

Att inte vara en "skrubbgumma"
Specialpedagogisk
verksamhet

Jenny Andersson
Anneli Renderstedt

Uppsats i specialpedagogik på 300-nivån,
61- 90 poäng

Handledare: Carina Carlhed

vt 2008

Examinator: Kerstin Göransson

SAMMANFATTNING

Jenny Andersson
& Anneli Renderstedt

”Att inte vare en skrubbgumma”
- Specialpedagogisk verksamhet.

2008

50 s

Syftet med denna uppsats är att studera specialpedagogisk verksamhet ur specialpedagoger, speciallärares och övriga pedagogers perspektiv. Studien omfattar en enkätundersökning där vi fördjupar oss i hur specialpedagogerna uppfattar den specialpedagogiska verksamheten, och jämför detta med speciallärare och övriga pedagogers uppfattning om specialpedagogisk verksamhet. Vi vände oss till alla specialpedagoger och speciallärare i Eskilstuna och Västerås. Dessa ombads i sin tur att distribuera enkäten vidare, hälften till en pedagog med mer än 11 års yrkeserfarenhet och övriga halvan till pedagoger med mindre än 10 års yrkeslivserfarenhet inom skolan. Sammanlagt valde 99 specialpedagoger, speciallärare och övriga pedagoger att delta i undersökningen.

Som stöd i arbetet med att tolka och förstå resultatet av undersökningens insamlade empiri har vi försökt att samla en bred bakgrundsbild av ämnesområdet, fördjupat oss i perspektiv som kom att bli vår teoretiska referensram samt tagit del av vad styrdokumentet säger om den specialpedagogiska verksamheten. Vi valde att utgå från Perssons (2001) båda perspektiv, det *relationella*- och det *kategoriska perspektivet* som analysverktyg i denna studie. Detta då intresset fanns att se hur dessa synsätt var fördelade hos de olika yrkeskategorierna i vår undersökning.

Vårt resultat visar att det finns skillnader i hur man ser på specialpedagogisk verksamhet. Vår tolkning är att specialpedagoger i större utsträckning talar för en specialpedagogisk verksamhet som utgår från ett relationellt perspektiv och att speciallärare i större utsträckning talar för en specialpedagogisk verksamhet som utgår från ett kategoriskt perspektiv. Enkätens öppna frågor gav respondenterna möjlighet att utveckla sina tankar om den specialpedagogiska verksamheten. Där fann vi ytterligare skillnader som talade för olika perspektiv hos de respektive yrkesgrupperna samt att både specialpedagogerna och speciallärarna talade om att de hade skilda kompetenser och att de gemensamt ansåg att båda yrkesgrupperna behövdes i verksamheten.

Nyckelord: Specialpedagog, specialpedagogisk verksamhet, relationella perspektivet, kategoriska perspektivet.

Förord

Det har varit en lång process till vår uppsats ”Att inte vare en skrubbgumma”- *Specialpedagogisk verksamhet*. Från vår trevande kursstart på A-nivå, där den inledande kurslitteraturen, inte långt ifrån, satte punkt på våra studieplaner, genom många hyllmetrar av nya titlar och författare till det uppsatta slutmålet – denna uppsats. Vi lyckades trots att vi kombinerat studier med arbete och småbarn i en salig blandning.

Till er specialpedagoger, speciallärare och övriga pedagoger i skolorna som delgav oss er uppfattning om den specialpedagogiska verksamheten – utan er insats var detta arbete inte möjligt att genomföra. För att ett uppsatsarbete skall kunna genomföras krävs det handledning och vägledning. Ett stort tack till dig Fil Dr Carina Carlhed för det värdefulla arbete du bidrog med till vår uppsats. Tack Tom Storfors för all uppmuntran och handledning genom tidigare kurser, du fick oss att inte tappa motivationen när det var som tyngst.

Avslutningsvis vill vi tacka våra respektive familjer för allt stöd och tålamod som gjort det möjligt för oss att ägna så mycket tid till våra studier. Gunnar, vi lovar att lära oss datorns alla finesser till nästa kurs.

