



**Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp, SP156S
VT 2016**

Vi har ett viktigt uppdrag

Pedagogers upplevelser av specialpedagogen i
förskolan och på högstadiet

Caroline Abrahamsson & Susanne Hagmo

Sektionen för hälsa och samhälle eller Sektionen för lärande och miljö

Författare/Author

Caroline Abrahamsson & Susanne Hagmo

Titel/Title

Ni har ett viktigt uppdrag, att kunna delegera det till oss. – *Pedagoger i förskolan och högstadiets upplevelser av specialpedagogen.*

Handledare/Supervisor

Ann- Elise Persson

Examinator/Examiner

Christer Ohlin

Sammanfattning/Abstract

Syftet med den här studien är att beskriva vad pedagoger i förskolan samt på högstadiet har för upplevelse av specialpedagogens uppdrag. Den metod som är vald för studien är semistrukturerade intervjuer för att samla in data. I vår studie har vi intervjuat tio pedagoger, varav fem är verksamma inom förskolan samt fem verksamma på högstadiet. Samtliga pedagoger är verksamma i olika verksamheter i den kommunala barnomsorgen och skolan, de arbetar dock inom samma kommun. Den teoretiska utgångspunkt som vi använt oss av är det sociokulturella perspektivet. Den tidigare forskningen visar att specialpedagogen förväntas göra många olika arbetsuppgifter som inte ingår i deras uppdrag ute på arbetsplatserna.Handledning är något som många gånger hamnar i skymundan på grund av det. Många gånger används inte specialpedagogens kompetens fullt ut. Specialpedagogen har många gånger enskild undervisning eller undervisning i liten grupp med elever som är i behov av särskilt stöd. Den tidigare forskningen visar även att specialpedagogen och rektorns relation är avgörande för om specialpedagogen ska kunna genomföra sitt arbete så som det är tänkt. Resultatet av studien visar att det finns en osäkerhet kring specialpedagogens uppdrag, främst hos pedagogerna på högstadiet. Resultatet visar även att dem inom förskolan har kunskap om hur de söker den specialpedagogiska kompetensen. Det visade sig att elevhälsateamets arbete kom pedagogerna tillkännedom, trots det ansåg pedagogerna på högstadiet att elevhälsateamet var en stor del av det förebyggande arbetet. Slutsatsen vi drar är att specialpedagogens uppdrag är otydlig och det behöver vara en tydlig organisation kring den yrkesfunktionen så att den kommer alla till del.

Ämnesord/Keywords Kategoriska perspektivet, relationella perspektivet, specialpedagog, sociokulturella perspektivet, upplevelser, yrkesroll

Innehåll

1 INLEDNING	4
1.1 Bakgrund	4
1.1.1 Styrdokument	5
1.1.2 Salamancadeklarationen	6
1.2 Syfte och problemformulering	7
1.3 Studiens avgränsning	8
1.4 Studiens upplägg	8
2 TEORETISKT RAMVERK OCH TIDIGARE FORSKNING	9
2.1 Aktuella begrepp	9
2.2 Teoretiskt ramverk	9
2.3 Vad är specialpedagogik	11
2.4 En specialpedagogisk tillbakablick	12
2.5 Specialpedagogens uppdrag, tidigare forskning	15
2.5.1 Specialpedagogens uppdrag, internationell forskning	17
2.6 De specialpedagogiska perspektiven	19
2.7 Specialpedagogisk handledning	20
2.8 Förebyggande arbete	22
2.9 Sammanfattning	23
3 METOD	26
3.1 Metodövervägande	26
3.2 Val av metod	27
3.3 Undersökningsgrupp	28
3.4 Genomförande	28
3.5 Bearbetning	29
3.6 Tillförlitlighet	30

3.7 Etik	31
4 RESULTAT OCH ANALYS	33
4.1 Pedagogernas tankar om den specialpedagogiska kompetensen.....	33
4.2 Pedagogernas förväntningar på specialpedagogen.....	35
4.2.1Handledning	36
4.2.2 Att bli bekräftad	37
4.3 Förebyggande arbete	38
4.4 Organisationen kring specialpedagogen.....	39
4.5 Sammanfattning av resultatet	43
4.6 Teoretisk tolkning	44
4.7 Slutsatser	45
5 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION.....	46
5.1 Diskussion av resultatet.....	46
5.1.1 Pedagogernas tankar om den specialpedagogiska kompetensen.....	46
5.1.2 Pedagogernas förväntningar på specialpedagogen.....	47
5.1.3 Handledning	48
5.1.4 Att bli bekräftad	49
5.1.5 Förebyggande arbete	50
5.1.6 Organisation kring specialpedagogen	51
5.2 Metoddiskussion.....	52
5.3 Tillämpning	53
5.4 Fortsatt forskning	53
6 Referenser.....	54
Bilaga 1	59
Bilaga 2	60
Bilaga 3	62

1 INLEDNING

1.1 Bakgrund

Vi närmar oss nu slutet av vår utbildning till specialpedagoger. Under utbildningen har frågan kring specialpedagogens egentliga uppdrag ute i verksamheten väckts, framförallt utifrån de VFU-perioder som vi genomgått. Vår erfarenhet av uppdraget är att specialpedagogens roll tolkas och beskrivs väldigt olika utifrån vem vi frågar. Med vår studie vill vi få en förståelse för vad pedagogerna har för upplevelse av specialpedagogens uppdrag samt vad pedagogerna har för erfarenheter av arbetet med en specialpedagog och hur dess kompetens används. Vi har avgränsat studien till att undersöka hur de ser ut i de verksamheter där vi själva är verksamma, alltså förskolan och högstadiet. Vår övertygelse är att ett gott samarbete mellan olika professioner inom förskola och skola gynnar alla barn och elever men framförallt de barn och elever i behov av särskilt stöd. Aspelin och Persson (2011) beskriver att individen skapas tillsammans med andra och att det är i mötet som vi utvecklas. Därför behöver pedagogerna skapa sig en förståelse för den enskilda eleven för att på så sätt kunna möta hen efter de behov och förutsättningar just den eleven har, på så sätt skapas förutsättningar för att nå strävansmålen (a.a.).

Forskarna (Ahlberg, 2007; Nilholm, 2007; Björk-Åkesson, 2014; Brodin, 2010) är överens om att begreppet specialpedagogik är komplext och svårt att förklara. Ahlberg (2007) och Brodin (2010) beskriver specialpedagogik som något som används då den ”vanliga” pedagogiken inte är tillräcklig i mötet med barn och elever. Ahlberg (2007) skriver att kunskapsområdet specialpedagogik är ett ungt begrepp som har sin grund i att försöka skapa en skola som är till för alla barn och elever oavsett svårighet. Byström och Nilsson (2003) menar att specialpedagogens fulla kompetens inte används då det i många tjänster ingår undervisningstid för en liten grupp elever eller med enskilda elever. Specialpedagogens tjänst används till största del till de elever som är i behov av särskilt stöd. Det visar sig även i studien att handledning av personal sker mycket sällan. Vidare visar den även att rektorer och pedagoger sällan vet vad specialpedagogen har för uppdrag. Författarna beskriver att många specialpedagoger känner sig ensamma i sitt

uppdrag och saknar kollegor att diskutera med (a.a.). von Ahlefeld Nisser (2009) poängterar med sin avhandling vikten av att det inte ska finnas någon hierarkisk skillnad mellan rektor och specialpedagog utan ett tätt samarbete med administrationen för att på så sätt utveckla organisationen och arbeta förebyggande.

Med denna bakgrund går vi ut i våra verksamheter och ställer frågan om vad pedagogerna har för förväntningar på specialpedagogen för att på så sätt få en förståelse för vad som väntar oss där ute.

1.1.1 Styrdokument

Det finns ett flertal styrdokument att förhålla sig till för de som arbetar i förskolan och skolan. De anställda ska beakta och ta hänsyn till det som står i skollagen (SFS2010:800), i Läroplan för förskolan, skolverket (2011) och i Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshem skolverket (2015).

I skollagen (SFS2010:800) står det vad det ställs för krav på de ansvariga för verksamheten. Skollagen fastställer vilka skyldigheter och rättigheter elever och vårdnadshavare har.

I skollagen (SFS 2010:800) i kap 1. 4§ under *Syftet med utbildningen inom skolväsendet* kan man läsa.

”I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans då att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen”

Skollagen(2010:800) har ej förtydligt vems ansvar det är att utföra arbetet.

Enligt skollagen (SFS 2010:800) i kap 1, 25§ ska det i förskoleklass och grundskola finnas elevhälsa som *”omfattar medicinska, psykologiska, psykosociala och specialpedagogiska insatser. Elevhälsan ska främst vara förebyggande och hälsofrämjande. Vidare ska det finnas tillgång till personal med sådan kompetens att elevernas behov av specialpedagogiska insatser kan tillgodoses”*.

För förskolan säger skollagen(SFS 2010:800) i kap 8, 9§ att särskilt stöd ska ges till *”barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling ska ges det stöd som deras speciella behov kräver. Om det genom uppgifter från förskolans*

personal, ett barn eller ett barns vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att ett barn är i behov av särskilt stöd, ska förskolechefen se till att barnet ges sådant stöd”.

I förskolans och skolans läroplan fastslås det vilka uppdrag de olika professionerna ansvarar för (Skolverket, 2011 & Skolverket, 2015). I båda läroplanerna kan man se att det är arbetslagets ansvar att stödja och stimulera barn och elever som på något sätt är i behov av särskilt stöd. Med arbetslaget menas de som ansvarar för undervisningen för barnet eller eleven(a.a.).

I läroplan för förskolan Skolverket (2011) står det skrivet att när det gäller samverkan och övergångar i förskolan ska förskolan vid övergången till förskoleklass eller annan ny verksamhet uppmärksamma de barn som behöver särskilt stöd. I läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshem Skolverket (2015) poängteras det att lärare i förskoleklass och grundskolan ska i samarbetet vid övergångar rikta uppmärksamhet åt de elever som behöver särskilt stöd. De båda läroplanerna Skolverket (2011) och Skolverket (2015) har gemensamt att det övergripande ansvaret vilar på förskolechefen och rektorn. I Läroplan för förskolan Skolverket(2011) står det att det är förskolechefen som ansvarar för att särskilt stöd och hjälp utformas i verksamheten för de barn som behöver. I läroplan för skola, förskoleklass och fritidshem Skolverket (2015) beskrivs det att rektorn ansvarar för att det finns en fungerande elevhälsa och undervisning och att eleverna får den hjälp och särskilda stöd de behöver.

I samtliga examensförfordningar Högskoleförfordning (1993:100) - bilaga 1 förskollärarexamen, grundlärarexamen och ämneslärarexamen under *färdighet och förmågor* står det beskrivet att de olika professionerna ska – ”*visa förmåga att identifiera och i samverkan med andra hantera specialpedagogiska behov*”.

1.1.2 Salamancadeklarationen

Deklarationen går ut på att skolan ska vara en verksamhet som är till för vuxna, ungdomar och barn där deras olikheter och behov ska tillgodoses och respekteras, (Svenska Unescorådet, 2006). Vuxenutbildningar, skolor och förskolor ska vara tillgängliga för alla individer och inte för ett fåtal utvalda, förutsättningen ska vara att skapa en plats och verksamhet utefter allas olika behov. Alla barn, elever och vuxna ska ha rätt till

utbildning och förutsättningar måste skapas efter den nivå individerna befinner sig. Människor är olika och de lär på olika sätt och olika snabbt, vilket medför att utbildningen behöver anpassas efter de behov individerna har och med de hjälpmedel som hen är i behov av. Det är viktigt att ha individen som det centrala och därefter skapa undervisningen med dem i fokus. Utbildningar för pedagoger behöver innehålla utbildning kring olika lärostilar och hur dessa tillgodoses på bästa sätt. Pedagogerna behöver arbeta aktivt med att skapa goda relationer där diskriminering motverkas. Något som lyfts i deklARATIONEN är att länder ska använda sig av varandra och varandras goda exempel vad gäller utbildning. SalamancadeklARATIONEN har som grund att visa vägen för att arbeta med barn och elever som har olika slags behov och är i behov av särskilt stöd. DeklARATIONEN bygger på rekommendationer samt publikationer från FN och andra organisationer runt om. Grundläggande är bland annat att barn, elever och vuxna ska undervisas tillsammans i den utsträckning som det är möjligt. Undervisningen ska anpassas så pass långt att den inte blir sämre för någon, vilket nås genom att testa olika inlärningsmetoder och att använda de resurser som finns att tillgå på rätt sätt. Att använda särskilda undervisningsgrupper ska enbart ske när barnet, eleven eller den vuxne inte kan tillgodogöra sig den ordinarie undervisningen tillsammans med klassen och då måste det finnas en utredning kring det. Forskning kring olika undervisningsmetoder som främjar barn, elever och vuxnas undervisning ska stödjas av SalamancadeklARATIONEN (Svenska Uneskorådet, 2006).

1.2 Syfte och problemformulering

Syftet med vår studie är att studera vad pedagoger i förskolan och högstadiet har för upplevelser av specialpedagogen och hur arbetet är organiserat utifrån specialpedagogens yrkesuppdrag. Vårt syfte leder fram till följande frågeställningar.

- Hur används den specialpedagogiska kompetensen i förskolan och högstadiet?
- Vad finns det för upplevelser kring att arbeta med en specialpedagog?
- Hur tilldelas den specialpedagogiska kompetensen förskolan och högstadiet?

1.3 Studiens avgränsning

Studien är avgränsad till pedagoger som är verksamma på förskolan samt pedagoger som är verksamma på högstadiet.

1.4 Studiens upplägg

I vår inledning och bakgrund beskriver vi våra avsikter med studien och presenterar forskning vilken har haft betydelse för det syfte vi valt för studien. Vi kommer i vår litteraturgenomgång att presentera en tillbakablick i den specialpedagogiska historien. Tidigare forskning kring specialpedagogens uppdrag presenteras tillsammans med internationell forskning kring ämnet. En presentation av följande områden görs; de specialpedagogiska perspektiven, handledning, förebyggande arbete samt en sammanfattning av dessa. Under vårt teoretiska ramverk beskriver vi det sociokulturella perspektivet vilket kopplas till vårt resultat. Metoddelen beskriver vårt tillvägagångsätt när det gäller det empiriska materialet. Resultatet redogör för vad respondenterna i den här studien har för upplevelser av specialpedagogens uppdrag. I diskussionen kommer resultatet och analysen att fördjupas tillsammans med den tidigare forskningen och vårt teoretiska ramverk. Studien kommer att avslutas med funderingar kring fortsatt forskning i ämnet.

2 TEORETISKT RAMVERK OCH TIDIGARE FORSKNING

2.1 Aktuella begrepp

Här förtydligas begreppet specialpedagog utifrån vad som står skrivet i examensordningen, Svensk författarsamling förordning om ändring i Högskoleförordningen (1993:100) reviderad (SFS 2007:638) för specialpedagoger. Specialpedagogutbildningen är en påbyggnadsutbildning där det krävs att du har en pedagogisk examen till grund.

Efter avlagd examen ska studenten kunna arbeta självständigt som specialpedagog med fokus på barn och elever som är i behov av särskilt stöd (a.a.). I bilaga 1 beskrivs examensordningen för specialpedagoger.

