ledning, ett tydligare ledarskap, en arbetsbeskrivning, att få stöttning och mandat från rektorn. Det finns dock, inom både enkätsvaren och intervjusvaren, indikationer på att ledarskapet är svårdefinierat. Några svar visar också att ledarskapet är svårt att se eller upptäcka hos sig själv och flera känner att de behöver fortbilda sig i ämnet. Andra är

medvetna om sitt ledarskap och försöker påverka det i positiv riktning. Att specialpedagogen hamnar i en mellanposition i sitt ledarskap, om de väljer att ha ett sådant, anses som svårbalanserat. Det kan vara en orsak till att några respondenter väljer att vara mer kollega än ledare. Ledarskapets koppling till den personliga utvecklingen nämns endast i intervjuvaren där respondenterna anser att den egna kompetensutvecklingen måste pågå hela tiden och är viktig. Den egna utvecklingen tillsammans med att hålla sig ajour och vara aktiv själv nämns här också. Både en enkätrespondent och en intervjurespondent sammanfattar det med ”Du är ditt instrument”.

Respondenterna får också svara på vad de skulle vilja förändra på sin arbetsplats. Här svarar 15 % av enkätrespondenterna att de inte vill förändra något just nu, de har redan det bästa jobbet. Det motsvarar 10 svar medan resterande 56 vill se någon form av förändring i sin arbetssituation. 57 % av svaren hamnade inom arbetsbelastning, arbetsmiljö, planeringstid och tid i allmänhet. Här ingår även mindre undervisning, inte vara låst vid lektioner, mer fördjupad undervisning och inte användas som vikarie. 32 % efterfrågade tid till handledning, reflektion, diskussioner och samarbete. 12 % efterfrågade skolutvecklingsarbete, stöd från ledning och genomtänkt fortbildning. 11 % vill se sin tjänst utvecklas mot examensbeskrivningen. 7 % vill ha en tydlig arbetsbeskrivning. Några nämnde att det var ett ensamt arbete, att de önskade superhandledning och att få en samsyn bland kollegerna. Intervjurespondenterna önskar att kunna arbeta mer förebyggande och närmre ledningen, få tid till handledning och hålla sig ajour med bland annat aktuell forskning. En av respondenterna känner inte något behov av en förändring då nuvarande arbetets art hamnar under skolutveckling och handledning på alla nivåer (organisations-, grupp- och individnivå).

Under skolutveckling återkommer önskan att få arbeta närmare rektorn och sitta med i ledningsgruppen på arbetsplatsen. Enkätrespondenterna svarar i nästan hälften av fallen att de vill se ett närmre samarbete med ledningen. Ett av enkätsvaren lyder ”Att arbeta närmre skolledare och andra specialpedagoger på skolan för att kunna sträva mot ett gemensamt mål och för att kunna ta del av och använda varandras kompetenser och specialområden”. Alla intervjurespondenterna tycker att skolutveckling är viktigt och att specialpedagogen bör sitta med i ledningsgruppen men två anser sig inte så intresserade av det. Även enkätrespondenterna är i de flesta fallen intresserade av skolutvecklande arbete och de anser sig ha kompetens för det samarbetet men säger för den skull inte att de vill sitta med i ledningsgruppen. Även här har rektorn ett stort ansvar i att öppna för dialog, använda

kompetenser rätt, veta vilken roll specialpedagogen ska ha i verksamheten och arbeta för att en samsyn ska komma till stånd. Intervjurespondenterna vill också se en större samsyn och samverkan med både ledning och kolleger. Båda studiernas svar visar att hålla sig ajour och vara uppdaterad är en viktig förutsättning för att kunna arbeta med bland annat skolutveckling. Svaren i enkätstudien visar också att skolutveckling pågår för fullt och där det beskrivs som tillfredsställande. ”Mitt uppdrag håller på att förändras, jag och min kollega börjar ses som ett naturligt redskap, del i skolutveckling”.

Handledning vill de flesta ha mer av, både i enkäten och i intervjuerna, och det som krävs är tiden, gärna regelbundet och att det prioriteras av ledningen. Specialpedagogen själv anses som viktig i frågan då handledning behöver ”säljas in” till kolleger och även till ledning. Respondenterna i båda studierna betonar behovet av reflekterande samtal, vara samtalspartner till pedagogerna men även att ha möjlighet till handledning för egen del. ”Vill handleda mer och även ha mer handledning för egen del” (enkätsvar) och ”Få mer tid till reflekterande samtal och vara den där samtalspartnern som det är tänkt” (intervjusvar). En del känner sig osäkra i att ha handledning och vill ha mer fortbildning innan de känner att de kan utöva det. ”Bli säkrare i min roll som handledare” (enkätsvar) och ”behöver själv bli säkrare och få erfarenhet innan den kommer att ändras nämnvärt” (intervjusvar). Det finns naturligtvis även de som är nöjda med sin arbetssituation och har kontinuerlig handledning med arbetslag eller kolleger. Men även om man är nöjd så lyfts ändå egen fortbildning och utveckling upp som viktig för fortsättningen.

Under rubriken kartläggning är spridningen stor i enkätsvaren, antingen känner man sig säker eller så utför man det knappt och vill se en utveckling på området. Svaren visar en blandning av att vilja ha mer eller mindre av kartläggning och tester. Flera vill gärna ha mer kunskap inom kartläggning/utredning och redskap, aktuella instrument, lathundar och gärna ett gemensamt utarbetat material i verksamheten. ”Här känner jag att jag vill fortbilda mig mer inom området innan det kan utvecklas vidare på vår skola” och ”Ha ett gemensamt kartläggningssystem som underlättar kvalitetsredovisning och måluppfyllelse på skolan” (båda enkätsvar). Likaså skiftar svaren bland intervjurespondenterna mellan att vara nöjd med hur det är och att vilja utveckla det mer. De säger också att här har specialpedagogen en viktig roll eftersom man ska se mer än på individen vilket kan vara känsligt. Här ser vi en klar koppling till vad respondenterna anser sig sakna från sin utbildning och vad verksamheterna säger sig ha behov av.

På frågan om hur undervisningen kan utvecklas visar svaren, i både enkäten och i intervjuerna, att några tänker på deras egen undervisning medan andra tänker på undervisning mer generellt. Det finns de som vill se mindre av undervisning i sin tjänst och det finns de som vill se mer. De som svarar att de har det bra som det är nu får vi en uppfattning om att de inte själva undervisar så mycket. Medan två av intervjurespondenterna redan undervisar en stor del av sin tjänst och tycker det är det roligaste och mest givande. ”Vill inte dra ner på undervisningen för det är roligast” (säger att 80 % av sin arbetstid ligger på undervisning). Flera enkätsvar pekar på att de vill utveckla inkluderingstanken och samsynen på arbetsplatsen. De vill se mer arbete i klassrummen, i grupp än enskild undervisning men låta behoven styra. Samarbete, fortbildning och flexibilitet nämns också ofta i enkätsvaren. I båda undersökningarna finns det specialpedagoger som säger att det är viktigt att man inte är uppbunden hela tiden med undervisning så man kan få överblicken på verksamheten. Två av intervjurespondenterna vill gärna se en mer organiserad undervisning för att göra den tydligare och effektivare. Att få en större möjlighet att undervisa genom andra, diskutera undervisningen, få en större samsyn och möjlighet att utveckla metoder är andra utvecklingsområden som kommit fram genom enkätsvaren. Detta kan kopplas till handledning, som många önskade mer av i sin verksamhet.