Jenny och Anneli

Innehållsförteckning

1 Inledning	5
1.1 Disposition	7
1.2 Studiens syfte	7
1.3 Forskningsfrågor	7
2 Litteraturgenomgång	7
2.1 Specialundervisningens utveckling i svensk skola.....	7
2.2 Specialpedagogik och specialundervisning.....	9
2.3. SPEKO	12
2.4 Specialpedagogens yrkesroll, kunskaper och verksamhet	13
2.4.1 Professionell lärarkompetens	15
2.5 Specialpedagogutbildningen	17
2.6 Den nya speciallärarutbildningen.....	18
3 Styrdokument	18
4 Teoretisk referensram	21
4.1 Perspektiv på specialpedagogik och specialpedagogisk verksamhet.....	21
5 Metod	25
5.1 Metodval och forskningsansats	25
5.2 Operationalisering	27
5.3 Datainsamling.....	28
5.4 Urval.....	29
5.5 Etiska aspekter.....	29
5.6 Kvalitetskriterier.....	29
6 Databearbetning	30
6.1 Kvantitativ del	30
6.2 Kvalitativ del	30
7 Resultat	31
7.1 Kvantitativ del	31
7.2 Kvalitativ del	39
7.2.1 Specialpedagoger	39
7.2.2 Speciallärare	40
7.2.3 Övriga pedagoger	41
7.3 Sammanfattning	42
8 Diskussion	42
8.1 Resultatdiskussion	42
8.2 Metoddiskussion.....	45
8.3 Avslutande reflektioner	47
8.4 Förslag på vidare forskning.....	49
Referenslitteratur	50
Bilaga 1 Enkät till specialpedagoger och speciallärare i grundskolan	1
Bilaga 2 Enkät till pedagoger i grundskolan	4
Bilaga 3 Missivbrev till specialpedagoger/speciallärare	7
Bilaga 4 Missivbrev till specialpedagoger/speciallärare	8
Bilaga 5 Missivbrev till pedagoger	9

1 Inledning

Den här uppsatsen syftar till att undersöka hur specialpedagoger i den kommunala grundskolan ser på specialpedagogisk verksamhet, och hur denna bild stämmer överens med speciallärarna och övriga pedagoger i den kommunala grundskolans uppfattning om specialpedagogisk verksamhet. Med övriga pedagoger menar vi klasslärare, ämneslärare, mentorer m.fl. som undervisar elever i grundskolan. I fortsättningen använder vi oss av begreppet övriga pedagoger som ett samlingsnamn för dessa pedagoger.

Vi som skriver denna uppsats har tolv respektive tretton års erfarenhet av arbete i grundskolan, särskolan, förskolan och på fritids som fritidspedagog respektive lärare. I dessa verksamheter träffar vi kontinuerligt specialpedagoger och speciallärare. Vi har ofta upplevt att det finns tendenser av en konflikt mellan hur de själva ser på sitt arbete och vilka förväntningar och önskemål de övriga pedagogerna har på specialpedagogernas arbete. Vad bottnar denna konflikt i egentligen frågade vi oss? Brodin & Lindstrand (2004) menar att det har uppstått ett glapp mellan vad skolan efterfrågar och den kompetens specialpedagogerna har. Hur ska dessa två inställningar till specialpedagogiskt arbete mötas? Verneresson (2002) menar att även fast speciallärarna som yrkesgrupp håller på att försvinna så efterfrågas deras uppgifter fortfarande och att speciallärarna avskaffades innan skolan hade beredskap att fungera utan dem. I detta sammanhang måste också nämnas att en ny speciallärarutbildning kommer att startas upp under hösten 2008. Beslutet att lägga ner den gamla utbildningen var förhastat, sa utbildningsminister Lars Lejonborg i ett pressmeddelande från utbildningsdepartementet.(www.folkpartiet.se)