2.2 Teoretiskt ramverk

Det teoretiska ramverk som är vald för denna studie är det sociokulturella perspektivet på grund av studiens syfte. Teorins utgång är att vi skapar kunskap tillsammans med andra och att vi formas utifrån den kultur vi vistas i, vilket leder till att vi skapar förväntningar utifrån vår erfarenhet. Kvale och Brinkmann (2009) poängterar att det behövs en teoretisk referensram för att kunna tolka och skapa sig en förståelse för empirin. Manger, Lillejord, Nordahl och Helland (2013) lyfter att för att kunna förstå den sociokulturella teorin finns det tre huvudsakliga förutsättningar som är viktiga att förstå. En av förutsättningarna är att vi lär när vi deltar i olika kunskapsprocesser med andra människor. Den andra förutsättningen är att kunskap skapas tillsammans med andra. Avslutande är att det finns en förståelse för att det finns en förändring av kunskap (a.a.). Jakobsson (2012) menar att det finns liknande teorier om människors utveckling och lärande, vilka övergripande kan benämnas som det sociokulturella perspektivet. Författaren påstår att det teoretiska ramverk som kopplas till sociokulturella perspektiv på lärande har sin uppkomst i arbeten av Lev Semonovich Vygotskij. I de sociokulturella teorierna ses universum som en enhet där medvetandet tillsammans med tanken och det materiella sammanbinds. Den materiella världen som innefattar kulturella produkter och artefakter gemensamt möjliggör och påverkar vårt tänkande. Mediering är ett centralt begrepp ur ett sociokulturellt perspektiv vilket betyder att människors handling, tänkande och de kulturella produkterna samverkar med varandra. Sociokulturellt perspektiv behöver

förstås ur kulturella och historiska processer för att få en förståelse för vad människor har tillgång till och är involverade i (a.a.). Vygotskij (1978) intresserade sig för skillnaden mellan inläring på egen hand och inläring tillsammans med någon annan mer kompetent person. Författaren kallar nivåskillnaden för *the zone of proximal development*. Vilket kan förklaras med att människan får syn på världen med nya ögon då vi utvecklar nya kunskaper och genom samarbetet måste argumentera, omformulera, förklara, presentera och tänka om i en mellanmänsklig relation (a.a.). Hundeide (2006) beskriver att det sociokulturella perspektivets utgångspunkt är att vi föds in i ett socialt liv. Vi kommer under vårt liv få tillgångar till olika val av vägar att gå. Vilken resa du gör beror på vilken riktning du tar. För att få en förståelse för individen är det av stor vikt att känna till och förstå individens sociokulturella resa som gjorts under de år den levt (a.a.)

Säljö (2010) menar att när människor samspelar direkt eller indirekt med andra i praktiska och kulturella situationer kallar vi detta antagande för ett sociokulturellt perspektiv. Antagandet leder till det mänskliga tänkandet som bidrag till integritet i och som del av den sociokulturella praktiken. Författaren uttrycker sig att ”mänskligt tänkande och handlande är situerat i sociala kontexter”(sid.104). När vi uppfattar världen och agerar i den utifrån våra uppfattningar har ett nära samband med kringliggande sociala och kulturella mönster bildats. Kommunikation är förbindelsen mellan människors tänkande och kulturen. Det är genom kommunikation vi för vidare våra kulturella föreställningar. Det sociokulturella perspektivet lägger tonvikt på den funktionella och kommunikativa roll språket har i samverkan mellan människan och den andre. När författaren beskriver kunskaper ur ett sociokulturellt perspektiv är det något som individen inte har färdigt utan något som hen använder i sitt handlande genom hur hen hanterar kommunikationen och löser problem i vardagen. De kunskaper människan har hjälper hen att se något bekant i de problem som uppstår. Den sociokulturella traditionen beskriver människan som både en sociokulturell och biologisk individ. Utvecklingen i den sociokulturella traditionen kan framställas som gemensamt lärande som genererar ett lärande och en utveckling på ett personligt plan (a.a.). Manger m.fl. (2013) beskriver att människan lär hela tiden ur en sociokulturell inläringsteori. Det som sker när människan har ett bekymmer att lösa är att det sker en inläring (a.a.).

2.3 Vad är specialpedagogik

Som nämndes i inledningen så är specialpedagogik ett flerdelat begrepp att förklara och har ett tvärvetenskapligt synsätt och som forsknings- och kunskapsfält har specialpedagogiken kritiserats (Ahlberg, 2007; Nilholm, 2007; Björk-Åkesson, 2014; Brodin, 2010).

Asmervik (1999) menar att samma teorier inom specialpedagogik används som inom pedagogik i forskningsssammanhang men skillnaden är att det läggs stor vikt vid individualisering som är starkt förankrad inom specialpedagogisk forskning.

Ahlberg(2007) beskriver att kunskapsområdet specialpedagogik är ungt och har sedan femtio år tillbaks i tiden både internationellt och i Sverige utvecklats utifrån ”*alla barns rätt till utbildning*”(sid.29).

Ahlberg (2007) och Brodin(2010) menar att för att tillgodose utveckling och lärande utöver den allmänna pedagogiken så att alla barn på lika villkor ska kunna tillgodogöra sig undervisningen krävs det ibland särskilt stöd i form av specialpedagogik.

Ahlberg(2007) framhåller att kunskapsområdet är flervetenskapligt och har sin grund i pedagogiken och har även utvecklats med hjälp av andra ämnen som sociologi, medicin, psykologi och även teknik. För att kunna hantera komplexiteten behövs det kunskap om varje barns svårigheter och resurser och miljön runt barnet. Utifrån detta perspektiv krävs det att olika instanser kan samverka kring utveckling och lärande och att interaktionen individ-samhälle fungerar för att alla barn får en god start i livet (a.a.).

Nilholm (2007) delar upp specialpedagogik i två områden, ett för verksamhet och ett för forskning. Författaren gör en jämförelse med pedagogik i ett verksamhetsområde och menar att det talas om en verksamhets form eller ett undervisningssätt. Utifrån den förklaringen skulle specialpedagogiken betyda att de används av speciella sätt att undervisa och verksamhetsformer som är speciella. Ahlberg (2007) beskriver att specialpedagogik förknippas ofta till verksamheten i skolan med elever i behov av särskilt stöd med specialundervisning. Brodin (2010) poängterar att individualisering, differentiering och kategorisering är ständigt aktuella frågor för specialpedagogiken. Skolans stora utmaning är att inte utsätta eleven för särskiljning och marginalisering när de erbjuder stöd och kompensatoriska åtgärder (a.a.). Nilholm (2007) anser att ”*det man gör är speciellt i förhållande till det mer normala, det vill säga pedagogiken*” (sid 9) och

att ”specialpedagogik är pedagogik där den vanliga pedagogiken inte anses räcka till och är således intimt förknippad med de skillnader mellan barn som så att säga ryms inför det faktum att barn är olika i flera avseenden” (sid10). Vidare beskriver författaren att specialpedagogiken ofta förklaras utifrån vad den inte är och får på så sätt en negativ definition. Författaren lyfter fram tre perspektiv om det specialpedagogiska området utifrån forskning vilka är; det kompensatoriska perspektivet, det kritiska perspektivet och det dilemmaperspektivet. Inom ramen för det kompensatoriska perspektivet samspelar psykologiska processer, diagnoser, neurologi och pedagogiska implikationer. Det kritiska perspektivet lyfter fram innebörden av att specialpedagogiken behövs utifrån olika sociala processer vilket innebär att om det sker en socialförändring så kan specialpedagogiken avvecklas. Slutligen diskuteras dilemmaperspektivet som belyser svårigheten som utbildningssystemet har när det gäller hanteringen av elevers olikheter där alla ska blir erbjudna samma utbildning och anpassas till mångfalden av elever (a.a.).

2.4 En specialpedagogisk tillbakablick

Hellin (1997) skriver att strävan att skapa en skola för alla finns dokumenterat så långt bak i tiden som till 1600-talet och de ”första skolpolitiska texterna”. Under 1800-talet och fram till 1930-talet var det vanligt med skolsegregering vilket inte enbart var en resursfråga. Författaren anser att det kan tänka sig att det fanns gruppegoistiska motiv för att skilja fattiga från medelklassen som bakomliggande skäl (a.a.). Hjärne och Säljö (2008) beskriver att under den här perioden efterfrågades de specialpedagogiska insatserna inte, då de elever som var i behov av särskilt stöd inte fortsatte till högre studier och sorterades ut tidigt i skolsystemet(a.a.).

Richardsson (2010) gör en beskrivning av Svensk utbildningshistoria och tar där upp att under hela 1800-talet var skolans värld en splittrad värld, dels ett statligt läroverk där medelklassens barn utbildades och för övriga barn fanns den kommunala folkskolan. I folkskolan fanns det under en lång period allvarliga brister både hygieniskt och pedagogiskt. Barnkrubbor inrättades under mitten av 1800-talet och hade till uppgift att ge arbetande mödrars barn tillsyn. Först i slutet av 1800-talet växte den pedagogiska verksamheten fram i form av barnträdgårdar. Föräldrarna fick själva finansiera avgiften vilket fick till följd att endast välbärgade föräldrar hade råd att placera sina barn där (a.a.).

Hellin (1997) skildrar vilken syn samhället har på jämlikhets- och demokratifrågor genom att se vart det specialpedagogiska fortbildningsfältet befinner sig under olika historiska skeenden. Inledningsvis var specialpedagogiken grovt uppdelad vad gäller de ”*mindre störda*” och de ”*gravt störda*” eleverna. De som hade funktionella handikapp hänvisades till ett skolsystem som var särskiljande, medan de eleverna med intellektuella problem placerades i hjälpklasser. Kritik kom fram när granskningen av det segregande systemet började och såg att de sociala möjligheterna och kunskapsförmedlingen var ineffektiv(a.a.).

Richardsson (2010) skriver att den första folkbarträdgården öppnade 1940 och hade som syfte att motverka sociala orättvisor och klassamballet. 1944 grundades *Statens Psykologisk - Pedagogiska Institut* (SPPI) vilka hade till uppgift att utarbeta anlagsprov och tester för särskiljning av elever till skilda begåvningsklasser. De anordnade även kurser för lärare där de fick utbildning i testning. 1945 engagerades Sveriges samtliga professorer i pedagogik att för skolans olika åldrar utarbeta intelligenstester. Detta var både en trend inom den framväxande forskningen inom psykologi men också den tidens ”*Svenska beredskapspedagogik*”. Det fanns ett intresse av att kunna möta psykiska egenskaper – med sin början i det militära och i yrkeslivet, vilket ledde ”den etablerade uppfattningen om de mänskliga egenskapernas så kallad normalfördelning. Under det tidiga 1900-talet växte det fram två förhållanden som ökade intresset för skolans reformer, dels var det genombrottet för demokratin inom det politiska systemet och psykologins framväxt som ny vetenskap. Detta bidrog med pedagogiska mål om att skaffa sig kunskap om barns psykiska utveckling och utifrån det underlaget fostra dem till demokratiska människor(a.a.).

Brodin (2010) menar att under 1950-talet blev klasserna odifferentierade och den nya enhetsskolan växte fram men trots det fanns hjälpklasser och specialklasser fortfarande kvar, de som förespråkade segregation fanns i skolvärlden. Observationsklasserna byggdes ut när åga förbjöds 1959. Där skulle individualiserad undervisning ges och positiv behandling till svårbehandlade elever. Undervisningen kallades klinikundervisning och bedrevs för det mesta i läkarmottagningens lokaler. År 1967 får grundskolan ta emot barn med grava funktionsnedsättningar och integrera dem i undervisningen, den så kallade normaliseringsprincipen. De funktionshindrade assisterades av specialläraren i klassrummet. Formen kom senare att legitimeras i 1969-

års läroplan och kallas ” *samordnad specialundervisning*”(a.a.). Richardsson (2010) beskriver att 1968 kom ett stort genombrott i form av Barnstugeutredningen som utifrån rådande vetenskapliga uppfattning såg på problemen ur en pedagogisk och psykologisk synvinkel. Först 1973 beslutade riksdagen om en lag för allmän förskola. Under de sju första decennierna under 1900-talet ledde utvecklingen fram till en skolorganisation där barn och ungdomar i åldern 7-16 år fick en likartad grundskola samt att gymnasieskolan blev linjedifferentierad. Särskolan är en sektor enligt författaren som ofta blir bortglömd i utbildningssystemet och skiljer sig på det sättet från grundskola att verksamheten är reglerad utifrån en särskild lag, ”*Lag angående omsorger om vissa psykiskt utvecklingsstörda*” – och att huvudman för verksamheten är landstinget. Särskolan har en särskild läroplan annars följer den grundskolans mål och riktlinjer. De frågor som kom i bakgrunden under 60-talet då den obligatoriska skolans reformering var att skolan var odifferentierad vilket ledde till att barn i särskilda svårigheter upplevde problem (a.a.).

Hellin (1997) hävdar att under 1960-talet började integreringsideologin göra sig gällande. De med handikapp integrerades tillsammans med normala i olika organisationer. Det fanns fortfarande en tanke om segregation och att manipulera den integrerade till det normala(a.a.).

Brodin (2010) poängterar att grundsärskolan och träningskolan tillkom och det upptäcktes av skolmyndigheten att en del av barnen som var placerade i särskolan inte kunde följa undervisningen. Barnen som placerades där hade en grav eller måttlig utvecklingsstörning och syftet var att träna deras färdigheter i vardagslivet. Beslutet om skolplikt för alla barn som kom 1968 innebar att alla har rätt att kräva ”*en skola för alla*”(a.a.). Richardsson (2010) beskriver att under perioden 1970-2000 fanns ett mönster att i särskilda forskningsprojekt som ersattes av enmansutredningar som var knutna direkt till departementet. Detta för att en planerad reform snabbt skulle kunna genomföras. Under den här perioden uppmärksammades utifrån en biologisk- medicinsk utgångspunkt en debatt om barn med bland annat ADHD och DAMP. Författaren lyfter det som ett av vår tids största folkhälsoproblem. Den neurologiska diagnosen har utifrån ett sociologiskt perspektiv hävdats vara starkt överdriven. Det måste istället ses utifrån de resurser som finns att tillgå för särskilda insatser samt skolans övergripande miljö vilket har visat sig ha en avgörande betydelse för att kunna möta elever i behov av särskilt stöd. Valfriheten över att kunna välja skola ökade med friskolereformen som trädde i kraft 1992. Debatten

om friskolorna är livlig enligt författaren och tillför en del problem när det gäller, barn med funktionshinder och i vilken utsträckning de tagits emot och vilka föräldrar som kan utnyttja valfriheten. Även för förskolan skedde det en del förändringar under 1900-talets tre sista årtionden. Under 1880-talet byggdes förskolans verksamhet ut snabbt vilket ledde till personalbrist. Under 1990-talet karakteriseras av kvalitativa förändringar men även en ekonomisk åtstramning som minskad personaltäthet (a.a.). Brodin (2010) menar att, efter 1994-års läroplan har skolan tagit steget mot en marknadsekonomiskt tänkande med en privatiserad frihet men det kan diskuteras om den ger förutsättningar för ” *en skola för alla* ” (a.a.). Enligt Richardsson (2010) infördes 1998 en läroplan för förskolan; lpfö98 och kontrollen flyttades från socialstyrelsen till skolverket. År 2004 presenterade skolverket enligt författaren sin första utvärdering som bland annat visade att antalet barn som var i behov av särskilt stöd hade ökat likaså visade det att barngrupperna hade ökat. Richardsson (2010) beskriver att en förändring kom i spåret av SIA- utredningen som påbörjades 1970, att specialundervisningen avvecklades för att ersättas av insatser på bred front i form av specialpedagogik som innebar ett förebyggande arbete för att förhindra så kallade skolrelaterade svårigheter i form av en förändringsagent. Författaren menar att det ur ett historiskt perspektiv kan se att utvecklingen har gått från hjälpskolelärare till speciallärare och nu på senare tid en förändringsagent (a.a.).