Alla intervjurespondenterna har utbildat sig vidare inom olika ämnesområden och sett ett stort behov av detta. Enkätrespondenterna fick aldrig en liknande fråga men vi kan ändå se i flera svar att de har fortbildat sig vidare och att de har känt och känner ett stort behov av det.

4.3.1 Råd till nyutbildade

Vi var också nyfikna på om de specialpedagoger som arbetat ett tag, ute i verksamheterna, hade några råd till blivande specialpedagoger. De råd som återkom vid ett flertal tillfällen, i både enkätsvaren och intervjuvaren, var ödmjukhet/lyhördhet, kompetensutveckla dig vidare, ha fokus på förhållningssätt, självkänsla/självförtroende, ha tålamod, fortsätt med personlig utveckling, skapa relationskapital, få en arbetsbeskrivning, ta hjälp av nätverk och ta vara på andras kunskaper, marknadsför ditt uppdrag och håll dig uppdaterad. Både enkätrespondenterna och intervjurespondenterna beskriver kompetenser som de upplever sig ha och som underlättar deras arbete som specialpedagog. Många av de kompetenser som

specialpedagogerna själva nämner att *de* har, stämmer överens med de tips som ges till nyutbildade. Även under utvecklingsområdena kan vi hitta samstämmighet mellan de tips som ges och det som specialpedagogerna önskar utveckla på sin arbetsplats.

5 Diskussion

Syftet i vår studie är att beskriva specialpedagogers upplevelse av sin yrkesroll och arbetssituation jämfört med examensbeskrivningen för Specialpedagogutbildningen. Detta tillsammans med de frågeställningarna som ställts i syftet leder oss fram till diskussionen. Hur upplever specialpedagogen att utbildningens mål kommer till sin rätt i den praktiska verksamheten? I vilken grad upplever specialpedagogen att deras kompetens används i verksamheten och vilken legitimitet har specialpedagogen i praktiken att utföra det arbete hon eller han är utbildad för? Vad vill specialpedagogen utveckla inom de olika områdena: ledarskap, skolutveckling, handledning, kartläggning och undervisning.

Studien bygger på specialpedagogens upplevelse av sin arbetssituation där vi undersöker hur den förhåller sig till examensbeskrivningen. Resultaten beskriver nuläget och den utveckling som respondenterna känner behov av. Det kan ha uppstått en del begreppsförvirring i enkätundersökningen medan vi har haft möjlighet att förtydliga begreppen under intervjuerna. Definitionen på ordet utreda och kartlägga, tror vi, har skapat en viss förvirring. Ordet utreda kan kanske vara mer lika med en djupare testning mot till exempel diagnoser, medan i kartläggning kan det stå för att utgångsläget undersöks. Ordvalet kan i sin tur ge olika svar från respondenterna. I vår studie skulle en begreppsförklaring avhjälpit detta till viss del. Svarsfrekvensen är det största problemet eftersom forskaren inte har en aning om huruvida de som svarat skiljer sig från de som inte svarat (Denscombe, 2000). Vi kan konstatera att enkätsvaren som samlats in är både mer eller mindre positiva som negativa, men däremot kan vi inte styrka relationen däremellan, varken åt det positiva hållet eller det negativa hållet. Utifrån examensbeskrivningen känner många att de saknat/saknar kunskaper i kartläggning, över 60 % svarar att de fått för lite med sig från utbildningen. 28 % benämner det inte i sitt arbetsuppdrag men 67 % av enkätrespondenterna vill se mer av det, få kunskap om det eller att det ges mer tid till utvecklandet av det. Vi får inte reda på hur stor del av uppdraget kartläggning/åtgärdsprogram har från de som nämnt det som arbetsuppgift. Vi vet inte heller utifrån vilken värdebas de använder sig av kartläggning/åtgärdsprogram. Vad vi däremot kan avläsa är att många vill ha mer kunskap om vilka olika tester som finns och hur de kan användas. De 72 % som har kartläggning i sitt uppdrag är också bland dem som vill utveckla området vilket visar att det är ett fåtal som är nöjda med sin situation. Det som vi reagerar på är att specialpedagogerna anser att de får med sig utformning och genomförande

av åtgärdsprogram men inte kartläggning och pedagogiska utredningar. Denna kunskap bör gå hand i hand, det vill säga utarbeta och genomföra åtgärdsprogram bör föregås av kartläggning och pedagogiska utredningar. Det borde vara så att utbildningen ger tillräcklig kunskap inom båda områden. Specialpedagogerna avhjälper delvis denna brist genom att fortbilda sig inom ämnet. Högskolorna kan möjligtvis avhjälpa bristen genom att erbjuda egna fortbildningar men vi kan ändå ifrågasätta om det är utbildningen som ska förändras eller om det är verksamheten. Ska vi följa verkligheten eller ska vi leda den? I det perspektivet kan Högskolan göra förändringar och ge förutsättningarna till att kunna vara med och leda utvecklingen inom kartläggning. Det individinriktade perspektivet vinner terräng i praktiken medan ett deltagarperspektiv vinner gehör i forskningssammanhang (Ahlberg, 2001). I vår studie kan vi inte säga att det individinriktade perspektivet vinner terräng, men vi kan däremot konstatera att det existerar på flera arbetsplatser. Här ställs även specialpedagogen inför ett dilemma då utbildningen och ens praktik inte alltid följer samma perspektiv. Konsekvensen blir att gruppen och dess problem ses som antingen en samling individer med individuella beteenden och orsaker eller förklaras problemen utifrån relationer, sociala strukturer och något som alla är mer eller mindre delaktiga i. Gruppen och dess problem kan också förklaras utifrån systemegenskaper, kulturella olikheter och sociala processer med vida förgreningar (Svedberg, 2007), vilket presenteras i vår litteraturgenomgång. Utbildningen såväl som praktiken har att förhålla sig till olika människors bakgrund, förväntningar och utveckling. I den komplexa verkligheten är det inte lätt att tillfredsställa alla.