Kan problematiken också bero på att många pedagoger fortfarande eftersträvar att elever som behöver extra stöttning ska få det utanför klassrummet, istället för att se till sin egen undervisning och hur den kan förändras och ta hjälp av specialpedagogen till denna förändring? Vad ingår i pedagogens roll och ansvar och vad ligger utanför? Joakim Landahls avhandling *Auktoriet och ansvar* (2006) tar bland annat upp en intressant jämförelse av läraryrket och smuts. Han menar att lärare många gånger upplever inslag i sitt arbete som känns främmande för sin profession. *"Tveksamheter uttrycks för att vara psykolog, kurator, socialarbetare, extraförälder och polis"* (Landahl, 2006. s. 2). Landahl hänvisar till Antropologen Mary Douglas (1966/1992:35) som talar om smuts som felplacerad materia som stör ordningen. Smuts är alltså inte smuts förrän det hamnar på fel plats. Landahl (2006) gör utifrån detta en liknelse med läraryrket, om man har en föreställning om vad yrket ska innehålla, kan vissa inslag i arbetet med dessa termer uppfattas som "smutsiga". Dessa inslag behöver inte vara arbetsuppgifter man ser ner på, utan kan också vara arbetsuppgifter man anser sig sakna kompetens för. Landahl ställer sig frågande till om det är så att de "smutsiga" inslagen i lärarnas arbete har fått en mer framträdande roll på senare tid, det är dessa tankar om en ny lärarroll som ligger bakom hans avhandling. Vad som anses rent och smutsigt när det gäller läraryrket kan man ha olika uppfattningar om, men Landahl menar att när något uppfattas som "smutsigt" förutsätter det att detta kan uppfattas som "rent". Vissa arbetsuppgifter kan uppfattas som rena av läraren och smutsiga av forskning, politiker, kollegor eller föräldrar, och tvärtom. Vi för över dessa tankar till specialpedagogiken. Att något är speciellt/smutsigt förutsätter att något är normalt/rent och var gränsen för detta går är en subjektiv bedömning. Nilholm (2007) säger på liknande sätt, just att specialpedagogik blir speciell i förhållande till att något annat är normalt.

Under ett samtal med vår handledare väcktes en del nya tankar hos oss. Vad formar den specialpedagogiska verksamheten? Hur ser marknaden ut idag? Vilka intressen styr? Egelund m.fl. (2006) menar att det är nödvändigt att fundera över vilka intressen som styr skolan idag? Gynnar skolan en viss grupp elever? Baksidan av den ökade individualiseringen, menar Ege-

lund m.fl. (2006) är att de elever som upplever svårigheter i sitt skolarbete riskerar att bli *hängande i luften*. Detta framkom i skolverkets kvalitetsgranskning av skolorna 1999, och man menade att lärarna hade svårt att ge dessa elever tillräckligt med stöd och därför lämnade dem med självinstruerande material som resulterade i att de blev lämnade ännu mer åt sig själva. Egelund m.fl. (2006) menar att inkluderingen har fått stå tillbaka till förmån för individualiseringen. De menar att det är omöjligt att samtidigt gynna den enskilda och kollektivet i samma utsträckning, och då har inkluderingen fått ge vika. Även Helldin (2002) belyser detta, då han menar att de negativa konsekvenserna av individualisering oftast drabbar de som uppfattas som avvikande. Vidare läser i vi i Egelund m.fl. (2006) om en undersökning gjord av situationen i OECD där resultatet är att *"det inte går att hitta någon elev som inte med gott utbyte kan gå i den vanliga skolan om situationen bara läggs tillrätta för honom eller henne"* (OECD, 1999, i Egelund m.fl. 2006, s. 184) Utifrån detta ställer vi oss frågande till varför antalet elever i särskolan har ökat de sista åren. Vems intressen bestämmer undrar vi när Egelund m.fl. (2006) hävdar att det finns exempel i både Sverige, Norge och Danmark på att ledande utbildningspolitiker uttrycker att integrationen i skolan har gått för långt. Om vi ser på specialpedagogik ur ett samhällsligt perspektiv, vilken syn är rådande? Vilka intressen styr forskningen? Nilholm & Björck-Åkesson m.fl. (2007) menar att det finns en risk med att svenska forskare publicerar sina studier internationellt, nämligen att det kan leda till en *"ideologi-import"* på så sätt att forskningen anpassas till de synsätt som är gällande på dessa arenor. Egelund m.fl. (2006) menar att det bedrivits väldigt lite forskning kring hur man ska kunna skapa *"en skola med större acceptans för olikheter och med en ökad förmåga att agera pedagogiskt i förhållande till en grupp elever som uppvisar stora inre olikheter."* (s.188). I våra tankar om en skola för alla, som en skola med ett optimalt lärande och miljö för alla, känns det än mer relevant att fundera över detta. Låter vi de starka eleverna bli starkare på bekostnad av de svagare? Hur ska skolan formas för att alla ska få växa?