2.5 Specialpedagogens uppdrag, tidigare forskning

Byström och Nilsson (2003) har skrivit en uppsats kring hur specialpedagogers fulla kompetens används på arbetsplatser samt hur pass efterfrågad deras fulla kompetens är. Författarna har valt att utgå från specialpedagogernas grundutbildning och innehåll. Metod författarna valt är en enkätstudie. Enkäterna har författarna valt att skicka ut till 687 specialpedagoger runt om i landet (a.a.). Resultatet av studien visar att det i många specialpedagogers tjänster ingår undervisningstid med för- och efterarbete, (Byström & Nilsson, 2003). Undervisningen som specialpedagogerna bedriver är antingen i liten grupp eller med elever enskilt. Den största delen av specialpedagogens tjänst går till att försöka finna åtgärder till elever som är i behov av särskilt stöd och som i sin tur gynnar undervisningen. Författarnas resultat visar att det är mycket sällsynt att specialpedagoger får någon tid till forskning och utvecklingsprojekt. Vad gäller handledning av personal enskilt så sker det dessvärre sällan, istället läggs mycket tid på att kompetens höja

arbetslag om exempelvis olika funktionsnedsättningar.Handledningen som sker, sker oftast i form av tips och idéer, ta fram färdigt material till pedagogerna samt ge råd. Författarna menar att handledning ska vara till för att göra pedagoger medvetna kring undervisning och utveckla olika metoder och förhållningssätt för att tillsammans nå samtliga elever som befinner sig i klassrummet. Något som framkommer i resultatet är att det sällan ingår någon tid för specialpedagoger till handledning i deras tjänst. Författarna kom även fram till att specialpedagogerna ibland kan tycka att handledning kan vara lite känsligt utifrån den relation de har med kollegorna på arbetsplatsen. (a.a.). Byström och Nilsson (2003) forskning visar att pedagoger och rektorer sällan riktigt vet vad som ingår i specialpedagogens uppdrag och vad de kan förvänta sig av denne. I många fall får specialpedagogen själv försöka skapa sin tjänst. Forskningen (Byström & Nilsson, 2003) visar även att många specialpedagoger upplever sig ensamma i sina uppdrag och att de många gånger saknar att ha någon nära kollega att diskutera med.

Von Ahlefeld Nisser (2009) har i sin avhandling forskat kring deliberativa samtal som förs mellan specialpedagog, vårdnadshavare, elev samt kollegor på skolor och förskolor samt hur dessa samtal möjliggörs. Den metod författaren har valt att använda är att träffa specialpedagoger i nätverk och i olika intervjusituationer. Författaren har bitt specialpedagogerna att föra loggbok kring de samtal som de har genomfört på arbetsplatserna (a.a.). Det avgörande i von Ahlefeld Nisser (2009) avhandling är relationen mellan rektor och specialpedagog. Relation blir väsentlig utifrån att specialpedagogen ska kunna genomföra och anordna ett förståelseorienterade samtal. Det som framkom är vikten av att någon från en annan verksamhet kommer in och tittar på verksamheten för att med nya ögonen se hur skolan/förskolan på bästa sätt kan hjälpa en elev i behov av särskilt stöd. I resultatet framkommer ett önskemål om att specialpedagoger vill arbeta nära eleverna och pedagogerna på skolorna och förskolorna. Resultatet visar även att kommunikation är viktigt på alla plan och att tillsammans kommunicera kring vilket arbetssätt som blir bäst för att på så sätt utveckla verksamheterna. Förhållandet mellan rektor och specialpedagog ska vara likvärdigt, det ska inte finnas någon hierarkisk skillnad dem emellan, utan som specialpedagog ska det var en närhet till administrationen vilket är av stor vikt för specialpedagoger för att kunna jobba förebyggande och utveckla organisationen (a.a.). Lansheim (2010) har i sin licentiatuppsats valt att se på innebörden av att utbilda sig till specialpedagog samt hur

specialpedagogerna efter sin utbildning ser och förstår det uppdrag som väntar dem efter sin utbildning. Författaren har valt att intervjua specialpedagogerna både under deras studietid samt efter de avslutat utbildningen och är verksamma specialpedagoger. Undersökningen visar att många av de specialpedagoger som intervjuats har svårt att definiera vad deras uppdrag egentligen innebär och finner en osäkerhet kring det. De specialpedagoger som är knutna till förskolan arbetar mycket mer med handledning än de som är knutna till grundskolan. Vilket i undersökningen visar sig bero på att förskolor sällan har en specialpedagog knuten till själva verksamheten utan ofta är det en person som är knuten till fler förskolor runt om. Forskningen visar att de specialpedagogiska insatserna som sätts in är alldeles för kortsiktiga och sker ofta i form av akuta punktinsatser samt att det är diagnoser som dominerar vart de specialpedagogiska insatserna sätts in. Det är inte den specialpedagogiska kompetensen det är brist på utan snarare hur de används ute i verksamheterna. Det kategoriska perspektivet är ofta det perspektiv som dominerar i verksamheterna istället för det relationella perspektivet. De specialpedagoger som intervjuats menar att det är av stor vikt att arbeta nära eleverna/barnen men även att det är viktigt att arbeta nära skolledningen för att kunna utveckla verksamheten (a.a.). Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson och Nilholm (2015) har studerat specialpedagogers och speciallärares yrkesroll. I deras studie har det visat sig att både specialpedagoger och speciallärare har svårigheter att hävda sin yrkesroll på skolor runt om i landet. Det visar sig att dessa yrkesgrupper inte har något stöd i den skollag som skolan lyder under. Författarna har i sin studie sett att huvuduppgiften som dessa yrkesgrupper har är individuell undervisning med både för och efterarbete, samverkan med elevers vårdnadshavare samt ägnar sig åt att utreda, dokumentera och skriva åtgärdsprogram och extra anpassningar. Något specialpedagoger och speciallärare inte lyckats göra något större anspråk på är skolutvecklingen på skolorna där de sällan är med i någon diskussion. Däremot kan författarna i sin studie se att det skett en skillnad under 2000-talet vad gäller att handleda och agera rådgivare, vilket under det här decenniet blivit mer framträdande (a.a.).

2.5.1 Specialpedagogens uppdrag, internationell forskning

Takala, Pirtiimaa och Törmänens (2009) har i sin forskning valt att via enkäter undersöka hur specialpedagoger har det i sin vardag. Resultatet visar att det specialpedagogiska

arbetet består av tre delar. De tre delarna är; konsultation, undervisning samt det administrativa arbetet. Liksom de tidigare författarna i avsnittet ovan har de här författarna kommit fram till att den största delen av specialpedagogens arbete går till undervisning. Det framkom i resultatet att specialpedagogerna önskar mer tid för att handleda personal på skolan. Det framkom även att specialpedagogerna önskade mer tid för att samverka med kollegorna. Den stora anledningen till att det blev brist i samverkan och handledning berodde till stor del på att specialpedagogerna hade alldeles för många andra arbetsuppgifter som upptog för mycket tid. Specialpedagogernas arbetsuppgifter visade sig även vara ganska otydliga (a.a.). Rosen-Webb (2011) har undersökt vad specialpedagoger anser vara den viktigaste delen i sitt arbete och i sin roll. I forskningen framkommer att specialpedagogerna vill vara med i planering kring undervisning, där de ser att elever i behov av särskilt stöd får de resurser de är i behov av. Specialpedagogerna var även måna om att se över att arbetet kring inkludering fungerade i verksamheten. De hade även en önskan om att vara specialister kring det specialpedagogiska arbetet som bedrevs på skolan. Författaren kom även fram till att förväntningar specialpedagogerna hade, var att arbeta med att utveckla den pedagogiska miljön och att se till att eleverna får den hjälp de är i behov av samt att stötta pedagogerna kring upplägg av undervisning (a.a.). Cowne (2005) kom i sin forskning fram till att specialpedagoger är i behov av stöttning från ledningen i verksamheten. Författaren kom även fram till att det är viktigt att specialpedagogen är trygg i sin roll och kompetens. Det här för att kunna utföra det arbetet som de är ålagda (a.a.). Agalotis och Kalyvas (2010) har undersökt vad pedagoger anser att specialpedagogens viktigaste uppdrag är. Pedagogerna ansåg att specialpedagogernas viktigaste uppdrag var att se till att dokument var uppdaterade, hålla undervisning för de elever som är i behov av särskilt stöd. Pedagogerna ansåg även att specialpedagogerna skulle se till att pedagogerna hade rätt material för att kunna bemöta och bedriva undervisning för de elever som är i behov av särskilt stöd samt följa deras utveckling (a.a.). Något som visade sig i Tissot (2013) resultat var att specialpedagoger inte arbetar nära skolledaren. Vilket resulterar i att specialpedagogerna inte kan fullfölja sitt uppdrag fullt ut då en del av deras uppdrag är att tillsammans med skolledaren utveckla verksamheten. Författaren såg även att specialpedagogernas tid inte räckte på grund av att mycket av tiden lades på dokumentation av elever i behov av särskilt stöd (a.a.).

2.6 De specialpedagogiska perspektiven

Inom specialpedagogiken brukar det talas om två perspektiv, vilka är det kategoriska perspektivet samt det relationella perspektivet. Nilholm (2007) skriver att det inom det kategoriska perspektivet kompenseras individen för sina svårigheter/problem. Författaren menar att pedagoger försöker finna åtgärder som hjälper individen att kompenseras för de svårigheter/problem som hen har. Inom det kategoriska perspektivet sätts individer ihop i olika grupper där problematiken anses vara likartad. För specialpedagoger blir ofta de lågpresterade eleverna, de som blir av intresse inom det här perspektivet. Det primära är att finna psykologiska och neurologiska förklaringar till varför individen har svårigheter och utifrån dem försöka finna pedagogiska lösningar som underlättar skolarbetet (a.a.). Atterström och Persson (2000) hävdar att för att få resurser till förskola/skola krävs ofta en diagnos på individerna. Utifrån denna diagnos kategoriseras individerna in i olika grupper där andra individer har samma diagnos. Inom det kategoriska perspektivet är det eleven som är i fokus och bärare av problematiken inte den miljö som hen vistas i. För att underlätta för individen sätts olika åtgärder och insatser in, åtgärderna är direkt kopplade till individen och ofta är det specialpedagogiska insatser som används (a.a.). Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) menar att det inom det kategoriska perspektivet framställs som att det är individen som är i svårigheter. Specialpedagogens uppdrag har varit att undersöka och upptäcka om individen har något beteende som är avvikande från det som anser vara ”normalt”. Om det upptäcks att något avviker är det kopplat till individen själv och inte kopplat till den miljön som hen befinner sig i. Många gånger menar författarna att avvikelser blir kopplade till någon form av diagnos (a.a.). Asp-Onsjö (2006) skriver i sin avhandling om åtgärdsprogram och kring de formuleringar som presenteras i dem. Författaren har i sitt resultat upptäckt hur pedagoger/specialpedagoger ofta presenterar eleven utifrån vilka svårigheter individen har samt vilken form av problematik hen har. Författaren menar att det är stor sannolikhet att individen utifrån dessa formuleringar placeras in i en kategori, vilket blir problematiskt eftersom kategorin då blir det primära och inte frågan kring varför individen hamnar i svårigheter. Många gånger glöms det bort att undersöka vad individen har för behov och vad hen behöver för typ av stöd, istället får individen samma stöd som resterande som placerats in i samma kategori (a.a.). Helldin och Sahlin (2010) skriver om konsekvenserna av det kategoriska perspektivet. En stor konsekvens menar författarna är

att individen kan börja agera utifrån den kategori som hen har tilldelats, vilket i sin tur kan leda till att individen skapar sig en identitet utifrån den (a.a.).

Aspelin och Persson (2011) menar att individer skapas i en relation tillsammans med andra och inte som en enskild och separat från andra människor. Författarna menar att pedagoger behöver försöka skapa sig en förståelse för eleverna för att på så sätt nå strävansmålet att kunna möta dem efter deras förutsättningar och behov. En pedagogs vardag består av ofantligt många sociala möten och en ström av relationsskapande. Undervisningen ska planeras efter elevernas behovs, intressen och förutsättningar, för att lyckas med det behöver det finnas ett relationsskapande bakom. Det relationella perspektivet ska ses som ett långsiktigt mål, vilket är en förutsättning då det är relationen som är i fokus. Perspektivet ska även ses som ett samspel mellan människor som samverkar tillsammans med varandra och målet ska vara att se det enastående i varje elev. Det primära som tittas på efter det här perspektivet är vilka förändringar som kan göras i den miljö eleverna vistas i. utifrån det här synsättet blir diagnoser inte det primära (a.a.). Aspelin (2013) framhåller att det är viktigt att skapa relationer, både mellan pedagoger men även mellan pedagog till elev samt elev till elev, vilket i sin tur underlättar inläringen för eleverna. Genom att skapa relationer skapas det en tillit mellan människor samt en förståelse för hur andra människor är, där av menar författaren att det är viktigt att lägga mycket tid och energi på att skapa relationer i skolverksamheter, vilket medför mycket mer än bara ”kompisskapande”. För pedagogen blir resultatet av en relation att hen skaffar sig en förståelse för eleven vilket underlättar för att kunna möta eleven där hen befinner sig. Författaren tar även upp att det inom det relationella perspektivet inte handlar om att förändra en individ, utan anpassningar görs i individens omgivning för att underlätta så långt det är möjligt (a.a.).

2.7 Specialpedagogisk handledning

Bladini (2004) har gjort en undersökning kring hur specialpedagoger upplever sitt uppdrag med fokus på handledning. De handledande samtalen menade specialpedagogerna i studien skedde för de pedagoger som ansåg att de hade ett bekymmer i det dagliga arbetet och som utifrån det bekymret sökte en förändring. Samtalen har sin utgångspunkt i eleverna eller pedagogerna och i vissa fall kring både och. Resultatet visar att det finns två sätt att redogöra för handledningssamtalens innehåll, där

det ena är att hitta verktyg för att förbättra elevers villkor samt att ge tid för pedagogerna att reflektera. En viktig del i samtalen där specialpedagogerna ansåg att fokus borde ligga, var att stärka pedagogerna i sin yrkesroll för att möta upp eleverna och utvecklas tillsammans med dem. Vid de handledande samtalen påpekade specialpedagogerna i studien att det var av stor vikt att ha en öppenhet gentemot pedagogerna och inte komma med några pekpinningar. Pedagogerna som handleds behöver få känna sig lyssnade på och för att kunna handleda dem måste de känna sig trygga i att berätta vad de anser är ett bekymmer och utmanande. Under samtalen ska specialpedagogen försöka få pedagogerna att öka sin förståelse och därigenom finna lösningar och svar kring sina funderingar. Några av specialpedagogerna i undersökningen menade att de försökte styra in samtalen så pedagogerna själva fann svaren på frågeställningar de hade med sig på handledningen. Specialpedagogen agerade då som ett bollplank för att de tillsammans skulle finna kunskap kring elever i behov av särskilt stöd. Vissa av specialpedagogerna beskrev även handledning som ett sätt att skapa en förändring. I undersökningen framkom två olika sätt till hur förändring skapas, vilka är att öka pedagogernas perspektiv samt genom att ge dem råd och stöd på vägen i processen (a.a.). Lauvås och Handal (2001) menar att handledning ska ses som en process där den/de som handleds ska nå nya insikter och perspektiv med hjälp av någon annan. Handledning leder ofta till positiva effekter på verksamheten eftersom individer och grupper genomgår en yrkesmässig och personlig utveckling. Handledning handlar även om att utveckla individer och grupperns sätt att reflektera kring olika upplevda bekymmer. Givetvis har individens/gruppens upplevda bekymmer stor betydelse för hur reflektionerna utvecklas, där blir handledningens huvudfokus att öppna upp. Författarna beskriver även att handledning ofta används i utbildningssammanhang och att det är något som sker i möten med andra individer (a.a.).