I analysen finner vi att kompetenser som finns i examensbeskrivningen inte nyttjas till fullo ute i verksamheterna. Det finns, precis som annan forskning beskriver, en organisation, ledning och en rådande diskurs som antingen ger energi eller inte gör det. Även i vår analys kan vi konstatera att det finns verksamheter som till fullo verkar ha nöjda specialpedagoger. Vi anser däremot inte att det antalet är tillfredsställande med tanke på hur lång tid specialpedagogexamen har funnits. Våra resultat, i jämförelse med Byström och Nilsson (2003), visar inte en förändring i så stor utsträckning som vi hade hoppats. Orsakerna kan vi endast spekulera i men vår litteraturgenomgång kan kanske vara vägledande. Vid användandet av systemteorin kan vi undersöka samspelet mellan olika nivåer och vad det samspelet har för betydelse för resultatet (Røkenes & Hanssen, 2007). Det som påverkar specialpedagogen direkt, på mikronivå, är hur samspelet ser ut mellan kolleger – specialpedagog och ledning. Utifrån makronivå påverkas det av samspelet mellan ledning –

kommun och stat. Utifrån annan forskning kan vi konstatera att den värdebas det utgås från, påverkar i sin tur de dokument och planer som utarbetas (Ekström, 2004). Även den kunskap och synsätt som skolledningen utgår från har stor betydelse för arbetssätt och förhållningssätt i verksamheten (Heimdal Mattson, 2006). Likaså har specialpedagogens egen utgångspunkt betydelse för hur yrkesrollen utvecklas (Ahlefeld Nisser, 2009; Malmgren Hansen, 2002). Eftersom ens utgångspunkt automatiskt leder till förväntningar, både egna och andras, måste specialpedagogen förhålla sig till detta på något vis.

Det är genom dialog, reflektion och återkoppling som självbilden utvecklas, enligt socialkonstruktionismen, vilket i sin tur har betydelse för den professionella självförståelsen (Røkenes & Hanssen, 2007).Handledning är det endast 2 av enkätrespondenterna som berättar att de inte har i sin arbetsuppgift och 3 av de intervjuade. Däremot påpekar de att de vill ha mer tid och mer kompetensutveckling inom området. Slutsatsen vi drar av detta är att det sker ute i verksamheterna men inte tillräckligt. I och med att respondenterna efterfrågar mer tid och kompetens förutsätter vi att de anser att detta är en viktig del i arbetsuppgifterna. I handledning ges möjligheter till att reflektera över nya perspektiv och synsätt som hjälper pedagogerna att se en invand verksamhet från ibland andra och nya synvinklar. Det är en läroprocess som stärker den professionella och personliga yrkesidentiteten, sätter igång och vidmakthåller utvecklingsprocesser för att förbättra kvaliteten i yrkesutövandet (Killén, 2007).Handledning syftar till att dels bearbeta hinder som verkar blockerande och dels ta vara på möjligheter, insikter, som kan bli medel i arbetet (Danielsson & Liljeroth, 2005). Genom dessa möjligheter kan det vara möjligt att utveckla synsättet på hur vi ska kunna se framåt och inte bara bakåt. När det gäller undervisningen är kommentarerna både att de anser att de har för mycket samtidigt som det finns kommentarer som säger att de vill ha mer eller trivs som det är. Vi upplever att specialpedagogen ägnar mycket av sin arbetstid på undervisning. Kan det vara så att om man använder sig av handledning skulle undervisningen kunna minskas på så sätt att man plockar fram den kunskap som pedagoger har och gör den synbar för dem? Vi anser att det är viktigt att det ges tid och kompetensutveckling till detta område.

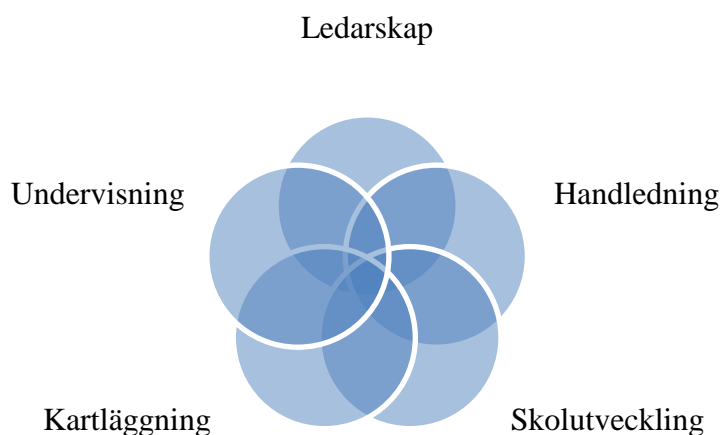
I vår studie framkom det att det var 62 % som var mycket nöjda med den personliga utvecklingen som skedde genom utbildningen. Det är den stapeln som ligger högst inom alla undersökningsområdena. Den personliga utvecklingen har stor betydelse för ledarskapet och även hur specialpedagogen reflekterar över sina erfarenheter (Svedberg, 2007; Augustinsson & Brynolf, 2009). Din sociala verklighet är en subjektiv företeelse som konstrueras i social

praktik under samarbete och i dialog med andra. Det innebär för specialpedagogen att det ”språk” som används har formats av de diskurser som är giltiga i verksamheten (Ahlberg, 2007). Det betyder i sin tur att du *blir* vad du *är*, du anpassar dig till rådande diskurs. Det sociokulturella perspektivet håller med om att vi lär oss helt enkelt att uppmärksamma, beskriva och agera på det sätt vår omgivning tillåter och uppmuntrar (Säljö, 2000). Detta betyder inte att specialpedagogen är utlämnad till den rådande diskursen utan är också medskapare till den verklighet som uppfattas. Det är vad och hur du använder det du lärt dig som formar nästa steg. ”En del fiskare har ett års erfarenhet tjugo gånger. Andra fiskare har tjugo års erfarenhet” (Kinesiskt ordspråk i Svedberg, 2007, s. 393). Vi lär oss alltså inte av våra erfarenheter, utan vi lär oss av de slutsatser vi drar av våra erfarenheter. De möjligheter och begränsningar som existerar i verksamheten leder till olika konsekvenserna för yrkesrollen. Vi har alla läst vad Kierkegaard har skrivit om för att lyckas föra en annan människa till en bestämd plats, måste man först och främst se till att finna henne där hon är och börja där. Kan det vara så att detta även kan appliceras på organisationer? Svedberg (2007) skriver att du behöver känna din organisation för att förstå den och det räcker inte med att endast studera dokument eller läsa organisationsscheman. Organisationen är levande och består av människor.