Saknar skolorna tydliga arbetsbeskrivningar för speciallärarna respektive specialpedagogerna? Vi har tidigare under våra specialpedagogiska studier i högskolekurser fokuserat på begreppet *"en skola för alla"*, för att försöka utröna om det upplevs som genomförbart, men nu kände vi båda vi var mogna att ändra perspektiv. I tidigare fördjupningsarbeten vi gjort framkom det att nästan alla pedagoger som vi mött inom skolan upplevde sig sakna specialpedagogisk kompetens för att kunna möta *alla* elever i en skola för alla. Vi blev då nyfikna, vad är denna specialpedagogiska kompetens egentligen? Vad är det för kompetens de övriga pedagogerna saknar? Hur ser specialpedagoger inom skolan på sin kompetens? Vad är det för specifik kunskap de besitter?

Dennis Groths (2007) avhandling om hur specialpedagogiska insatser kan påverka självkänslan, självvärderingen och lärandet hos elever i behov av särskilt stöd väckte fler frågor hos oss. Efter att ha läst denna kändes det än mer viktigt att tänka på hur elever påverkas av att få sin undervisning utanför det ordinarie klassrummet. Nilholm (2003) går så långt som att ifrågasätta om det är så att specialpedagogerna genom sin professionalism stämplar elever som avvikare för att berättiga sin egen existens. Eller som Brodin & Lindstrand (2004) som ställer sig frågan om behovet av speciallärare och specialpedagoger är större för att lärare idag har för dåliga pedagogiska kunskaper. Detta resonemang förstärker resultatet i vår förra studie där många pedagoger upplevde att de saknade specialpedagogisk kompetens för att kunna möta *alla* barn i en skola för alla. Atterström och Persson (2000) menar att alla lärare i alla sammanhang behöver en vidgad och fördjupad specialpedagogisk kompetens. Står denna upplevda saknad av specialpedagogisk kompetens egentligen för en avsaknad av pedagogiska kunskaper? Detta är intressanta aspekter som var viktiga att beakta när vi fördjupade oss i specialpedagogernas yrkesroll, och speciallärarna samt övriga pedagogers syn på denna.

1.1 Disposition

Vi har valt att inleda denna studie med att presentera syftet, forskningsfrågor samt ge en inblick i specialpedagogiken i ett historiskt perspektiv, specialpedagogisk verksamhet och specialpedagogutbildningen mm. Därefter presenterar vi ett sammandrag av vad styrdokumentet uttrycker om elever i behov av särskilt stöd och specialpedagogisk verksamhet. I den teoretiska referensramen skildrar vi perspektiv inom specialpedagogiken som låg vår studie nära, samt två perspektiv som vi beslöt att använda som analysverktyg vid bearbetning av den insamlade empirin. Efter teoriavsnittet rubricerar vi val av metod, operationalisering, urval och etiska aspekter. I resultatet presenteras specialpedagogernas och speciallärares uppfattning om specialpedagogens uppdrag och specialpedagogisk verksamhet. Vi avslutar vår studie med diskussion samt förslag på vidare forskning.