Åberg (2009) anser att handledning sker av olika anledningen. Författaren har bland annat fastslagit tre olika typer där handledning är vanligt förekommande. Dessa tre är; kompetensutveckling, både för enskilda individer men även för verksamheten som helhet, för att handskas med den ideologiska styrningen på skolan och sedan för pedagogerna och de krav som de ställs inför i sina roller. Författaren påpekar att det är viktigt att den handledning som sker har ett tydligt syfte, både för specialpedagogen och för den som blir handledd. Handledningen behöver ha en tydlig struktur och där målet med

handledningen behöver följas. Handledarens förhållningssätt är viktigt, det bidrar till vad som kommer att ske i samtalet samt avgör hur mycket pedagogen eller den som handleds kommer att öppna sig, vilket får betydelse för vilken utgång handledningen kommer att få (a.a.).

2.8 Förebyggande arbete

Göransson (2011) lyfter att det förebyggande arbetet ska leda till åtgärder för att elever ska lyckas nå kunskapskraven. Åtgärderna ska vara så pass förebyggande att eleverna inte riskerar att bli utan betyg och hamna i svårigheter. Vad gäller det förebyggande arbetet så är det något som verksamheten tillsammans ska ha som målsättning att arbeta med. Dessvärre menar författaren att utfallet inte alltid är så. Därför är det viktigt att personalen på skolan får tid och möjlighet att prata ihop sig för att tillsammans skapa mål i det förebyggande arbetet (a.a.). Hjärne och Säljö (2012) har undersökt fem olika elevhälsateam under en femårsperiod för att se hur det fungerar. Författarna skriver att elevhälsateamet ses en gång i veckan mellan en till två timmar. Under mötena diskuteras olika händelser som inträffat under veckan som gått och som ansetts vara problematiska. Utifrån de här händelserna diskuterar elevhälsateamet vilka åtgärder som kan vara användbara att sätta in. Det är även elevhälsateamet som tillsammans med rektor ser över vilka resurser som finns på skolan och hur de kan användas på bästa sätt. Författarna har utifrån sin studie uppmärksammat att elevhälsateamet många gånger träffas för att prata och diskutera svårigheter och problem som uppmärksammas i verksamheten. Många gånger kategoriserars eleverna/barnen in i olika fack och att eleverna själva ses som bärare av sina bekymmer. Författarna menar att det här förmodligen görs för att spara tid och att effektivisera mötena. När eleven själv ses som bärande av bekymret/svårigheten så behöver en diskussion aldrig föras kring miljön eller om de olika pedagogiska situationerna hen ställs inför. Det här innebär att de inte kartlägger vad som orsakar bekymren eller varför eleven hamnar i svårigheter. Många gånger ville elevhälsateamet även starta en medicinsk undersökning/utredning för att se vad som orsakade svårigheterna. Resultatet visade att det sällan fanns något resonemang kring tidigare insatser samt mål och utvärdering kring hur de arbetat tidigare för att se vad som gett resultat. Det saknades många gånger en sammanställd helhetsbild över tid för att kunna utvärdera det pågående arbetet. Anteckningar som förts vid möten visade sig vara

luddiga, vilket gjorde det svårt att få ett grepp kring elevens situation samt att kunna arbeta förebyggande och följa deras progression (a.a.). Backlund (2007) skriver att elevhälsateamet behöver vara målinriktat och ha en tydlig styrning, dessvärre har det visat sig att så inte är fallet. Elevhälsateamet blir det forum som försöker lösa situationer som uppstår på skolan utan att kanske vara tillräckligt insatta i vad skolans uppdrag innebär (a.a.). Även Gustavsson (2009) lyfter att det är viktigt att elevhälsateamet har en tydlig målinriktning och en tydlig struktur. Författaren anser att det är viktigt att personalen i verksamheten är medvetna om vilka som ingår i teamet samt vilka funktioner var och en har. På så sätt blir det enklare för personalen att veta vart de ska vända sig när frågor uppstår och till vem (a.a.).

2.9 Sammanfattning

Ahlberg (2007), Nilholm (2007), Björk-Åkesson (2014) och Brodin (2010) är samtliga överrens om att det är svårt att förklara exakt vad specialpedagogik är, då begreppet är ganska komplext. Ahlberg (2007) och Brodin (2010) menar att specialpedagogik är något som behövs och tas till när den ”vanliga” pedagogiken inte räcker till för att möta barn och elever. Hellin (1997) lyfter att så långt tillbaka som till 1600- talet har det funnits en strävan efter att skapa en skola för alla. Hjärne och Säljö (2008) framhåller att det specialpedagogiska stödet inte var lika efterfrågat förr, då elever i behov av särskilt stöd sällan fortsatte uppåt i skolan.

Byström och Nilsson (2003) har sett att många specialpedagoger har undervisning som en del i sina tjänster, främst undervisning med elever i behov av särskilt stöd. Författaren har även i sin studie märkt att pedagoger och rektorer inte riktigt är införstådda eller medvetna om vad som ingår i specialpedagogens uppdrag. Von Ahlefeld Nisser (2009) belyser relationen mellan specialpedagog och rektor, en relation som ska vara likvärdig utan hierarkisk ordning, för att kunna utveckla verksamheten. Författaren har även belyst att specialpedagoger önskar mer samarbete med kollegor för att kunna utveckla arbetssätt och liknande. Dessvärre har Lansheim (2010) märkt att det finns många specialpedagoger som har svårt att definiera sina uppdrag. De specialpedagoger som var verksamma inom förskolan arbetade mer med handledning än dem i grundskolan, vilket berodde på att förskolor sällan hade någon specialpedagog knuten till den specifika verksamheten. Dock var insatserna på förskolan många gånger på kort sikt och i form av punktinsatser.

Specialpedagogerna ansåg att det är viktigt att arbeta nära eleven men även nära skolledningen för att kunna utveckla verksamheten (a.a.). Göransson, m.fl. (2015) resultat visar att specialpedagoger har svårt att hävda sin yrkesroll. Många specialpedagoger som är verksamma har mycket undervisningstid i sina tjänster. Vad gäller skolutveckling är det inget som specialpedagoger lyckats göra något större anspråk på (a.a.).

Takala, Piritiimaa och Törmänens (2009) visar i sitt resultat att specialpedagogers uppdrag består av tre delar; konsultation, undervisning och administrativt arbete. Den största delen bestod dock mest av undervisning. En önskan från specialpedagogerna var att arbeta mer med handledning (a.a.). Rosen-Webb (2011) framhåller att specialpedagoger har en önskan att vara med pedagoger vid planering av undervisning samt att utveckla den pedagogiska miljön. Cowne (2005) belyser att specialpedagoger önska mer stöttning från ledningen på skolan. Författaren har även kommit fram till att specialpedagogerna behöver känna sig trygga i sin roll. Tissot (2013) menar att specialpedagoger inte arbetar nära sina skolledare vilket leder till att de inte kan bedriva sitt arbete fullt ut. Dessvärre fanns inte heller tiden för den typen av arbete då mycket tid lades på annat (a.a.). Agaliotis och Kalyvas (2010) har kommit fram till att pedagogerna önskar att specialpedagogen uppdaterar dokument och bedriver undervisning med elever i behov av särskilt stöd.

Specialpedagogik brukar förknippas med främst två perspektiv, det kategoriska och det relationella perspektivet. Nilholm (2007) belyser att det i det kategoriska perspektivet brukar kompensera elever för sina problem där fokus läggs på att leta efter elevens svårigheter istället för att analysera miljön runtomkring. Atterström och Persson (2000) menar att elever diagnostiseras och kategoriseras in i en grupp med elever med samma diagnos eller liknande svårigheter (a.a.). Aspelin och Persson (2011) framhåller det relationella perspektivet och vikten av att skapa relationer till sina elever och kollegor. Genom att skapa relationer underlättar det arbetet kring att se vad som behöver justeras i miljön för att eleverna ska kunna nå så långt som möjligt. Det blir även enklare att kunna möta eleverna på den nivå där de befinner sig om relationen är stark (a.a.).

Bladini (2004) poängterar att handledning sker i de fall där pedagoger anser att de stött på bekymmer. Fokus bör ligga på att skapa tillit mellan varandra samt att stärka pedagogerna

i sitt arbete och hjälpa dem vidare. Även Lauvås och Handal (2001) menar att handledning ska ses som en process där den som handleds ska hjälpas vidare och få nya insikter. Åberg (2009) trycker på att handledningen behöver ha ett tydligt syfte både för specialpedagogen och för den som blir handledd.

Göransson (2011) belyser att det förebyggande arbetet ska vara så pass bra att samtliga elever lyckas nå kunskapskraven. Det förebyggande arbetet ska leda fram till åtgärder som minimerar risken att elever hamnar i några svårigheter. Hjørne och Säljö (2012) lyfter elevhälsateamet och menar att det är det här teamet som tillhandahåller vilka åtgärder som ska sättas in samt vilka resurser finns att tillgå. Många gånger ses eleven även som ensam bärare av sina bekymmer (a.a.). Backlund (2007) poängterar att elevhälsateamet måste ha tydliga mål med en tydlig styrning för att kunna stötta upp där det behövs. Gustavsson (2009) menar att det måste finnas en tydlighet kring vad elevhälsateamet gör och vilka som ingår för att övrig personal enklare ska kunna veta vart de ska vända sig.

3 METOD

I det här avsnittet presenteras den metod som är vald för den här studien. Det som kommer presenteras är följande; metodval, undersökningsgrupp, genomförande, bearbetning, tillförlitlighet och etik.

3.1 Metodövervägande

Stukát (2011) framhåller att den metod som väljs för den forskning som bedrivs bestäms av det forskningsproblem som forskaren valt att belysa. Viktigt poängterar författaren är att testa och sätta sig in i olika metoder för att finna den som är mest lämplig utifrån det syftet och de frågeställningar som är uppsatta för forskningen. Det är vanligt att forskaren väljer den metod som hen känner sig mest bekväm och trygg med (a.a.). Bryman (2011) hävdar att intervju som metod ofta är inbjudande på grund av den flexibilitet som infinner sig vid intervju. Kvale och Brinkmann (2009) skriver att intervju är att föredra om syftet är att undersöka vad människor har för erfarenheter kring det tänkta ämnet. Repstad (2007) menar att intervjuer av en kvalitativ art är att rekommendera om syftet är att ta reda på erfarenheter människor har samt deras tankar kring ett specifikt ämne. Kvalitativa intervjuer bidrar till en djupare förståelse än exempelvis enkäter om syftet är upplevelser och tankar (a.a.). Även Bell (2006) tar upp att forskaren får en större anpassbarhet vid intervjuer än vid enkäter. Den som intervjuar kan ställa följdfrågor till respondenten under hela intervjun vilket är omöjligt vid enkäter, samtidigt kan forskaren komma djupare och få en större bredd vid intervjuer menar författaren. Stukát (2011) anser att forskare som väljer att använda sig av enkäter behöver vara helt klara över vad syftet med forskningen är samt vad hen vill ha ut av enkäterna med tanke på de frågor som respondenterna ska svara på. Enkäter används ofta i de fall där forskaren vill få svar från många olika respondenter (a.a.). Repstad (2007) menar att en kvantitativ metod med fokus på enkäter ofta används när forskaren vill jämföra olika händelser med varandra eller se hur vanlig en händelse är. Kvale och Brinkmann (2009) skriver att det är i samtalet mellan människor som kunskap skapas och en förståelse kring hur andra människor tänker uppstår. Genom att föra samtal med andra människor skapas även en förståelse kring deras erfarenheter runt olika ämnen eller fenomen. Författarna menar att en intervju kan ses som samtal mellan människor, fast ett samtal där det finns en tydlig struktur och ett tydligt syfte. Däremot menar författarna att intervjun inte kan ses som ett

”vanligt” samtal vilket författarna poängterar är viktigt att intervjuaren är medveten om. Respondenterna och de som intervjuar kan inte ses som likställda till varandra då den person som intervjuar är den som har kontroll över samtalet (a.a.). Stukát (2011) framhåller att det är samspelet mellan respondent och den som intervjuar som är det primära i en intervju då sannolikheten ökar för att nå djupare.

3.2 Val av metod

Vi är inspirerade av fenomenologin, hur världen är beskaffad runtomkring. Enligt Bengtsson (2010) har fenomenologin utvecklats utifrån olika livsvärldstraditioner vilket gör att livsvärldsansatsen sätts in i det fenomenologiska sammanhanget. Så länge människan är i livet undslipper hen inte livsvärlden. I livsvärlden har vi en kommunikativ relation till andra människor. Det är en social värld där människor skapar organisation och föremål som överförs från människa till människa. Studien bygger på semistrukturerade intervjuer. Kvale och Brinkmann (2009) skriver att med semistrukturerade intervjuer menas att det finns ett antal huvudfrågor som alla respondenter för ställda till sig men att följdfrågorna ser annorlunda ut beroende av vilket svar intervjuaren får. Författarna påpekar att det kan vara en fördel med att intervjufrågorna inte är allt för strikta utan att intervjuaren vågar ställa följdfrågor för att på så sätt få andra infallsvinklar och skaffa sig ny kunskap (a.a.). Även Bryman (2011) skriver om semistrukturerade intervjuer och menar att intervjuaren då håller sig till några huvudfrågor som alla respondenter får ställts till sig men att följdfrågorna kan se annorlunda ut beroende av vad respondenten gett för svar. Fejes och Thornberg (2016) poängterar att forskningsmetoden inom fenomenologin går ut på att få svaret från ett specifikt kunskapsintresse. Författarna beskriver två kriterier som måste uppfyllas i fenomenologin. Det första kriteriet går ut på att kunskapsintresset handlar om ett fenomen, vilket kan vara av allmänt intresse eller av specifikt intresse. Det andra kriteriet går ut på att inrikta kunskapsintresset på det viktigaste i den utforskade upplevelsen (a.a.). Bengtsson (2010) framhåller att kärnan inom kvalitativ forskning är att forskaren vill finna nyanser i olika fenomen, vilket exempelvis kan vara att tolka samspelet mellan människor.

3.3 Undersökningsgrupp

Studien är genomförd i en kommun i sydöstra Sverige. Missivbrev (se bilaga 2) skickades ut till sammanlagt 16 skolor och förskolor. Missivbrevet skickades till rektorerna och förskolecheferna i respektive verksamhet, i brevet presenterades även syftet. De fick i sin tur avgöra om de ville delta i studien samt skicka frågan vidare till sina pedagoger i verksamheten för att se om de fanns intresse av att delta i studien. Av de skolor och förskolor som återkopplade valdes fem pedagoger från årskurs sju till nio samt fem pedagoger från förskolan, alla från olika organisationer. Det här gjordes för att få en större bredd av deras upplevelser, då chansen finns att de i samma verksamhet kan ha samma upplevelse. Repstad (2007) menar att det kan vara en fördel att respondenterna är olika varandra för att få en så stor bredd som möjligt, vilket givetvis är svårt att veta på förhand. Bell (2006) poängterar att antalet intervjuer beror på den tid som forskarna har till sitt förfogande.

Respondenterna som representeras i den här studien har alla varit verksamma i skolor eller förskolor mellan 5 och 35 år. Undersökningsgruppen bestod av åtta kvinnor varav sju av dem var i medelåldern och en av dem var i trettioårsåldern. Två av dem var män, en i medelåldern och en i trettioårsåldern. I den kommunen som undersökningen är genomförd, har de på skolorna valt att deras VFU-studenter är de som prioriteras vid intervjuer och liknande. Därav fick vi inte till stånd fler intervjuer än tio.

3.4 Genomförande

När vi fick samtycke från rektorer och förskolecheferna togs en kontakt med respektive respondent. Första kontakten med respondenterna togs via mail för att utbyta telefonnummer och presentera syftet ytterligare en gång. Respondenterna fick även via mail ta del av intervjuguiden (se bilaga 3) för att kunna förbereda sig inför intervjun samt höra av sig om de tyckte något var oklart. Bell (2006) menar att respondenterna måste få information kring vad syftet med studien är, för att på så sätt ta ställning till sin medverkan. Författaren skriver att det är en fördel att den informationen ges både muntligt och skriftligt. Respondenterna meddelades även att intervjun skulle spelas in så det inte skulle bli någon överraskning för dem. De fick tid att ta ställning till om de ansåg att det gick bra att spelas in. Bell (2006) skriver att det vid intervju är att föredra att spela in, för att i efterhand kunna lyssna igenom vad som sades. Författaren tar även upp att det

är viktigt att respondenterna ges löfte om anonymitet när de spelas in vid intervjuer(a.a.). Samtliga i den här studien lovades anonymitet.