För att kunna förändra verkligheten krävs engagemang, energi, stöd och kunskap både från specialpedagogen själv och från andra. Det stöd som specialpedagogerna känner sig ha från ledning och kolleger hade vi önskat vore högre. Orsakerna till det resultatet ligger inom flera områden, som vi ser det, rektorns kunskap om specialpedagogens yrkesroll och kompetens, avsaknaden av arbetsbeskrivning för att tydliggöra yrkesrollen, ett närmre samarbete med ledningen och specialpedagogens eget förhållningssätt till sin roll. För att leda utvecklingen krävs det fler medspelare och inte bara de som finns inom skolans värld. Lösningen ligger inte hos en person eller grupp. Som specialpedagog kan du inte vara ensam ”förändringsagent” i den mellanposition som yrkesrollen ofta innebär. De reaktioner en förändring kan iscensätta kan även specialpedagogen hamna i (Svedberg, 2007). Den specialpedagogiska yrkesrollen kan vara ett ensamt arbete speciellt på mindre skolor där andra med samma utbildning inte finns, vilket respondenter ger uttryck för. Andra specialpedagoger framför i studien att de har kolleger med samma utbildning eller ingår i ett nätverk där ett utbyte sker. De har en större möjlighet att få energi från flera led. Det behövs en stark ledning som stöttar den specialpedagogiska rollen på skolan för att undvika att inruta sig i en eventuellt stagnerad

rådande diskurs. En viss frihet med inte alltför många regler och rutiner utvecklar också verksamheten, enligt komplexitetsteorin (Augustinsson & Brynolf, 2009). För att förberedas inför förändringsprocesser krävs utbildning och delaktighet på flera nivåer vilket i sig är en balansakt (Malmgren Hansen, 2002). Skolutveckling anser specialpedagogerna att de fått med sig i utbildningen men däremot så är inte detta ett område som nämns ofta i arbetsuppgifterna. Hela 58 % i enkätsvaren skriver att de inte har det, 4 av 5 intervjurespondenter påstår detsamma. Flertal respondenter tar upp att detta är ett område som de vill utveckla och arbeta mer med. Komplexiteten som existerar mellan de olika aspekterna (figur 2, Lärande och delaktighet) visar att man inte endast kan titta på delarna när man vill förändra verksamheten utan helhetssynen är väsentlig. Som specialpedagog har du dessa kunskaper och kan då bidra till en god utveckling för alla som har eller väntas få svårigheter. Vi undrar bara varför använder sig inte ledningen av den kompetens som finns? Är det så att vi fortfarande anser att vi ska arbeta endast i nuet det vill säga hjälpa de som redan har svårigheter än att arbeta förebyggande? Här krävs det att man utmanar (Mollberger 2006) och att man vill prova de rekommendationer som forskningen genererar.

Utifrån de ”fem benen”, som vi tidigare i studien förklarat, visar resultatet att studiens specialpedagoger inte upplever att de har tillräckligt med kunskap, mandat, legitimitet eller tid för att använda sig av alla ”benen”.



Figur 4. De ”fem ben” som vi anser specialpedagogen står på. Egen figur.

Totalt sett i resultatet ser vi att, den del som vi anser ingår i alla ”benen”, ledarskap är ett område som många specialpedagoger inte känner sig säkra inom. Ledarskapets paradoxer som

presenteras i Svedberg (2007) tar upp flera av de punkter som specialpedagogerna anser är viktiga i sin roll, men de kallar det inte ledarskap vilket vi tycker är intressant, exempel på detta är närhet mot distans, tolerans mot principfasthet, prioritering mot flexibilitet och var säker mot var ödmjuk. Har det under utbildningen inte legat så stort fokus på vad ledarskapet är och vad det innebär för specialpedagogen? Vi anser att ledarskapet är viktig för att alla ”benen” ska fungera, inte bara efter examensbeskrivningens intentioner, utan även för specialpedagogens utvecklingsmöjligheter. Vi uppfattar att specialpedagogerna tycker att det är svårt att förändra och då framförallt om man är själv som specialpedagog. Det kommer fram i resultatet att för att de ska nå framgång på sina arbetsplatser krävs det att de driver igenom sina förslag lite i taget, med delaktighet och med beslutsamhet. Vi kan här bara bekräfta det som Augustinsson och Brynolf (2009) säger, att du som ledare behöver skapa förtroende hos medarbetarna genom att driva en linje men också låta andra alternativ komma fram som är förhandlingsbara, samt vara drivande i att skapa en känsla av sammanhang. De som kommenterat att de driver igenom förslagen lite i taget och med beslutsamhet har då tagit sitt ansvar som ledare. De gör det förhoppningsvis också med en fingertoppskänsla och strävan efter jämbördigt tankeutbyte, det vill säga de ger medinflytande men också kräver ansvar (Maltén 2000). Som specialpedagog är det därför viktigt att du tar ditt ansvar som ledare och inbjuder till delaktighet, uppmuntrar till nyfikenhet och lärande (Fischbein 2007). Detta är en roll som är viktig att göra synlig för specialpedagogen själv.

Är det så att implementeringen av den nya specialpedagogutbildningen inte har skett i tillräckligt stor utsträckning för att vi inte har tillräcklig kunskap om hur det går till? Specialpedagogiken har en tvärvetenskaplig karaktär där kunskap inom flera olika områden gör sig gällande (Ahlberg, 2009; Nilholm & Björck-Åkesson, 2007). Innebär det även för specialpedagogen att kunskap måste inhämtas från flera olika områden för att kunna utföra sitt arbete tillfredställande? Lärandeprocessen är något som vi behöver kunskap om i en komplex och föränderlig värld och i komplexitetsteorin är roll, relationer och kommunikation viktiga faktorer för lärande (Augustinsson & Brynolf, 2009). ”För att kunna axla sitt ansvar, visa civilkurage när så krävs och se möjligheterna behöver man förstå sig på grupper och sociala processer” (Svedberg, 2007, s. 8).

Vad är det som krävs för att den specialpedagogiska rollen ska utvecklas?

- Det krävs en organisation som möjliggör nätverk, samarbete och ger mandat till utövandet.

- För att använda specialpedagogen mer mot examensbeskrivningens intentioner behövs det ett medvetet förebyggande arbete i motsats till ständiga ”krishanteringar”.
- Det krävs en skola/arbetslag som är väl införstådd med specialpedagogens arbetsuppgifter och kompetens.
- Det krävs ett stort personligt engagemang, kunskap och ledarskap.
- Det krävs också ett nära samarbete med aktuell forskning då det öppnar möjligheter att använda den kunskap till att förändra/förbättra sin egen verksamhet.
- Det krävs också av specialpedagogen att förhålla sig sunt till ”Throwness” vare sig hon/han vill eller har tid.

Det är i kommunikationen som personalen skapar mening och lärande vilket också det sociokulturella perspektivet lyfter fram. För specialpedagogen betyder det att det är viktigt att hitta mötesplatser för kunskapsdelning (Björck-Åkesson, 2008). Det måste ske ett möte för att utveckling ska äga rum. Möjligheten öppnar sig mer vid ett närmre samarbete med ledningen vilket gör det lättare att både hitta och få till dessa samtal. Ett närmre samarbete med ledningen betyder inte automatiskt delaktighet. Delaktighet betyder mer än så, du ska kunna och våga säga vad du tycker och situationen ska vara fri från makt och tvång (Ahlefeldt Nisser, 2009). Yrkesrollen måste bli synlig hos skolledning, andra yrkesgrupper och föräldrar för att den ska efterfrågas (a.a.). Tydligheten i yrkesrollen kommer också att gälla för speciallärare och för att specialpedagogen och specialläraren ska kunna komplettera varandra på ett fruktbart sätt.