Intervjuerna spelades in med hjälp av mobiltelefon och Ipad varav varje intervju tog cirka 30 minuter. Respondenterna fick även själva ge förslag på tidpunkter när det passade dem att bli intervjuade, de fick även möjlighet att bestämma vart intervjun skulle äga rum. Bell (2006) poängterar att det är en god idé att låta respondenterna välja tid och plats för intervjun, dock menar författaren att det är viktigt att det är en lugn plats där inget stör själva intervjun. De flesta intervjuer ägde rum på ett lov där vi som intervjuare kunde vara mer flexibla vad gäller både tid och plats.

3.5 Bearbetning

Samtliga intervjuer har transkriberats ordagrant, det här på grund av att vi gjort intervjuerna separat och inte tillsammans. Vi har lyssnat igenom varandras intervjuer flera gånger för att själva få en bild av intervjun och inte enbart från transkriberingen. Bell (2006) skriver att transkribering tar lång tid men är något som stärker tillförlitligheten på forskningen/arbetet. Repstad (2007) menar att det är en fördel att efter intervjun sätta sig ner och skriva ner sådant som inte fångats på band, med det menar författaren reaktioner, kroppsspråk med mera. Författaren skriver också att det vid intervjuer många gånger ses som en huvudregel att transkribera intervjuerna ordagrant. Kvale och Brinkmann (2009) förespråkar meningskoncentrering när intervjuer genomförts, vilket innebär att meningar som respondenterna sagt formuleras mer koncentrerat, då fokus ligger på att ta fram det mest väsentliga. Författarna menar att intervjuerna går igenom i fem steg. Det första steget innebär att intervjuerna läses igenom noggrant och i sin fullständighet för att skapa sig en bild av vad de handlar om. I steg två plockas det mest centrala i intervjuerna ut och små teman skapas, alltså meningsenheter. Det tredje steget innebär att kategorier skapas utifrån de meningsenheter som gjordes i steg i två, kategorierna skapas utifrån de svar som respondenterna gett. Vi valde att markera kategorierna i olika färger, gul, blå, grön, rosa och orange för att få en så tydlig bild som möjligt över våra kategorier. I det fjärde steget kontrolleras att de meningsenheter och kategorier som skapats stämmer överrens med det syfte och den frågeställning som är vald för studien (Kvale & Brinkmann, 2009), vilket vi gjorde flera gånger. I det femte och sista steget ska all den insamlade informationen sammanfogas till ett resultat, där kategorierna ska analyseras tillsammans

med det teoretiska ramverk som är valt för studien tillsammans med den tidigare forskningen (a.a.). Respondenternas svar (citat) har vi valt att benämna utifrån följande; pedagogerna på förskolan som F1-F5 och pedagogerna på högstadiet H1-H5. Det här gjorde vi för att det skulle bli tydligt utifrån om respondenterna arbetade på förskolan eller på högstadiet.

3.6 Tillförlitlighet

Bell (2006) & Stukát (2011) belyser att undersökningar där syftet är att samla in information behöver undersökningens tillförlitlighet alltid diskuteras, samt giltigheten kring den information som framkommit. Frågor att fundera kring är om undersökningens resultatet blir detsamma om undersökningen görs vid ett annat tillfälle men med samma tillvägagångssätt, (Bell, 2006). De frågor som ställs vid exempelvis en intervju ger svar på det intervjuaren är ute efter, får intervjuaren svar som stämmer överrens med syftet av undersökningen (a.a.). Kvale och Brinkmann (2009) poängterar att inspelningskvaliteten kan påverka en undersökning, är den av god kvalitet och intervjuaren får med allt som hen svarade eller får hen gissa sig fram ibland. Vid transkribering menar författarna att viss information kan gå förlorad, som exempelvis pauser, skratt, kommatecknets placering, punkt och så vidare. Ovanstående kan påverka innebörden av intervjun och är bra att vara medveten om. Bell (2006) och Stukát (2011) lyfter tillförlitlighet utifrån frågorna utformningen av frågorna intervjuaren ställer och vad de handlar om. Författarna menar att om intresset är att undersöka respondenternas åsikter, erfarenheter eller upplevelser av ett ämne är det viktigt att ha med sig att det kan vara olika omständigheter som kan påverka deras svar. Omständigheterna kan vara ett program på TV de precis sett, en händelse, en konflikt och så vidare (a.a.). Stukát (2011) menar att validiteten utifrån de svar respondenterna ger, vilket kan vara svar de tror att den/de som intervjuaren vill ha. Bryman (2011) menar att det vid en kvalitativ studie är validitet och reliabilitet inte av intresse. Vi var inte ute efter något generaliserbar mätning utan resultatet gäller endast de intervjuade personerna. Inspelningarna för det här självständiga arbetet har varit av mycket god kvalitet och de har sparats så vi har kunnat gå tillbaka och lyssnat igenom dem igen när funderingar uppstått. Däremot har pauser, kommatecken och punkt satts ut där vi ansett att det passat vilket kan ge transkriberingen en annan innebörd men på grund av det sparade vi våra inspelningar så vi kunde gå tillbaka och lyssna. Dessvärre lyckades vi

bara få till stånd 10 intervjuer vilket gör att vi inte kan dra några allmänna slutsatser eller dra alla pedagoger över en och samma kant. Utan resultatet stämmer överrens med dem som deltagit i studien och kanske även för deras arbetsplatser men det är inget som stämmer överrens över hela landet. Något som kan ifrågasättas är att frågorna har handlat om respondenternas upplevelser och erfarenheter vilket kan ändras många gånger över tid. Dagsform, mående arbetssituationen vid intervjutillfället kan påverka de svar som respondenterna uppger. Innan intervjuerna ägde rum läste vi in oss på forskning som tillhörde ämnet för att försäkra oss om och ha så mycket kunskap som möjlig kring ämnet. Då syftet har varit att undersöka pedagogers upplevelser av specialpedagogens roll anser vi att vi valt rätt urvalsgrupp samt att frågorna riktar sig till det vi tänkt undersöka. Som tidigare nämnts kan vi enbart utgå ifrån hur det såg ut från respondenterna vid denna tidpunkt, samt utgå ifrån dem och inte dra någon generalisering att det gäller alla pedagoger. Lärdomar kan däremot dras av den grupp som intervjuas och en förståelse för yrkesgruppen kan öka.

3.7 Etik

När forskning genomförs där det finns andra deltagare som medverkar i exempelvis en intervju finns det etiska aspekter som forskaren behöver ta hänsyn till, (Vetenskapsrådet, 2002). Vetenskapsrådet presenterar fyra krav som ska övervägas och tas hänsyn till när forskning bedrivs. De fyra kraven är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet innebär att respondenterna ska få information om syftet med rapporten. De ska även informeras om att det frivilligt för dem att vara med och delta samt att intervjuerna som görs enbart kommer att användas för det syftet de har informerats om. Vetenskapsrådet ger även rådet att det för forskaren är en fördel om hen informerar respondenterna om vem som är ansvarig för forskningen och vart den kommer att publiceras och om de vill att det skickas en kopia till dem. Samtyckeskravet handlar om att respondenterna ska ge sitt godkännande till att vara med i intervjun. Om respondenterna inte är myndiga behöver vårdnadshavare ge sitt samtycke tillsammans med barnet, (Vetenskapsrådet, 2002). Väljer en respondent att hen inte vill ställa upp på intervjun eller vill bli struken i efterhand bör den som bedriver forskningen ta hänsyn till det. Det tredje kravet som introduceras är konfidentialitetskravet, som handlar om respondenternas anonymitet. De som väljer att

ställa upp i forskningen ska inte kunna identifieras utan de ska skyddas så mycket och långt som det är möjligt (Vetenskapsrådet, 2002). Det sista kravet är nyttjandekravet som handlar om att uppgifterna som respondenterna lämnat inte får användas till något annat syfte än det som presenterats för dem. Alltså får uppgifterna inte lämnas ut eller lånas ut till någon annan forskare eller användas till något vinstinriktat (a.a.). Kvale och Brinkmann (2009) nämner också dessa fyra huvudkrav som forskare ska informera respondenterna om innan intervjuerna genomförs. Författarna menar att det är viktigt att respondenterna får en försäkran kring vilka rättigheter de har när de tackar ja till att medverka i en intervju. Författarna menar även att det är viktigt att forskaren har med sig några andra funderingar också då en intervju genomförs med tanke på etik. Det är bra att vara medveten om att en respondent kan känna sig i underläge gentemot den som intervjuar samt att respondenten kan känna sig så pass uppmärksam under intervjun att hen avslöjar något hen inte tänkt (a.a.).

Respondenterna som medverkat i den här studien har samtliga fått information om ovanstående via telefon och mail. Innan intervjuerna genomfördes gick det igenom ytterligare en gång. De fick även ta del av transkriberingarna av intervjuerna om de fann det intressant men det var ingen som ville. Däremot ville de gärna ta del av studien.

4 RESULTAT OCH ANALYS

Här nedan kommer resultatet att presenteras utifrån de intervjuer som genomförts med pedagoger. Resultatet har delats in i olika kategorier, vilka är följande; pedagogers tankar om den specialpedagogiska kompetensen, pedagogers förväntningar på specialpedagogen, handledning, att bli bekräftad, förebyggande arbete och organisationen kring specialpedagogen. Pedagogerna som arbetar på förskolan kommer att benämnas F1-F5, pedagogerna som arbetar på högstadiet kommer benämnas H1-H5. För att analysera resultatet har vi använt oss av meningskoncentrering vilket Kvale och Brinkmann (2009) förordar vid analys av intervjuer.

4.1 Pedagogernas tankar om den specialpedagogiska kompetensen

Utifrån den undersökningsgrupp som medverkat i den här studien framkommer en skillnad mellan pedagoger verksamma i förskolan och pedagoger verksamma på högstadiet, utifrån synen på den specialpedagogiska kompetensen.

”Det är ju tänker jag så att specialpedagogen sitter inne på kunskap, exempelvis att ta fram material, göra särskilda scheman, eller så kan de liksom identifiera saker så vi kan vägledas vidare och få en ny handlingskraft, det är liksom en kompetens som är oerhört viktig” (F4)

”Tänker jag specialpedagogen så är det mycket utredningar som läs- och skriv och sånt och sen är specialpedagogen med vid vissa uppföljningar kring extra anpassningar men annars tycker jag det är mycket pysslande och sånt. Mycket jobbar ju även specialpedagogen med elevhälsateamet men det märker jag inte av så mycket. Mycket ofta sitter ju specialpedagogen på sitt rum och går igenom utredningar och gör vissa typ planeringsstöd och så för klasserna men jag vet faktiskt inte” (H5).

På förskolan är pedagogerna medvetna om att de kan söka hjälp av specialpedagoger när inte den egna kompetensen räcker till. På högstadiet är den specialpedagogiska kompetensen tillgänglig men pedagogerna är inte helt medvetna om hur de kan utnyttja kompetensen i sin verksamhet. Byström och Nilsson (2003) skriver att pedagoger många gånger inte är medvetna om vad som ingår i den specialpedagogiska uppdraget. Lansheim (2010) menar att i förskolan är det sällan en specialpedagog knuten till den enskilda verksamheten men det finns specialpedagoger att tillgå, vilket de måste ansöka om.

”Det är förskolechefen först som man gå till och berättar om sina bekymmer och sedan så kontaktar hon specialpedagogerna eller de specialiserade pedagogerna som det heter för vi får inte ringa själva om det ni inte pågår ett uppdrag redan” (F1)

”Mig veterligen har specialpedagogen i uppgift att eeh hitta dom stöden som just specifikt dom eleverna behöver” (H4)

Samtliga pedagoger inom förskolan som medverkat i den här studien söker det specialpedagogiska stödet genom sina förskolechefer efter att de har identifierat en svårighet och behöver komma vidare. Förskolechefen i sin tur tar kontakt med berörda specialpedagoger som är knutna till kommunens resursteam. De pedagoger som är verksamma på högstadiet verkar inte blivit upplysta om vad specialpedagogen har för uppdrag i deras verksamhet. Byström och Nilsson (2003) skriver att det många gånger i specialpedagogens tjänst ingår undervisningstid och att undervisningen sker i liten grupp med elever i behov av särskilt stöd.

”Specialpedagogen har ju mycket lektioner och sånt hmm eller så med elever som har det i svårt i skolan och så dära” (H2)

”Man får lite känslan av att det är som en extra resurs och att man inte ytnyttjaar den specifika kompetensen utan man utnyttjar den som en elevassistent, extra vuxen som man använder inte fullt ut” (H4)

”Jaa asså hon är ju i klassrummet mycket men plockar också ut eelever i grupper och ibland även en och en då eleven behöver det” (H3)

”Man exkluderad också, nää men dom kan inte vara med i gruppen utan då måste någon vara med dom” (F1)

4.2 Pedagogernas förväntningar på specialpedagogen

Det finns en förväntning av en ömsesidig lyhörddhet av både pedagogerna på förskolan och på högstadiet. Lyhörddheten ska generera ett samspel mellan pedagog och specialpedagog som skapar förutsättningar för eleverna i olika lärsituationer. Pedagogerna har inte förväntan att specialpedagogen ska komma med en färdig lösning utan ger uttryck för att de vill inleda/skapa ett samarbete.

”De ska vara kunniga och ha kunskap och vara lyhörda på vad vi säger. Att det inte bara finns en färdig mall utan att man är ganska flexibel och det handlar ju om personen man möter och man har ju ganska höga förväntningar när det kommer någon med specialkunskap också måste man vara öppen för att ta emot det man får, självklart. Men även att man ska diskutera utifrån de erfarenheter vi har. Det är bra att finns kunskap och att vi kan få hjälp och att det är ett samarbete mellan specialpedagog och pedagog för det är ett jätteviktigt jobb”

(F3)

”Min personliga förväntning är ju att den ska kunna vara mer delaktig i klassrummet än vad som sker idag. Asså stöttning både för mig som pedagog och för eleverna det är ju inte bara åt ett håll utan det gäller att hitta ett samspel mellan mig och eleven som gör en god utveckling för eleven” (H1)

”Just det här att kunna sitta ner och prata om och få tips, inte bara på hur man ska undervisa enskilda individer utan även i gruppen i sin helhet hade ju varit guld värt, för hon sitter ju inne på sån kompetens som inte vi har, vi vanliga pedagoger” (H3)

Von Ahlefeld Nisser (2009) anser att det är viktigt med kommunikation på alla plan och att tillsammans diskuterar sig fram till vilket arbetssätt som passar bäst. Takala, Pirttiimaa och Törmänens (2009) skriver att specialpedagogerna har en önskan om att få mer tid till att samverka mer med kollegorna. Respondenternas förväntningar liknas de som författarna ovan kommit fram till.

”För jag kan känna att det finns liksom en, ursäkta mig, en slentrian så här gör man med alla med den här problematiken tillexempel men det funkar inte riktigt så. Så den sista gången vi kallade på hjälp tyckte jag var lite onödig för jag tyckte att vi kunde det bättre själva” (F3)

”oftast är det ju via mail. Det är inte så mycket att man hinner sitta ner och prata om vad den eleven behöver och vad den eleven behöver utan det är ju ofta mycket korta samtal åhh lite brådslande så” (H3)

Pedagogerna på högstadiet har en önskan att specialpedagogen ska vara delaktig i klassrummet och att sitta ner tillsammans och prata om pedagogiska frågor rörande elever. Pedagogerna på förskolan vill ta del av specialpedagogens speciella kunskap för det enskilda barnet i gruppen. De har även en önskan om en lyhördhet från specialpedagogen gentemot de önskningar pedagogerna har.

4.2.1Handledning

Mellan förskolan och högstadiet finns en skillnad vad gäller handledning. På förskolan identifieras ett behov utifrån en svårighet som uppstått och då kontaktas förskolechefen som i sin tur ansöker om stöd hos kommunens resursteam. Utifrån ansökan kommer en specialpedagog till arbetslaget och handleder personalen. På högstadiet där den specialpedagogiska kompetensen finns tillgänglig upplever däremot pedagogerna inte att de får någon handledning men uttrycker en önskan av det. Pedagogerna på högstadiet verkar inte heller vara medvetna om att det är en möjlighet som finns. Byström och Nilsson (2003) skriver att specialpedagoger sällan handleder personal enskilt. Lauvås och Handal (2001) menar att handledning ska syfta till att individer utvecklas och att ge grupper förutsättningar att få reflektera över upplevda bekymmer.

”Specialpedagogerna kommer ju ut där det finns barn som behöver stöd till den personalen och ger dem handledning för att inte vi vet hur vi ska gå tillväga” (F5)

”Specialpedagogen skulle kunna lära mig lite också, lära mig vad jag ska titta efter typ tecken och så och kanske ge tips och idéer hur man ska tänka kring anpassningar så man vet varför vissa passar bättre för andra” (H2)

”Ibland kan man önska att man hade haft lite mer stöttning och vägledning” (H1)

”Vi behöver just nu känner vi inte att specialpedagogen behöver komma in så mycket och jobba med barnet utan kanske mer mot oss som arbetslag. Hur kan vi jobba, alltså rådgivande, det är det vi känner att vi saknar och har ett behov av. Lite återkommande handledningssamtal och samtal med uppföljning” (F2)

”Kartläggningar är ju saker som jag har svårt för och som jag uppskattar att andra personer med mer kunskap hjälper till eller gör. Handledning är något jag tänkt, att få prata och klura med någon” (H4)

Bladini (2004) menar att pedagoger söker handledning när de stöter på bekymmer i sitt dagliga arbete och söker en förändring. Vilket kan ses utifrån de pedagoger som intervjuades på förskolan, när bekymmer uppstår efterfrågas den specialpedagogiska kompetensen i form av handledning. Bladini (2004) har i sin undersökning kommit fram till att handledning kan ses på två olika sätt. Det ena är att fokus ligger på att stärka pedagogerna i sin yrkesroll och det andra syftar till att hitta vägar för att möta elever (a.a.). Det är tydligt att pedagogerna på högstadiet önskar enskild handledning för att förbättra resultatet för eleverna samt utveckla sig själv.

4.2.2 Att bli bekräftad

Under intervjuerna framkom att många av pedagogerna, framförallt de pedagoger som är verksamma i förskolan söker bekräftelse ifrån specialpedagogen. Bekräftelse utifrån det arbetet de utför med barnen är rätt och att de är på rätt väg. Pedagogerna som är verksamma på högstadiet söker bekräftelse utifrån elevens prestationer och utifrån att eleven når kunskapskraven.

”Ibland finns det situationer då man känner, gör vi rätt nu? Och då känns det oerhört skönt att kunna liksom bolla det” (F4)

”Hon hade kunnat vara med på arbetslag och sagt att det här och det här behöver ni utveckla för eleven, den här eleven behöver jobba med och eleven behöver det här” (H3)

”Ibland blir man osäker om man gör på rätt sätt, det är väldigt svårt när ett barn inte är så jättofokuserat av att jobba att jobba jämt” (F1)

”Jag har fått väldigt mycket beröm av specialpedagogen som varit här ute. De har sagt till förskolechefen att vi gör ett jättebra arbete med de här barnen” (F1)

”Det är kanske något som specialpedagogen skulle kunna hjälpa mig vidare med så eleven lyckas” (H4)

”Men man måste ju ibland få bekräftat att det räcker och att man gör rätt så det är mycket det de handlar om. Man måste ändå få bekräftat” (F3)

Bladini (2004) menar att det är viktigt att pedagogerna stärks i det arbete de utför. Pedagogerna på förskolan uttrycker tydligt att de vill att specialpedagogen bekräftar att de är på rätt väg och att de är bra på det de gör.

4.3 Förebyggande arbete

Det förebyggande arbetet ser olika ut på förskolan och på högstadiet. På högstadiet är elevhälsateamet en hjälp i det förebyggande arbetet, dit vänder sig pedagogerna när de stöter på bekymmer. Därefter upprättas en kartläggning. På förskolan är det främsta verktyget pedagogisk kartläggning som är till grund för det förebyggande arbetet. Därefter tas en kontakt med förskolechefen som beslutar om vad som ska prövas. Det gemensamma för de båda är att de använder sig av kartläggning för att identifiera bekymmer som uppstått. Skollagen (2010:800) i kap 1,25§ fastslår att skolan är ålagda att ha ett elevhälsateam vilket inte förskolan har.

“Det är först nu för två veckor sedan vi plockade fram den pedagogiska kartläggningen just för att se vad som funkar och vad som inte funkar. Så det är ju en slags förberedelse, att lära känna varandra och knyta an” (F2)

”Först börjar man göra en kartläggning. Sedan går man vidare och titta efter ett tag och se om det har hänt någonting eller inte och då tar man ju kontakt med chefen” (F5)

”Om en elev ständigt misslyckas så pratar man ju med eleven, vårdnadshavare och provar olika alternativ innan man liksom börja rycka i allt för stora trådar, man bygger liksom upp en plan efter vad det är för någonting” (H4)

”Jo men vi arbetar med ett elevhälsateam på skolan och så där de gör upp en massa planer men det är inte alltid att jag får ta del av det” (H5)

”En kartläggning allra först om vi inte har gjort en naturligtvis, tycker de ju det. Vi är ganska duktiga på kartläggningar nu själva” (F1)

”Man skickar ut en kartläggning där lärarna får skriva i och de ger man det till alla undervisande lärare och efter det så skriver jag en sammanställning av kartläggningen. Och sen tar jag den sammanställningen bort till specialpedagogen” (H1)

Göransson (2011) beskriver att det förebyggande arbetets fokus ska vara att skapa åtgärder för eleverna att de når kunskapskraven. Författaren påpekar att alla som arbetar inom skolan ska arbeta med det förebyggande arbetet tillsammans. Hjärne och Säljö (2012) har uppmärksammat att det i elevhälsateamet många gånger diskuteras kring elevers svårigheter och problem, eleverna kategoriseras många gånger och individen ses som ett ensamt bekymmer. Elevers svårigheter kartläggs inte utifrån vad som orsakat bekymren utan bekymret läggs på den enskilde individen. Det saknas en helhetsbild över tid för hur det har sett ut för eleven för att kunna utvärdera det pågående arbetet (a.a.).

”Vi arbetar ju med ett elevhälsateam på skolan och så men det svåra är att jag liksom inte riktigt får del av det som kommit fram till och så. Det blir ju tokigt om vi alla möter alla olika och gör olika förebyggande arbete. Så elevhälsan, framförallt rektorn och specialpedagogen borde vara drivande i att vi får del av det ”
(H5)

4.4 Organisationen kring specialpedagogen

Pedagogerna på förskolan är väl förtrogna med hur de ska gå tillväga när de behöver specialpedagogiskt stöd. Samtliga pedagoger inom förskolan ger uttryck för att de vänder

sig till sin förskolechef när bekymmer uppstår eller om det är något som är oklart för dem. Det finns en tveksamhet hos pedagogerna på högstadiet kring vart de ska vända sig. Lansheim (2010) menar att det ute i verksamheterna inte använder den specialpedagogiska kompetensen som den är tänkt att användas, vilket är en brist.

”Erfarenheten här är ju att vi får vända oss till vår rektor eller förskolechef och be om hjälp” (F3)

”Schemat är lagt så att vi finns där när barnen behöver oss. När vi får schemana från cheferna så är det inte alltid som det funkar utan då ändrar vi ju. Vi ändrar inte utan att vi fått godkänt av cheferna” (F3)

”Det måste ju ändå vara rektorn som gör det, kanske har specialpedagogen sagt något om vad arbetsuppgifterna borde vara men nää jag vet inte. Rektor och specialpedagogen brukar ju prata mycket och gå på möten så dom har nog kommit överrens om det tillsammans” (H2)

”Här har vi ett väl fungerande arbetslag och en väl fungerande organisation runt hela arbetet” (F1)

”Det vet jag inte riktigt hur förskolechefen har tänkt med. Jag har försökt säga det till henne att jag tycker att lokalerna inte är ändamålsenliga. Då säger hon att det funkar för de andra men det är ju inget av de här barnen med specialbehov som är den andra lik” (F1)

”Ansvaret bör ligga på rektor naturligtvis, det är ju den som är ytterst ansvarig sen är vi ju alla komponenter i ett maskineri” (H4)

”Det gälle ju att alla pedagoger vet varför de är där, på jobbet. Att det är för barnens skull” (F5)

”Jag menar vi har ju också en tydlig organisation, en tydlig organisation för att verkligen lyfta fram alla barn. Vi är ganska flexibla i organisationen” (F4)

För pedagogerna på högstadiet är organisationen kring specialpedagogens uppdrag otydlig, de är inte säkra på vad specialpedagogen i verksamheten kan användas till.

Samtliga högstadieskolor har tillgång till specialpedagog på sin skola. På samtliga förskolor ansöks det om specialpedagogiskt stöd från kommunens resursteam. Von Ahlenfeld Nisser (2009) menar att för att specialpedagogen ska kunna arbeta förebyggande och utveckla organisationen krävs det att hen arbetar nära administrationen. Det bör finnas en likvärdighet mellan rektor/förskolechef och specialpedagog för att motverka en hierarkisk skillnad (a.a.). Tissot (2013) skriver att det inte finns ett nära samarbete mellan specialpedagoger och skolledaren vilket resulterar i att uppdraget som specialpedagogerna har inte utnyttjas fullt ut då deras uppdrag är att utveckla verksamheten tillsammans med skolledaren.

”Det är mer utifrån kartläggning och så ju och åtgärdprogram, anpassningar och sånt så nää det tycker jag faktiskt inte. Hahaha som du märker vet jag ju inte riktigt vad specialpedagogen har för uppdrag” (H2)

”Förskolechefen har gett oss förutsättningar. Vi har ju en person till inne i mitt arbetslag för att vi har två barn särskilda behov som är diagnostiserade” (F1)

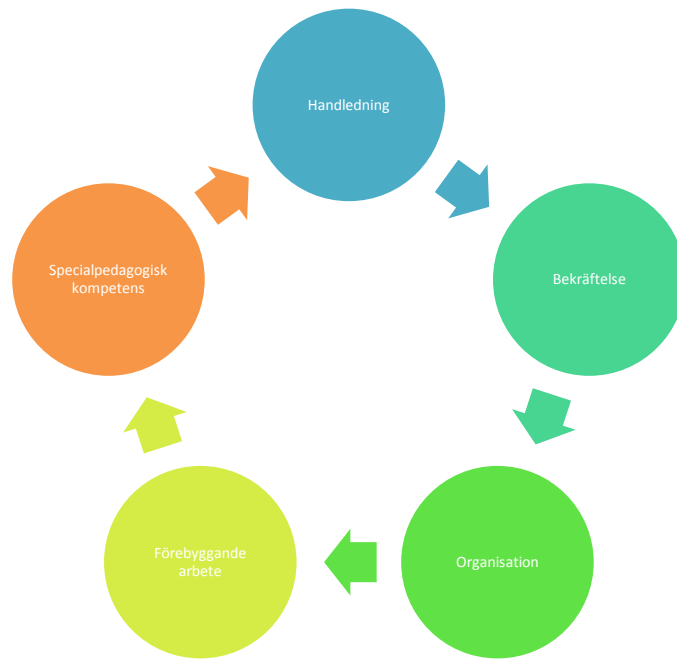
”För jag vet ju liksom inte egentligen vad jag kan använda specialpedagogen till eller så, jag borde kanske själv bli bättre på att fråga chefen eller rektorn vad jag kan använda kompetensen till” (H5)

”När det gäller specialpedagoger så är det ett så otroligt vitt begrepp. Vad gör en specialpedagog? Vad är ens specialpedagogs uppdrag? Hur ser ledningen på specialpedagogens uppdrag?” (H1)

Byström och Nilsson (2003) tar upp att specialpedagogens uppdrag är oklart för både rektorer och pedagoger ute i verksamheterna, vilket innebär att de inte vet vad de ska förvänta sig.

”Jag har ju varit ute på några arbetsplatser och så och hittills har jag inte, inte ens under min utbildning fått den informationen att det här är en resurs som du har att tillgå” (H4)

Förväntningar på specialpedagogen sammanfattas i figur 1.



Figur 1 Gemensamma upplevelserna pedagogerna på förskolan och högstadiet har på specialpedagogen.



Figur 2, Förskolans pedagogers upplevelser av specialpedagogens roll.

Figur 2 och 3 visar tydligt att pedagogerna på förskolan och pedagogerna på högstadiet har skilda uppfattningar om vad specialpedagogens roll är. Pedagogerna på förskolan har en tydligare insikt i vad specialpedagogens roll är än vad pedagogerna på högstadiet har. Pedagogerna på högstadiet är mer osäkra kring vad specialpedagogens roll innebär och hur de kan komma kompetensen till del.



Figur 3 Vad högstadiets pedagoger har för upplevelser av specialpedagogens roll.

4.5 Sammanfattning av resultatet

I vår resultatdel kan vi se en tydlig skillnad på vad pedagogerna har för upplevelser av det specialpedagogiska uppdraget. De pedagoger som är verksamma i förskolan startar med att göra en kartläggning då de upplever ett bekymmer kring ett barn i verksamheten. Utifrån kartläggningen tar pedagogerna kontakt med sin förskolechef som i sin tur tar kontakt med kommunens resursteam beroende av vilket bekymret är. Funktionen som specialpedagogen får är att handleda pedagogerna i deras arbete med barnen. Samtliga pedagoger inom förskolan vet vart de ska vända sig när de behöver det specialpedagogiska stödet. Medan pedagogerna på högstadiet som har den

specialpedagogiska kompetensen på sina arbetsplatser, vet inte vart de ska vända sig när de stöter på bekymmer utan försöker lösa det på egen hand. Pedagogerna som är verksamma på högstadiet verkar mer osäkra kring vart de ska vända sig när de stöter på bekymmer. De visar även en osäkerhet kring vad de kan förvänta sig av specialpedagogen och vad hen har för uppdrag. Många av de som intervjuats på högstadiet berättar att specialpedagogen plockar ut elever och ägnar sig åt utredningar.

En annan skillnad som blir tydlig är att pedagogerna på förskolan vill ha specialpedagogens bekräftelse på att de är på rätt väg och att det arbete de utför är bra. Medan pedagogerna på högstadiet mer vill ha bekräftelse utifrån att eleven når kunskapskraven och inte hur de själva arbetar för att eleverna ska nå dem.

Vad gäller det förebyggande arbetet så är även det något som skiljer sig åt på förskolan och högstadiet. På högstadiet är elevhälsateamet det främsta förebyggande arbetet tillsammans med kartläggningen. Trots det ger pedagogerna uttryck för att de inte vet vad elevhälsateamet gör. På förskolan är det kartläggningen som är det förebyggande arbetet, där pedagogerna utvärderar sin lärmiljö för att se vad barnet behöver.

En likhet mellan förskola och högstadiet är att pedagogerna uttrycker en önskan efter någon att diskutera med, någon som har specialkompetens vad gäller barn i behov av särskilt stöd, en kompetens som de själva saknar.