Det innebär även konsekvenser för utbildningen som bör ses över med tanke på att ledarskapet är svårdefinierat för respondenterna. Ledarskapet behöver ingå som en naturlig del i allt för att visa att det finns överallt och inte bara ses som rektorns uppgift. Kartläggningen bör också ses över för att ge verktyg att hantera den verklighet specialpedagogen kommer att arbeta i. Högskolan kan även erbjuda fortbildning inom olika specialiseringar, föreläsningar och nätverk till examinerade specialpedagoger.

5.1 Fortsatt forskning

Det vore intressant att forska i en kommun för att dels synliggöra vilka värdebaser som styr och för att få till en förändringsprocess som fungerar hela vägen i de olika beslutsnivåerna - aktionsforskning. Vår studie skulle kunna utvidgas till rektorns och kollegornas upplevelse av specialpedagogens yrkesroll och därigenom jämföra dessa.

6 Sammanfattning

De möjligheter och begränsningar som specialpedagogen upplever i sin praktik har blivit synliggjorda för oss i denna studie. Att vara specialpedagog innebär i hög grad att befinna sig mitt i verkligheten, mitt i alla paradoxer som består av att inte veta vad som kommer att hända, lika lite som att kunna förutse eller kontrollera det som händer fullt ut. Istället behöver specialpedagogen lära sig att förhålla sig till den komplexa verkligheten som präglas av ständiga möten, sammanträffande och samtal mellan människor. Det handlar om att kunna förhålla sig till både det som är kontrollerbart och icke kontrollerbart, till både det som går att förutse och inte går att förutse. För att kunna hantera dessa paradoxer krävs det att specialpedagoger kommunicerar, samspekar och skapar relationer, vilket är en viktig aspekt inom komplexitetsteorin. Studiens resultat är analyserat utifrån komplexitetsteorin, systemteorin, socialkonstruktionismen och ett sociokulturellt perspektiv. Resultatet från enkätanalyserna och intervjuanalyserna har visat att respondenterna generellt sett är nöjda med sin utbildning, men också att de upplever att de inte har tillräckligt med kunskap, mandat, legitimitet eller tid för att använda sig av ”de fem benen”, ledarskap, skolutveckling, handledning, kartläggning och undervisning. Det framgår att specialpedagogen har svårt för att veta hur ledarskapet ska bedrivas för att få till stånd den förändring som behövs och för att göra arbetet framgångsrikt utifrån examensbeskrivningens intentioner. Det framgår också tydligt att specialpedagogen måste fortsätta sin kompetensutveckling för att kunna genomföra sitt uppdrag som specialpedagog i praktiken. Skolutvecklingskunskaper anser de att de fått genom utbildningen, men kompetensen används inte i verksamheten i tillräcklig omfattning. Det är ett område som de vill utveckla mer och arbeta mer med. Ett nära samarbete med aktuell forskning öppnar möjligheter till att använda sig av kunskaper för att förändra/förbättra sin egen verksamhet. Ett annat utvecklingsområde som respondenterna lyfter fram är *kunskap om, tid för och användandet av* kartläggning, vilket de anser att de har fått för lite av och efterlyser mer av i utbildningen. Handledning efterfrågas av de flesta och då gärna regelbundet och att det prioriteras av ledningen. Undervisning är ett område där uppfattningarna skiftar mellan de som anser sig ha för lite av det och andra som anser sig undervisa för stor del av sin arbetstid. För att arbeta helt enligt examensbeskrivningens intentioner behövs det en förändring på vissa arbetsplatser och en förändring av utbildningen. Det krävs en organisation som möjliggör samarbete och ger mandat till utövandet, en

skola/arbetslag som är väl införstådd med specialpedagogens arbetsuppgifter och kompetens, ett stort personligt engagemang, kunskap och ledarskap av specialpedagogen själv.

7 Referenser

Litteratur

- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I C. Nilholm, & E. Björck-Åkesson. (red). (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. S. 66-84. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.
- Ahlberg, A. (red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Sweden: Studentlitteratur.
- Ahlefeld Nisser, D von. (2009). *Vad kommunikation vill säga: En iscensättande studie om specialpedagogers yrkesroll och kunskapande samtal*. Diss. Stockholms Universitet. Stockholm: Specialpedagogiska institutet.
- Ahrenfelt, B. (2001). *Förändring som tillstånd*. 2 uppl. Studentlitteratur AB.
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. 2 uppl. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Asp Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram: dokument eller verktyg*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Augustinsson, S & Brynolf, M. (2009). *Rektors ledarskap*. Lund: Studentlitteratur
- Bell, J. (2000). *Introduktion till Forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Björck-Åkesson, E. (2008). Kunskapsfrukt utan kärna. *Pedagogiska magasinet*. (Elektronisk). (2), 32-35. Finns tillgänglig:
http://www.e-magin.se/v5/viewer/files/viewer_s.aspx?gKey=0ng95g9k&gInitPage=1
[20091127]

- Bladini, K. (2007). Specialpedagogers handledningssamtal som verktyg och rum för reflektion. I Kroksmark, T & Åberg, K. (red.) (2007). *Handledning i pedagogiskt arbete*. S. 199-222. Studentlitteratur AB.
- Byström, A & Nilsson, A-L. (2003). *Specialpedagogens verksamhet efter examen*. Rapporter om utbildning. Malmö Högskola: Lärarutbildningen.
- Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (red.). (1998). *Theorising special education*. London: Routledge.
- Danielsson, L & Liljeröth, I. (2005). *Vägval och växande*. Falköping: Elanders Gummessons AB.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Egelund, N. Haug, P & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber AB.
- Ekström, P. (2004). *Makten att definiera – en studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg Studies In Educational Sciences. Göteborg: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS.
- Emsheimer, P., Hansson, H & Koppfeldt, T. (2005). *Den svårfångade reflektionen*. Lund: Studentlitteratur.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik I historiskt perspektiv. I Nilholm, C & Björck-Åkesson, E. (red.). (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. S. 17-27. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.
- Gjems, L. (2007). Meningsskapande handledning. I Kroksmark, T & Åberg, K. (red.) (2007). *Handledning i pedagogiskt arbete*. S. 199-222. Studentlitteratur AB.
- Hargreaves, A & Fink, D. (2008). *Hållbart ledarskap i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket. Se Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.