4.6 Teoretisk tolkning

Resultatet har tolkats utifrån ett sociokulturellt perspektiv som menas att vi lär i samspel tillsammans med andra, i sociala sammanhang, (Jakobsson, 2012 & Säljö, 2010). Förskolan och skolan är två verksamheter med liknande kultur som vilar på skollagen men med två olika styrdokument. De sociala och kulturella sammanhang som pedagogerna vistas i formar dem både som individer och som grupp. Utifrån det sociokulturella perspektivet ser vi en skillnad i de båda verksamheterna där kulturerna skiljer sig åt. I förskolan är erfarenheten att arbeta nära en specialpedagog dagligen inget som är vanligt förekommande vilket leder till att kulturen där är att det är en kompetens som ansöks om. Kunskap är något som skapas när vi tillsammans med andra utbyter erfarenheter vilket i förskolans fall sker då de möter en specialpedagog som handleder dem vidare till ny kunskap. Som Manger m.fl.(2013) lyfter vad gäller det sociokulturella

perspektivet är de kunskapsprocesser som skapas när människor möts tillsammans med andra och på så sätt bildas ny kunskap. Att arbeta i förskola och skola innebär möten med många olika individer, där pedagoger ständigt utvecklas och lär av varandra och på så sätt skapas ny kunskap, vilket gör att kulturen förändras över tid. Den tidigare forskning som tagits del av och jämför det med vårt resultat kan vi se att kulturen är sig lik och ingen större förändring har skett. För att ändra kulturen behöver en förändring ske hos rektorer och förskolechefer och de behöver få kunskap om vad specialpedagogens uppdrag egentligen innebär. Kommunikation bidrar till att människor förbinds med varandra genom sitt tänkande och den kultur de befinner sig i kan då förändras (Säljö, 2010). Manger m.fl.(2013) belyser att när människan löser ett bekymmer uppstår inlärning naturligt och nya tankebanor skapas. Människan är en social varelse som tillsammans med andra skapar sig erfarenhet, kunskap och förståelse och genom detta skapar vi oss en förväntning på hur andra människor ska agera och vara. Den referens pedagogerna på förskolan och på högstadiet har, har skapat deras kultur och upplevelser av specialpedagogen. Vygotskij (1978) beskriver *the zone of proximal development*, begreppet kan förklaras med mellanmännsliga skillnaden att lära individuellt eller att lära tillsammans med någon som är mer kompetent. I sammanhanget utvecklar samtliga deltagare ny kompetens och kunskap genom argumentation, förklaringar, omformulerande och utifrån det tänka i nya banor. Att i det sammanhanget lyssna till andra människor bidrar till nya tankar, vilka gör att vi med nya ögon kan se på världen med våra nyfunna tankar (a.a.).

4.7 Slutsatser

Syftet med studien är att få fram vad pedagoger har för upplevelser av det specialpedagogiska uppdraget inom förskola och på högstadiet. Vi drar slutsatsen att förskolan finns det en tydlighet kring vad som kan förväntas av den specialpedagogiska kompetensen medan de som arbetar på högstadiet inte vet vad de kan förvänta sig då specialpedagogens uppdrag inte är tydligt för dem. Slutsatsen är generell för de som medverkat i den här studien och kan inte generaliseras på alla pedagoger inom förskola och på högstadiet.

5 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

Här nedan kommer vi att föra en diskussion kring resultatet som framkommit utifrån syftet, en diskussion kring metoden, tillämpning utifrån hur vilken betydelse resultatet har för yrkesrollen samt vidare forskning.

5.1 Diskussion av resultatet

Syftet med studien är att studera vad pedagoger i förskolan och högstadiet har för upplevelser av specialpedagogen och hur arbetet är organiserat utifrån specialpedagogens yrkesuppdrag. Vårt syfte leder fram till följande frågeställningar;

- Hur används den specialpedagogiska kompetensen på förskolan och i högstadiet?
- Vad finns det för erfarenheter kring att arbeta med en specialpedagog?
- Hur tilldelas den specialpedagogiska kompetensen förskolan och högstadiet?

5.1.1 Pedagogernas tankar om den specialpedagogiska kompetensen

I vår studie framkom det att pedagogerna på förskolan med hjälp av sin förskolechef ansöker om den specialpedagogiska kompetensen från kommunens resursteam. Lansheim (2010) beskriver att specialpedagogen sällan är knuten till den enskilda verksamheten på förskolan utan specialpedagogen har ofta ett stort upptagningsområde. På högstadiet finns den specialpedagogiska kompetensen tillgänglig, då samtliga av dem har en specialpedagog på sin arbetsplats. Däremot saknar pedagogerna på högstadiet en medvetenhet kring hur de kan använda sig av den specialpedagogiska kompetensen. Även Byström och Nilsson (2003) bekräftar att det finns en oklarhet ute i verksamheterna kring vad en specialpedagogs uppdrag egentligen är. Oklarheten finns hos både rektorerna och pedagogerna. De pedagoger som är verksamma på högstadiet beskriver att specialpedagogerna i deras verksamheter plockar ut elever för enskild undervisning eller för undervisning i grupp. Ahlberg (2007) menar att specialpedagogik många gånger i verksamheten förknippas med specialundervisning med elever som behöver särskilt stöd. Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson & Nilholm (2015) och Byström och Nilsson (2003) vittnar om att specialpedagogens huvuduppdrag är individuell undervisning eller undervisning i liten grupp. Vilket skulle kunna grunda sig i hur skolan tidigare var

uppbyggd utifrån observationsklass, där det bedrevs individualiserad undervisning, Brodin (2010). Richardsson (2010) menar att uppdraget vad gäller specialundervisning ändrades till specialpedagogik där insatser skulle göras på bred front för att skapa ett förebyggande arbete. Det förebyggande arbetet skulle resultera i att skolrelaterade svårigheter förhindrades (a.a.).

Vi anser utifrån det resultat vi fått att det behöver finnas för förskolans del en specialpedagog knuten till verksamheten som kan bidra med stöd i den dagliga verksamheten. Eftersom de är medvetna om vad de kan använda den specialpedagogiska kompetensen till skulle den komma fler barn och pedagoger till del. På högstadiet behöver den specialpedagogiska kompetensen förtydligas för pedagogerna för att komma eleverna och pedagogerna till del. Den specialpedagogiska kompetensen som finns på högstadieskolorna idag används inte fullt ut utan används som extra lärare, utredare och har egen undervisning.

5.1.2 Pedagogernas förväntningar på specialpedagogen

Något som är gemensamt för både pedagoger på förskolan och högstadiet är att de söker någon att diskutera med för att skapa förutsättningar för barnen och eleverna. Det är ingen av pedagogerna som förväntar sig att specialpedagogen ska ha alla svar och lösningar på de bekymmer de ställts inför. Utan de efterfrågar någon med en annan och specifik kompetens och en större delaktighet med barnen och eleverna. Någon som utifrån kan se på verksamheten och komma med tips och idéer och diskutera dem med pedagogerna. Det här kan vi härleda till Aspelin och Persson (2011) som menar att relationsskapande sker tillsammans med andra och inte enskilt och det är först när en relation har skapats som arbetet kring barnen och eleverna kan ta fart. Det är av stor betydelse att kunna möta eleverna efter deras förutsättningar och behov för att få förutsättning till att nå målen (a.a.). Utifrån det sociokulturella perspektivet beskriver Hundeide (2006) att det behöver finnas en förståelse för den resa individerna gjort under sitt liv, vilket påverkar de förväntningar och uppfattningar individer har om allt som sker.

Agaliotis och Kalyvas (2011) kom i sin undersökning fram till att pedagoger ville att specialpedagogen skulle egna sig åt undervisning av elever i behov av särskilt stöd samt uppdatera dokument. Det här är något som skiljer sig från de pedagoger som deltagit i vår

studie. Vår egen föreställning stämmer väl överrens med den studie Agalotis och Kalyvas (2011) genomfört.

5.1.3Handledning

Bland förskolans pedagoger förekommer handledning mer naturligt än vad som sker på högstadiet. Som tidigare nämnts ansöker förskolechefen efter den specialpedagogiska kompetensen vilket naturligt leder till handledning för pedagogerna. Lansheim (2010) ser att handledning förekommer oftare på förskolan än på högstadiet, vilket beror på att de "hyr" in den kompetensen. Däremot skriver författaren att de insatserna som används på förskolan många gånger är punktinsatser som är kortsiktiga. Pedagogerna på högstadiet som har den specialpedagogiska kompetensen i verksamheten är dessvärre inte medvetna om att det är ett stöd som finns för dem, däremot är det något de saknar. Samtliga pedagoger både på förskolan och på högstadiet önskar handledning utifrån pedagogiska frågor och diskussion kring olika arbetssätt. Byström och Nilsson (2003) menar att tid för handledning sällan ingår i specialpedagogens tjänst. Syftet med handledning ska vara att medvetandegöra pedagogerna kring undervisning för att nå samtliga elever utifrån deras förutsättningar (a.a.). Von Ahlefeld Nisser (2009) tar upp att det är viktigt att kommunicera kring arbetssätt och utveckling för att nå längre på arbetsplatserna.

Vår reflektion utifrån intervjuerna var att handledning ofta förekom på förskolan men efter att ha sett resultatet i sin helhet och utifrån tidigare forskning så sker handledning enbart när det finns bekymmer kring ett barn. På så sätt sker inte handledningen så naturligt som vår första tanke var, utan sker mycket i form av punktinsatser. Det här styrker vårt argument om att det på förskolorna behöver finnas en specialpedagog knuten till verksamheten så insatserna blir mer långsiktiga och sätts in på ett tidigt stadiet. Återigen kan vi se att otydligheten kring specialpedagogens kompetens slår igenom hos pedagogerna på högstadiet som tidigare nämnt har en specialpedagog men som inte används till handledning. Takala, Piritiimaa och Törmänens (2009) menar att handledning kommer i skymundan på grund av att specialpedagogen var ålagd andra arbetsuppgifter. Säljö (2010) skriver att den sociokulturella utvecklingen är att lära tillsammans, vilket genererar en utveckling och ett lärande på ett personligt plan.

5.1.4 Att bli bekräftad

Något som utkristalliserade sig under intervjuerna var att pedagogerna på förskolan uttrycker en individuell bekräftelse. En bekräftelse som styrker att det arbete pedagogerna gör är rätt och att de utför ett bra arbete. De vill få höra från någon att de utför ett bra arbete. Pedagogerna på högstadet uttrycker behovet av bekräftelse på ett annat individuellt sätt. Där söker de en bekräftelse på att eleverna är på god väg att nå kunskapskraven och att det går bra för deras elever. Von Ahlefeldt Nisser (2009) lyfter kommunikation som en viktig del av pedagogers vardag, att kommunicera på olika nivåer för att finna vilket arbetssätt som kan gynna barnen och eleverna bäst. Det behöver finnas tid för reflektion för pedagogerna för att finna verktyg så att barnen och elevernas villkor förbättras i undervisningssammanhang, (Bladini, 2004).

Ahlberg (2007) lyfter att begreppet specialpedagogik är ett ungt begrepp som enbart funnits i cirka 50 år. Begreppet grundade sig på att utbildningen skulle vara tillgänglig för alla, alltså en rättighet för alla barn och elever (a.a.). Utifrån det kan vi fundera kring om det kan bero på att förskolans styrkdokument är unga och inte kom från år 1998. Skolan har en lång tradition av styrdokument att rätta sig efter och det har funnits med en tydlighet i vad pedagogerna ska göra från början. Tillskillnad från förskolan som från början var ämnad för tillsyn av barn med arbetande mödrar, (Brodin, 2010). Förskolan gick igenom en ganska stor förändring, från att ha tillhört socialstyrelsen och haft det pedagogiska programmet som riktlinjer så övergick förskolan till skolverket och fick därigenom tydliga riktlinjer i form av Lpfö98, (Richardsson, 2010). Därför tror vi att pedagogerna på förskolan söker mer bekräftelse ifrån specialpedagogen på grund av en osäkerhet kring dem själva och hur de ska bemöta barn i behov av särskilt stöd. Vilket kan bero på att förskolan idag är en lärandemiljö vilket den inte var under tiden innan 1998. På högstadiet där pedagogerna varit förtrogna med styrdokument och att undervisa själva där det sällan har plockats in någon specialkompetens i klassrummen utan eleverna i behov av särskilt stöd har undervisats enskilt eller i lite grupp (Richardsson, 2010). Därför tror vi att pedagogerna på högstadiet är mer inriktade på elevernas måluppfyllelse än på sitt eget arbete och funktion.

5.1.5 Förebyggande arbete

Vad gäller det förebyggande arbetet så hänvisar pedagogerna på högstadiet till det elevhälsateam som de har på sina respektive skolor men även till den pedagogiska kartläggning de gör på elever som inte uppfyller kunskapskraven. På förskolan hänvisar pedagogerna enbart till den pedagogiska kartläggningen som ett led i deras förebyggande arbete. Däremot är det tydligt att pedagogerna på högstadiet inte riktigt är förtroga med vad elevhälsateamen egentligen gör och är till för. Medan pedagogerna på förskolan lyfter sin pedagogiska kartläggning med förskolechefen som i sin tur beslutar kring vilket tillvägagångsätt pedagogerna ska ha. Den pedagogiska kartläggningen på högstadiet resulterar i någon form av anpassning för eleven. Backlund (2007) har visat att elevhälsateamet många gånger inte har en tydlig styrning och målinriktning, vilket gör att det blir svårt att följa elevernas progression. Gustavsson (2009) belyser vikten av att pedagogerna är medvetna om vilka som ingår i elevhälsateamet för att de ska veta vart och till vem de ska vända sig till när funderingar uppstår. Författaren poängterar vikten av att det finns en tydlig struktur och målinriktning i elevhälsateamet arbete.

Vi får uppfattningen av att elevhälsateamet bara är ett begrepp pedagogerna på högstadiet känner till, där det är tydligt att de inte vet vad elevhälsateamet på respektive arbetsplats har för uppdrag. Det som blir spännande är att samtliga refererar till elevhälsateamet när de får fråga om hur det förebyggande arbetet på skolan ser ut när de egentligen inte vet vad de gör. Hjørne och Säljö (2012) påpekar att det i elevhälsateamet många gånger pratas om elevernas svårigheter och att de kategoriserar in barnen och eleverna i fack, vilket resulterar i att eleverna själva blir bärare av sina bekymmer. Författarna drar slutsatsen att det förmodligen görs för att effektivisera mötena och kunna fördela resurserna på ett effektivt sätt. Vad författarna har sett i sin undersökning är att de bekymmer och svårigheter som uppstått för en elev inte har kartlagts, (Hjørne & Säljö, 2012). Pedagogerna på högstadiet nämner att de gör en kartläggning då en elev visar på bekymmer, något som däremot inte framkommer är vart kartläggningen tar vägen mer än att de lämnas till specialpedagogen. Däremot nämner ingen vilken fortsatt gång det blir för kartläggningen eller om denna lyfts i elevhälsateamet som de ändå nämner i det förebyggande arbetet. Vilket är en stor skillnad från pedagogerna i förskolan som lämnar sin pedagogiska kartläggning vidare till förskolechefen för beslut.

5.1.6 Organisation kring specialpedagogen

Det visar sig tydligt på förskolan att pedagogerna vänder sig till förskolechefen när de känner att de behöver en extern kompetens i form av specialpedagog. Samtliga pedagoger är eniga om att det är förskolechefen som bestämmer om de ska få det specialpedagogiska stödet eller inte. Pedagogerna på högstadiet är samtliga eniga om att det inte finns någon tydlig organisation kring när det är läge att vända sig till specialpedagogen, de vet inte riktigt på vilket sett de kan använda sig av den kompetensen eller att den finns att tillgå i vissa fall. Några av pedagogerna berättar att de många gånger försöker lösa de bekymmer de stöter på själva och att ansvaret vilar på dem själva att ta reda på hur den specialpedagogiska kompetensen kan komma dem till del. Några ställer sig även frågande till vad specialpedagogens uppdrag egentligen är och vad det går ut på, de ställer sig även frågande till vad ledningen har för ansvar i uppdraget. Det här är även något som Byström och Nilsson (2003) såg i sin uppsats, att verken rektorer eller pedagoger är förtrodda med vad specialpedagogens uppdrag egentligen går ut på. Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson och Nilholm (2015) har sett att specialpedagoger runtom i landet har svårigheter att hävda sin yrkesroll.