- Heimdal Mattson. (2006). *Mot en inkluderande skola: skolledares syn på specialpedagogiska insatser. En jämförande studie 1996 och 2006*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm och Specialpedagogiska institutet.
- Högskoleverket. (2006). *Utvärdering av specialpedagogprogrammet vid svenska universitet och högskolor*. Rapport 2006:10R. Stockholm: Högskoleverket.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Killén, K. (2008). *Professionell utveckling och handledning – ett yrkesövergripande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Körner, S. & Wahlgren, L. (2005). *Statistiska metoder*. Sverige: Studentlitteratur
- Lorentz, H & Bergstedt, B (red.) (2006). *Interkulturella perspektiv, pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Lund: Studentlitteratur.
- Lpo 94 (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Ludvigsson, A. (2009). *Samproducerat ledarskap: Hur rektorer och lärare formar ledarskap i skolans vardagsarbete*. Diss. Jönköping University. Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping. (no.7).
- Malmgren Hansen, A. (2002). *Specialpedagogen: nybyggare i skolan*. Stockholm: HLS förlag.
- Maltén, A. (2000). *Det pedagogiska ledarskapet*. Lund: Studentlitteratur.
- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*, Lund: Studentlitteratur.
- Melén, M. (2009). 20091210 Personlig kommunikation. ”Kvantitativ metod” på Högskolan Kristianstad.
- Mollberger, G. (2006). *Samtal för förståelse*, Stockholm: HLS Förlag

- Nilholm, C. & Björck-Åkesson, E. (red.). (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik: sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.
- Normell, M. (2002). *Pedagog i en förändrad tid: Om grupphandledning och relationer i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Olsson, B-I & Olsson, K. (2007). *Att se möjligheter i svårigheter*. Studentlitteratur.
- Prop. 2009/10:89. *Bäst i klassen: en ny lärarutbildning*. (Elektronisk) Regeringen. Finns tillgänglig <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/139330> [20100510]
- Prop. 2009/10:165. *Den nya skollagen: för kunskap, valfrihet och trygghet*. (Elektronisk) Regeringen. Finns tillgänglig: <http://www.regeringen.se/sb/d/12489/a/142368> [20100525]
- Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I Nilholm, C & Björck-Åkesson, E. (red.). (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. S. 36-47. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.
- Rossmann, G B & Rallis, S F. (2003). *Learning in the field. An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc.
- Røkenes, O H & Hanssen, P-H. (2007). *Bära eller brista: Kommunikation och relationer i arbetet med människor*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Saloviita, T. (2003). *En skola öppen för alla elever med särskilda behov inom allmänundervisningen*. Vasa: Lärums-förlaget AB.
- SFS 1985:1100. *Skollagen*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SFS 1993:100 *Högskoleförordningen. Ändrad 2006:1053*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SFS 2000:1108. *Grundskoleförordningen*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Fritzes
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svedberg, L. (2007). *Gruppsykologi Om grupper, organisationer och ledarskap*. 4. uppl. Studentlitteratur

Svenska Unescorådet. (1996). *Salamanca deklARATIONEN*. Stockholm: Svenska Unescorådet.

Stacey, R. (2005). *Experiencing emergence in organizations: local interaction and the emergence of global pattern*. Finns tillgänglig: <http://books.google.se/books?id=T5dö-csdNikC&printsec=frontcover&dq=Ralph+Stacey&lr=&cd=9#v=onepage&q=&f=false> [20100401]

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

Tait, A & Richardson, K A. red. (2010). *Complexity and knowledge management – understanding the role of knowledge in the management of social networks*. Finns tillgänglig: <http://books.google.se/books?id=rAlu8d5udywC&pg=PA41&dq=Ralph+Stacey&lr=&cd=18#v=onepage&q=Ralph%20Stacey&f=false> [20100401]

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

Thornberg, R. (2006). *Det sociala livet i skolan: Socialpsykologi för lärare*. Stockholm: Liber

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk: samhällsvetenskaplig forskning*. Elanders Gotab. Finns tillgänglig: <http://www.codex.vr.se/> [20100515]

Åsberg, R. (2001). *Den kvantitativa och kvalitativa metoden*. Pedagogisk forskning i Sverige årg 6 (4) s 270-292. Finns tillgänglig: www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/aasberg.pdf [20091126]

Öqvist, O. (2007). *Systemteori i praktiken: Systemteorins tillämpning inom utbildning, vård, socialt arbete*. Växjö: Gothia.

8 Bilagor

Bilaga 1



Dnr: 731/333-07

Institutionen för beteendevetenskap

Utbildningsplan Specialpedagogiskt program 90 högskolepoäng

Special Education Programme

Nivå: Avancerad nivå

Fastställd av institutionsstyrelsen 2007-04-23

Övergripande utbildningsmål

För specialpedagogexamen skall studenten visa sådan kunskap och förmåga som krävs för att självständigt arbeta som specialpedagog för barn och elever i behov av särskilt stöd inom förskola, förskoleklass, fritidshem, skola eller vuxenutbildning.

Examensmål

(Enligt Högskoleförordningen 1993:100 / SFS 2006:1053, s 78-79)

Kunskap och förståelse

För specialpedagogexamen skall studenten

- visa kunskap om områdets vetenskapliga grund och insikt i aktuellt forsknings- och utvecklingsarbete samt kunskap om sambandet mellan vetenskap och beprövad erfarenhet och sambandets betydelse för yrkesutövningen, och
- visa fördjupad kunskap och förståelse inom specialpedagogik.

Färdighet och förmåga

För specialpedagogexamen skall studenten

- visa förmåga att kritiskt och självständigt identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete samt i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer

- visa förmåga att kritiskt och självständigt genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå,
- visa förmåga att utforma och delta i arbetet med att genomföra åtgärdsprogram i samverkan mellan berörda aktörer samt förmåga att stödja barn och elever och utveckla verksamhetens lärmiljöer
- visa förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda, och
- visa förmåga att självständigt genomföra uppföljning och utvärdering samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever.

Värderingsförmåga och förhållningssätt

För specialpedagogexamen skall studenten

- visa självkännet och empatisk förmåga,
- visa förmåga att inom det specialpedagogiska området göra bedömningar med hänsyn till relevanta vetenskapliga, samhällsliga och etiska aspekter med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna,
- visa förmåga att identifiera etiska aspekter på eget forsknings- och utvecklingsarbete,
- visa insikt om betydelsen av lagarbete och samverkan med andra yrkesgrupper, och
- visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och att fortlöpande utveckla sin kompetens.

Uppläggning och innehåll

Det specialpedagogiska programmet är en påbyggnadsutbildning på avancerad nivå och omfattar 90 högskolepoäng (hp). Studierna bedrivs på halvfart under tre år. För vart och ett av de tre studieåren finns ett övergripande tema med den specialpedagogiska professionen och kompetensen som sammanhållande enhet.

Programmet tar sin utgångspunkt i ett tvärvetenskapligt perspektiv. Förmåga till kritisk reflektion och analys betonas under utbildningen. Utbildningen bygger på tidigare lärarutbildning och yrkeserfarenhet från förskola, förskoleklass, fritidshem, skola eller vuxenutbildning.

Utbildningens innehåll kan översiktligt sammanfattas enligt följande

Utbildningen ska, i mötet mellan erfarenhetsbaserad och teoribaserad kunskap, ge den studerande en fördjupad pedagogisk kompetens att möta den naturliga variationen av elevers olikheter. För att specialpedagogens kommande yrkesroll ska kunna befästas redan under utbildningstiden, ingår verksamhetsförlagda delar (VFU) motsvarande 15 högskolepoäng med särskild inriktning. VFU ses som en arena för att studera och utforska den dynamiska processen mellan teori och praktik. Utbildningens innehåll kan översiktligt sammanfattas enligt följande:

År 1: Specialpedagogiska perspektiv på lärande och utveckling i en skola för alla

Under första året studeras huvuddrag i specialpedagogikens historia kopplat till samhällsutveckling och syn på lärande. Specialpedagogiska begrepp analyseras och problematiseras och fördjupar kunskap och förståelse inom specialpedagogikens vetenskapliga grund. Förutsättningar för individens utveckling, lärande och socialisation

belyses där olika förklaringsmodeller granskas och problematiseras på organisations-, grupp- och individnivå. Vidare ingår att genomföra och utvärdera pedagogiska utredningar och åtgärdsprogram.

Följande moment ingår i år 1

Förutsättningar för lärande och utveckling
Specialpedagogiskt utredningsarbete och analys

År 2: Mötet som utgångspunkt för utveckling och förändring

Under andra året fördjupar den studerande sina kunskaper inom ett valt specialpedagogiskt kunskapsområde. Specialpedagogens roll som kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor belyses och utvecklas. Kommunikationens, samspelets och relationens betydelse för identitetsutveckling och lärande betonas. Under utbildningen utvecklar den studerande sin förmåga att analysera och problematisera sin egen roll i samspel med andra. En god självinsikt är en förutsättning för att förstå såväl sina egna som andra individers reaktioner och förhållningssätt.

Följande moment ingår i år 2

Fördjupning inom den studerandes verksamhetsområde
Kommunikation, vägledande samtal och konflikthantering

År 3 Specialpedagogens roll i forsknings- och utvecklingsprocesser

Under tredje året belyses specialpedagogens roll i arbetet med skolans lokala förändrings- och utvecklingsarbete med särskilt ansvar för utveckling av organisationens specialpedagogiska ansats och verksamhet för att kunna möta behoven hos alla barn och elever. Vidare fördjupas vetenskapliga och forskningsmetodiska frågeställningar där även etiska frågor behandlas. Under tredje året genomförs ett vetenskapligt arbete, i form av ett examensarbete, inom det specialpedagogiska ämnesområdet.

Följande moment ingår i år 3

Vetenskaplig metod, teori samt forskningsetik
Examensarbete
Skolutveckling och ledarskap utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv

För att få tillträde till studier år 2 respektive år 3 ska samtliga tidigare kurser vara godkända.

Examinationsuppgifterna är kopplade till den verksamhetsförlagda delen av utbildningen. Utbildningen förutsätter ett aktivt deltagande och eget ansvarstagande från den studerande.

Den studerande ska fortlöpande dokumentera och utvärdera sin VFU.

Förkunskapskrav

Grundläggande behörighet, lärarexamen samt minst tre års yrkeserfarenhet som pedagog efter avlagd examen eller motsvarande.

Examen

Specialpedagogexamen (Graduate Diploma in Special Education).

Påbyggbarhet

Specialpedagogexamen ger grundläggande behörighet för forskarutbildning.

Programutvärdering

Utvärdering av såväl kursernas innehåll som egna insatser i förhållande till uppsatta mål sker regelbundet. Efter varje avslutad kurs sker dessutom en skriftlig utvärdering enligt högskolans kvalitetssäkringsprogram. En samlad utvärdering av utbildningen i sin helhet sker vid utbildningens slut.

Beslut

Fastställd av institutionsstyrelsen 2007-04-23. Giltig från och med 2007-08-27.

Godkänd i institutionsstyrelsen Beteendevetenskap 2007-04-05. Fastställd i Nämnden för utbildningsvetenskap 2008-01-17.

Övergångsbestämmelser

Student som antagits enligt tidigare utbildningsplan (2004) har rätt att examineras enligt denna t.o.m. 2009 08 31.

Övrigt

Avrådan

Uppstår tveksamhet om en students möjligheter att fullfölja utbildningen med godkänt resultat eller om dennes lämplighet att arbeta självständigt som specialpedagog för barn, ungdomar och vuxna i behov av särskilt stöd inom förskola, förskoleklass, fritidshem, skola eller vuxenutbildning, ska en prövning ske om studenten bör avrådas från att fortsätta sina studier. Efter prövningen kallas den studerande till ett studievägledande samtal. I samtalet deltar från högskolan kursansvarig och programansvarig, i förekommande fall deltar även VFU-handledare. Om den studerande så önskar ska representant för studentkåren närvara. Samtalet, som eventuellt kan utmynna i en avrådan, sammanfattas skriftligt. Denna sammanställning överlämnas till den studerande och en kopia arkiveras. Avrådan undertecknas av programansvarig.

Bilaga 2

Sammanställning av enkätfrågorna. 2010. (4 gradig svarsskala eller skriftliga svar)

1. Kön?
2. Vad anser du generellt om din specialpedagogiska utbildning? *4 gradig svarsskala.*
3. Hur väl anser du att utbildningen överensstämmer med de behov du har i ditt arbete? *4 gradig svarsskala.*
4. Vilka av nedanstående sex påståenden, hämtade från examensordningen i utbildningsplanen, anser du ha fått med dig från din utbildning? Kartläggning och andra pedagogiska utredningar? Utformning och genomförande av åtgärdsprogram? Utveckla det pedagogiska arbetet och lärmiljöer? Vara en kvalificerad samtalspartner? Självkänedom och egen utveckling? Fördjupad förståelse för vad specialpedagogik är? *Varje delfråga svaras på en 4 gradig skala.*
5. Hur väl känner rektor till din kompetens? *4 gradig svarsskala.*
6. Hur väl känner rektor till dina arbetsuppgifter? *4 gradig svarsskala.*
7. Hur väl känner dina kollegor till din kompetens? *4 gradig svarsskala.*
8. Hur väl känner dina kollegor till dina arbetsuppgifter? *4 gradig svarsskala.*
9. Vilket stöd upplever du att du har som specialpedagog från din rektor/föreståndare? *4 gradig svarsskala.*
10. Vilken legitimitet upplever du att du har som specialpedagog från kollegorna? *4 gradig svarsskala.*
11. Hur länge har du arbetat som lärare/pedagog? *Skriftligt svar.*
12. Vilka åldersgrupper/stadier arbetar du med? *Skriftligt svar.*
13. Av vilken anledning valde du att genomföra din specialpedagogutbildning vid Högskolan Kristianstad? *Skriftligt svar.*
14. Vad skulle du vilja se mer eller mindre av i din utbildning? Något du har saknat? Motivera gärna ditt svar. *Skriftligt svar.*
15. Beskriv i punktform vilka olika arbetsuppgifter du har som specialpedagog! *Skriftligt svar.*
16. Vad styr ditt arbetssätt och de arbetsuppgifter du har? Fördela 100 poäng på de olika alternativen. Du väljer själv om du vill sätta alla poäng på ett alternativ eller fördela dem. Det räcker att skriva numret och poängen i rutan nedan! (arbetsplatsens profil

eller inriktning, ledningen, kollegerna, andra specialpedagoger, jag själv, speciallärarna. Politikerna, eleverna, föräldrarna, forskningen, annat). *Skriftligt svar.*