På förskolan är det förskolechefen som avgör om pedagogerna är berättigade till en specialpedagog som kommer till deras verksamhet för konsultation. Med andra ord kan du som pedagog känna ett stort behov av specialpedagogiskt stöd men förskolechefen har det avgörande beslutet av om stödet sätts in. Vi ser att det finns en brist i kommunikationen när det gäller förskolechefen och pedagogens syn på organisationen kring barnen, exempelvis lämpliga lokaler. På högstadiet däremot ser vi en tydlig brist i organisationen kring specialpedagogen utifrån att de inte vet hur denna kompetens kan komma dem till del. De är medvetna om att de har en specialpedagog men inte fått någon information om yrkesfunktionen specialpedagog. Von Ahlefeldt Nisser (2009) relaterar till vikten av förhållandet mellan specialpedagog och rektor som ska vara likvärdig utan hierarkisk skillnad. Kanske kan det vara så att specialpedagogerna på dessa arbetsplatser inte likställs med rektor och på så sätt får hen svårt att hävda sin yrkesroll med tanke på de svar som respondenterna på högstadiet gett. En fråga som vi funderar kring är om rektorerna på dessa skolor är medveten om hur den specialpedagogiska kompetensen ska användas, eller är det så att rektor har en specialpedagog för att traditionen är sådan. Högskoleförordningen är tydlig utifrån vad en specialpedagogs uppdrag är, där ett av

uppgiften är att samverka i lagarbete med andra yrkesgrupper (högskoleförordningen, 1993;100). Det är tydligt att rektorerna på respektive skola behöver förtydliga för pedagogerna kan ha för samarbete med specialpedagogen. Vilket i sin tur kan leda till att pedagogernas förväntningar på specialpedagogen kan förtydligas. Vad gäller specialpedagog på förskolan är det tydligt att pedagogerna söker efter ett mer kontinuerligt och långsiktigt samarbete. Kanske är det så att specialpedagogens uppdrag blir tydligare på förskolan eftersom det är ett stöd som ansöks om när bekymmer uppstår.

5.2 Metoddiskussion

Det syfte vi valt för vår studie var att undersöka vad pedagoger har för upplevelser av specialpedagogens uppdrag. Utifrån det syftet har vi valt att använda oss av semistrukturerade intervjuer, där vi intervjuat pedagoger på förskolan samt pedagoger på högstadiet. Anledningen till att vi valde att använda oss av semistrukturerade intervjuer berodde på att vi ansåg att vi på så sätt kunde komma djupare i vår studie. Att använda oss av ett antal huvudfrågor för att sedan kunna ställa följdfrågor beroende av vad respondenterna gav till svar ansåg vi vara till stor nytta för att få djupa diskussionen.

När vi analyserade vårt arbete använde vi oss av vår teoretiska utgångspunkt vilken är det sociokulturella perspektivet. Med det som utgångspunkt har vi kunnat förstå materialet som har kommit fram under intervjuerna. Det här har gett oss en bekräftelse på att förskolan och skolan tillhör olika kulturer som har en härledning långt bak i tiden. Det gemensamma för förskolan och skolan är att deras styrdokument grundar sig utifrån ett sociokulturellt perspektiv. För att analysera vårt material använde vi oss av vad Kvale och Brinkmann (2009) benämner meningskoncentrering och vi utgick ifrån deras fem steg.

Något vi kan se som en nackdel i vår studie är att vi skickade missivbrev till förskolechefer samt rektorer runtom i kommunen. Förskolecheferna samt rektorerna fick i uppdrag av oss att välja ut lämpliga pedagoger för intervju. Vilket kan resulterat i att de valt pedagoger som de ansåg hade god kännedom om ämnet. En annan nackdel vi har upptäckt under analysen är att vi borde gjort intervjuerna i varandras verksamheter, alltså den som arbetar i förskolan skulle gjort intervjuerna på högstadiet och tvärtom. Men vi kan även se en fördel med att vi gjorde intervjuerna i vår egen verksamhet då vi är

förtrogna med den organisationen vilket medför att det blir lättare att ställa relevanta frågor. Våra egna erfarenheter kunde ibland färga våra tolkningar av resultatet, vilket ändå inte påverkat resultatet. En stor nackdel är att det inte var så många som ville delta i studien, vilket medför att det inte går att dra några generella slutsatser. Däremot har intervjuerna genomförts inom samma kommun vilket ändå gör att en slutsats kan dras från den kommunen. Något vi funderat kring är om vår förförståelse kan ha påverkat respondenterna genom att de känt att vi förväntat oss en viss typ av svar.

5.3 Tillämpning

Det resultat som framkommit i vår studie visar att upplevelsorna av specialpedagogen skiljer sig mellan förskolan och högstadiet. På högstadiet är det tydligt att pedagogerna inte vet vad de kan ha för förväntningar då de inte är förtrogna med vad som ingår i specialpedagogs uppdrag. På förskolan är medvetenheten större över vad de kan ha för förväntningar, vilket verkar ha sin utgångspunkt i att de ansöker om den specialpedagogiska kompetensen. Pedagogerna på högstadiet hade ingen större erfarenhet av att arbeta nära en specialpedagog då specialpedagogen troligvis hade andra arbetsuppgifter. På förskolan hade pedagogerna en erfarenhet av att arbeta tillsammans med en specialpedagog, där mycket handledning förekom. Vi ser att rektorer på högstadiet behöver ha en tydlig organisation kring specialpedagogens funktion. Rektorerna behöver förtydliga för pedagogerna vad specialpedagogens yrkesroll är och hur den kan komma dem till del. På förskolan kan vi se att det skulle vara gynnsamt för pedagogerna om en specialpedagog var knuten till den specifika verksamheten så inte insatserna resulterar i kortsiktiga punktinsatser.

5.4 Fortsatt forskning

Något som hade varit intressant att forska vidare kring, hade varit att se hur specialpedagogerna ser på sin yrkesfunktion. Även att titta på pedagoger från de olika stadierna inom skolverksamheten för att få en samlad bild kring vad de har för förväntningar på specialpedagogens uppdrag. Det hade även varit intressant att intervjua förskolechefer och rektorer utifrån vad de har för förväntningar på specialpedagogens uppdrag.

6 Referenser

- Agaliotis, I & Kalyva, E. (2011). A survey of Greek general and special education teachers perceptions regarding the role of the special needs coordinator. Implications for educational policy on inclusion and teacher education. *Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies*, 27(3), 543-551.
- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik av igår, idag och i morgon. *Pedagogisk forskning i Sverige* årg 12 (2), 84-95 . Göteborgs universitet.
- Asmervik, S. (1999). Vad är specialpedagogik? I S. Asmervik, T Ogdens A-L. Rygvold (red.), *Barn med behov av särskilt stöd* (s.7-13). Lund: Studentlitteratur.
- Asp Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram - dokument eller verktyg?: en fallstudie i en kommun. Diss.* Göteborg : Göteborgs Universitet, 2006.
- Aspelin, J. (2013). Vad är relationell pedagogik? I J. Aspelin (Red.), *Relationell specialpedagogik- i teori och praktik* (s 13-25). Kristianstad: Universily press.
- Aspelin, J & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. 1. uppl. Malmö: Gleerup.
- Atterström, H & Persson, R S. (2000). *Brister eller olikheter?: specialpedagogik på alternativa grundvalar*. Lund: Studentlitteratur.
- Backlund, Å (2007). *Elevvård I grundskolan – resurser, organisering och praktik*. Rapport i socialt arbete nr. 121. Stockholms universitet.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. 4., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J.(2010) En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. Bengtsson, j. (Red.) *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*.(3: dje uppl.).(s.9-59). Lund: Studentlitteratur.
- Björk-Åkesson, E.(2014). Specialpedagogik i förskolan. I A. Sandberg (Red.) *Med sikte på förskolan-barn i behov av stöd*. (s. 23-44). Lund: Studentlitteratur.
- Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion: en studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Diss. Karlstad: Karlstads universitet, 2005.
- Brodin, J. (2010). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.

- Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder. 2.*, [rev.] uppl. Malmö: Liber.
- Byström, A & Nilsson, A-C. (2003). *Specialpedagogers [dvs Specialpedagogers] verksamhet efter examen: grundläggande utbildning - en faktor i arbetssituationen.* Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Cowne, E. (2005) What do special educational needs coordinators think they do? *Support for learning*, 20(2), 61-68.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J.(2001). Skolverket *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt.* Stockholm: Statens skolverk.
- Fejes, A & Thornberg, R. (Red.) (2016). *Handbok i kvalitativ forskning.* (2:a uppl.) Stockholm: Liber.
- Gustavsson, L H. (2009). *Elevhälsa börjar i klassrummet.* Lund: Studentlitteratur.
- Göransson, K. (2011). Skolutveckling som förebyggande arbete. I A-L. Eriksson-Gustavsson, K. Göransson, K. & C. Nilholm (red.). *Specialpedagogisk verksamhet i grundskolan.* (s. 35-54). Lund: Studentlitteratur.
- Göransson, K, Lindqvist, G, Klang, N, Magnusson G & Nilholm C. (2015). *Speciella yrken? specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning:en enkätstudie.* Karlstad: Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap, Institutionen för pedagogiska studier, Karlstads universitet.
- Helldin, R & Sahlin, B (red.) (2010). *Etik i specialpedagogisk verksamhet. 1.* uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Hellin, R. (1997) *Specialpedagogisk kunskap som ett socialt problem.* Stockholm: HLS Förlag.
- Hjörne, E. & Säljö,R. (2008). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan.* Stockholm: Nordstedts Akademiska förlag.
- Hjörne, E & Säljö, R. (2012). *Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan : [med samtalsguide].* 3. uppl. Stockholm: Norstedt.
- Hundeide, K. (2006) *Sociokulturella ramar för barns utveckling- barns livsvärldar.* Lund: Studentlitteratur.

- Jakobsson, A.(2012) Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling. *Pedagogiskforskning i Sverige 2012*, 17 , 3-4, 152-170. issn1401-6788. Malmö Högskola.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Enskede: TPB.
- Lansheim, B. (2010). *Förståelser av uppdraget specialpedagog: blivande och nyblivna specialpedagogers yrkeslivsberättelser*. Licentiatavhandling Malmö : Malmö högskola, 2010.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkesteori*. 2., [utök.] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T (2013). *Liver i skolan 1- grundbok i pedagogik och elevkunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. 2., [omarb.] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Repstad, P. (2007). *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. 4., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Richardsson, G. (2010) *Svensk utbildningshistoria – Skola samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosen-Webb, S (2011). Nobody tells you how to be a SENCo. *British Journal of Special Education*, 38(4), 158-168.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för förskolan Lpfö98 – Reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2015). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 – Reviderad 2015, lgr11*. Stockholm.
- Stukát, S (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. (2:uppl.) Stockholm: Nordstedts.

Takala, M, Pirttimaa, R & Törmäns, M (2009) Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of special Education*, 36(3), 162-172.

Tissot, C (2013) The role of SENCos as leader. *British Journal of Special Education*, 40(1), 33-40.

Von Ahlefeldt Nisser, D. (2009). *Vad kommunikation vill säga: en iscensättande studie om specialpedagogers yrkesroll och kunskapande samtal*. Stockholm: Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (red): Cambridge, MA: Harvard University Press.

Åberg, K. (2009). *Anledning till handledning: skolledares perspektiv på grupphandledning*. Diss.

Webbplatser

Högskoleförordningen. Förordningen om ändringar i högskoleförordningen (1993:100); SFS 2010:541

<http://www.uka.se/download/18.197ecc1140ee238b58b2f/1403093618003/lararexamina.pdf>

Sökt: 7 mars 2016

SFS. Svensk författarsamling Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100) reviderad (SFS 2007:638)

http://www.lh.umu.se/digitalAssets/137/137882_hgskolefrordningen-1993-100bilaga-2.pdf

Sökt: 7 maj 2016

Salamanca-deklarationen och Salamanca +5 (nr 1/2001) Svenska unescorådets stiftelse.

WWW.unesco.se

<http://www.unesco.se/wp-content/uploads/2013/08/Salamanca-deklarationen1.pdf>

Sökt: 15 april

Skollagen (2010:800) Svensk författningssamling 2010:800

http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2575.pdf%3Fk%3D2575

http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2442.pdf%3Fk%3D2442

http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Sökt: 29 mars 2016

Svenska Unescorådet (2006)

<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Sökt: 19 april

Bilaga 1

Svensk författningssamling

Förordning

om ändring i högskoleförordningen (1993:100);

Under färdighet och förmågor står det följande, att specialpedagogen ska:

”– 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”.

Under Värdegrundsförmåga och förhållningssätt står det att specialpedagogen ska:

”– 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.” (SFS 2007:638).

Bilaga 2

Missivbrev

Hej!

Vi behöver er kunskap och erfarenhet för att skaffa oss en uppfattning om vad pedagoger har för förväntningar på specialpedagogen.

Vi heter Caroline Abrahamsson och Susanne Hagmo och studerar till specialpedagoger på Högskolan i Kristianstad. Vi håller på med vår avslutande uppgift som är det självständiga arbetet. Under utbildningen har vi kommit att fundera över specialpedagogens roll och vad pedagogerna har för förväntningar på den specialpedagogiska funktionen. Vår upplevelse är att förväntningarna varierar och hur väl känner pedagogerna till den specialpedagogiska funktionen. Därför har vi valt att göra en intervjustudie om just detta i vår kommun.

Vi tar kontakt med dig som är rektor och ber dig om hjälp med att utse lämpliga pedagoger för intervjun.

Studiens upplägg är att vi kommer göra intervjun på fem olika enheter/nät. Vi vill intervjua en pedagog från förskolan och en pedagog på högstadiet på samtliga enheter/nät.

När pedagoger är utsedda kommer vi skicka en intervjuguide till berörda för att de ska få möjlighet till att förbereda sig.

Vår förhoppning är att resultatet av vår undersökning kommer att gagna er och den verksamhet vi har gemensamt. Intervjun kommer att ta 45 minuter – en timme. Vi kommer att spela in intervju. Vi vill att intervjun äger rum någon gång under vecka 13.

Det är frivilligt att delta och studien följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer vilket innebär att respondenten när som helst kan avbryta deltagandet i studien. Det

innebär också konfidentialitet för alla inblandade då varken kommun, enhet/nät eller namn på respondenter i studien kommer att namnges.

Vi är mycket tacksamma om du skulle vilja hjälpa oss med detta.

Har du frågor är du välkommen att höra av dig.

Vänliga hälsningar

Caroline Abrahamsson & Susanne Hagmo

Caroline.abrahamsson@vastraskolan.nu

susanne.hagmo@kalmar.se

Bilaga 3

Intervjuguide för intervju med pedagoger.

- Vad är din upplevelse av den specialpedagogiska verksamheten i din verksamhet?
- Vilka arbetsuppgifter har specialpedagogen på din arbetsplats?
- Hur används den specialpedagogiska kompetensen i din verksamhet?
- Hur ser samarbetet ut mellan dig som pedagog och specialpedagogen vad gäller arbetet med elever i behov av särskilt stöd?
- Har du haft möjlighet att påverka specialpedagogens uppdrag?
- Hur ser det förebyggande arbetet ut? Vem har ansvar för att det sker ett resultat och att det förebyggande arbetet följs?
- Vilka förväntningar har du som pedagog på specialpedagogen?