17. Vilka kompetenser upplever du att du har som underlättar ditt arbete som specialpedagog? *Skriftligt svar.*

18. Vad i arbetssituationen skulle du vilja förändra? *Skriftligt svar.*

19. Hur skulle du vilja utveckla det specialpedagogiska uppdraget på din arbetsplats, utifrån examensbeskrivningen – fem punkter. Ledarskap, Skolutveckling,Handledning, Kartläggning och Undervisning? *Skriftligt svar.*

20. Högskolan Kristianstad har som mål att utveckla sitt samarbete med arbetslivet. Skulle ett sådant samarbete kunna underlätta ditt arbete? Hur i så fall? (nätverk, föreläsningar, fortbildningar, blivande VFU-handledare, annat). *Skriftligt svar.*

21. Till dig som redan är VFU-handledare: Vad lägger du vikten vid när du har studenter som du handleder? *Skriftligt svar.*

22. Har du några råd eller tips som du skulle vilja ge till blivande specialpedagoger? *Skriftligt svar.*

Bilaga 3

Intervjuguide. 2010. Gunilla Bosson & Åsa Gerthsson Nilsson.

Bakgrundsfrågor:

- Ålder, kön, examensår, grundutbildning/påbyggnad, nuvarande arbetsområde?

Frågor som kan svara på hur specialpedagogen upplever att utbildningens mål tar sig uttryck/kommer till sin rätt i den praktiska verksamheten.

- Utbildningsplanen tar upp vissa mål. Anser du att du har fått den kompetensen med dig från utbildningen?
- Arbetar du utifrån dina kompetenser från utbildningsplanen?
- Vad saknar du i din utbildning, som du anser en verksam specialpedagog bör ha som kompetens?
- Om du har påbyggnadsutbildningar/fortbildningar för specialpedagoger, varför valde du just de/dem?

Frågor som kan svara på hur specialpedagogen upplever att deras kompetens används i verksamheten.

- Vilka andra kompetenser anser du att du besitter?
- Hur väl känner rektorn till dina kompetenser? Hur vet du det?
- Mandat från ledning, kolleger?
- Vad, enligt dig, är det som styr inriktningen på ditt arbetssätt/arbetsuppgifter?
- Hur ser samarbetet ut mellan ledning, specialpedagog och lärare?
- Gemensam syn på det pedagogiska arbetet?
- Om inte, vad beror det på?

Frågor som kan svara på vilka lösningar specialpedagogen kan se inom de olika områdena. (ledarskap, skolutveckling, handledning, kartläggning, och undervisning)

- Görs något idag för att en sådan utveckling kan/ska ske? Av dig, av ledning, av kolleger?
- Om ja, räcker det till? Om nej, din lösning?
- Är du en förändringsagent? Gör du något själv för att förändra/förbättra?
- Har du något råd till blivande specialpedagoger?

Bilaga 4

Hej!

Vi är två blivande specialpedagoger vid Högskolan Kristianstad. Vi genomför just nu vårt examensarbete, i vilket vi undersöker vad specialpedagoger anser om möjligheten till att arbeta efter examinationsbeskrivningens intentioner. Vi vill också titta på vilken utveckling specialpedagogerna ute i verksamheterna upplever som möjlig. För att ta reda på detta genomför vi en empirisk undersökning, i form av en enkät till ca 350 examinerade specialpedagoger från Högskolan Kristianstad men också 5 intervjuer där vi hoppas att du är en av respondenterna.

Vi garanterar fullständig anonymitet då varken person anges eller några jämförelser individer emellan är aktuellt. Vi är intresserade av att analysera gruppen, specialpedagoger, som helhet. Enskilda svar kommer därmed inte att redovisas och därför kan ingen utläsa vad just du har svarat. Vi behöver dock spela in intervjun för att inte missa något och för att kunna lyssna på det tillsammans, om inte båda kan närvara vid intervjun. Vi uppskattar att intervjun kommer att ta ca 1 timme.

Deltagandet är naturligtvis frivilligt men ditt bidrag är betydelsefullt för undersökningens kvalitet och även värdefullt och mycket uppskattat av oss. Du är välkommen att kontakta oss om du har frågor kring vårt arbete.

Om intresse finns för att senare ta del av vår färdiga studie kommer den att finnas på Högskolan Kristianstads hemsida (www.hkr.se).

För att underlätta för dig presenterar vi utdrag ur examensbeskrivningen och de övergripande frågeställningar som vi har förberett:

Stort tack på förhand för din medverkan.

Med vänlig hälsning

Gunilla Bosson & Åsa Gerthsson-Nilsson

0705-735045 0768-866605

Tid inbokad för intervju: _____

Plats: _____

Om du vill förbereda dig finns våra huvudfrågeställningar här:

- Hur upplever du att examensbeskrivningen tar sig uttryck/kommer till sin rätt i den praktiska verksamheten?
- Hur upplever du att din kompetens används i verksamheten?
- Hur ser du på en vidareutveckling av de olika områdena: skolutveckling, handledning, kartläggning, undervisning och ledarskap inom din verksamhet?

Examensbeskrivning för specialpedagog

För specialpedagogexamen skall studenten visa sådan kunskap och förmåga som krävs för att självständigt arbeta som specialpedagog för barn och elever i behov av särskilt stöd inom förskola, förskoleklass, fritidshem, skola eller vuxenutbildning.

Kunskap och förståelse

För specialpedagogexamen skall studenten

- kunskap om områdets vetenskapliga grund och insikt i aktuellt forsknings- och utvecklingsarbete samt kunskap om sambandet mellan vetenskap och beprövad erfarenhet och sambandets betydelse för yrkesutövningen, och
- visa fördjupad kunskap och förståelse inom specialpedagogik.

Färdighet och förmåga

För specialpedagogexamen skall studenten

- visa förmåga att kritiskt och självständigt identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete och i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer,
- visa förmåga att kritiskt och självständigt genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå,
- visa förmåga att utforma och delta i arbetet med att genomföra åtgärdsprogram i samverkan med berörda aktörer samt förmåga att stödja barn och elever och utveckla verksamhetens lärmiljöer,
- visa fördjupad förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda, och
- visa förmåga att självständigt genomföra uppföljning och utvärdering samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever.

Värderingsförmåga och förhållningssätt

För specialpedagogexamen skall studenten

- visa självkänedom och empatisk förmåga,
- visa förmåga att inom det specialpedagogiska området göra bedömningar med hänsyn till relevanta vetenskapliga, samhällliga och etiska aspekter med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna,
- visa förmåga att identifiera etiska aspekter på eget forsknings- och utvecklingsarbete,
- visa insikt om betydelsen av lagarbete och samverkan med andra yrkesgrupper, och
- visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och att fortlöpande utveckla sin kompetens.