1.2 Studiens syfte

Syftet med vår studie är att undersöka hur specialpedagoger i grundskolan ser på specialpedagogisk verksamhet, samt hur denna bild stämmer överens med speciallärares och de övriga grundskolepedagogers uppfattning om specialpedagogisk verksamhet. Detta var av intresse att undersöka då vi tyckte oss se att det fanns skilda uppfattningar om synen på specialpedagogisk verksamhet denna eventuella skillnad i uppfattningar tror vi kan ha konsekvenser för specialpedagogernas arbetssituation samt dess möjlighet att fullfölja sitt uppdrag. Vi menar att inriktningen på specialpedagogutbildningen, och de förväntningar som finns i skolorna på den specialpedagogiska verksamheten, inte alltid överensstämmer.

1.3 Forskningsfrågor

- Hur ser specialpedagogerna i grundskolan på specialpedagogisk verksamhet? Vad är deras specifika kompetens och primära uppgift enligt dem själva?
- Hur ser speciallärares samt övriga pedagoger i grundskolan på specialpedagogisk verksamhet?

2 Litteraturgenomgång

Vi valde i denna del att presentera en historik om hur specialundervisningens utveckling sett ut, i stora drag, för barn i behov av särskilt stöd sedan mitten av 1800-talet och framåt. Denna tillbakablick motiverar vi med att det är av stor vikt för oss som genomför vår studie om specialpedagogisk verksamhet att ha kännedom om bakgrunden till dagens specialundervisning. Det är också viktigt att följa specialpedagogens roll och uppdrag i skolans historia för att kanske med dennas hjälp kunna dra slutsatser eller se samband. Vi har också haft ambitionen att ge en så bred bakgrundsbild av detta ämnesområde vi valt att undersöka, därför har vi samlat tidigare forskning under rubriker som: specialpedagogik och specialundervisning, specialpedagogutbildningen samt specialpedagogens yrkesroll, kunskaper och verksamhet dvs. kompetens. Vi har endast berört/snuddat vid kompetensbegreppet genom denna studie, med kompetens menar vi de kunskaper, färdigheter och värderingar som kan erhållas bl.a. genom utbildning och arbete (Holmer & Karlsson, 1991). Holmer & Karlsson (1991) skiljer på begreppen kompetens och kvalifikation där kvalifikationsbegreppet ses som övergripande i förhållande till kompetensen. Vi avser dock inte att gå närmare in på kompetensbegreppet.

2.1 Specialundervisningens utveckling i svensk skola

För att få en ökad förståelse för dagens diskussioner kring specialpedagogik, specialundervisning, speciallärares och specialpedagoger behövde vi få en översikt hur specialundervisningen har organiserats tidigare i Sverige.

När folkskolan startade 1842 fick de elever som inte inhämtade kunskaper i normal takt, eller av andra skäl inte följde med i undervisningen gå om ett år i skolan. Vernersson (2002) menar att denna typ av kvarsittning länge var den vanligaste korrigeringsmetoden inom skolan. Minniklasser som syftade till att ge tillräcklig kunskap för eleverna att veta sin plats i samhället infördes för obegåvade och fattiga elever (Brodin & Lindstrand, 2004). För de riktigt vanartiga barnen fanns skolkarehem, avsöndringsskolor och uppfostringsanstalter med syftet att rädda barnet från en osäker framtid samt att tillfredsställa föräldrar till de ordentliga barnen.

Gustavsson i Brodin & Lindstrand (2004) menar att vi människor alltid haft en vilja att skilja ut dem som är annorlunda och att detta var en av anledningarna till att man under 1800-talet började bygga institutioner för att segregera individer som med sitt fysiska eller psykiska funktionshinder avvek från det normala. Även Carlhed (2007) beskriver särskiljning och kategorisering i samhället i avhandlingen, *Medicinens lyskraft och skuggor - om trosföreställningar och symbolisk makt i habiliteringen 1960–1980*, med början från 1700-talet och framförallt under 1800-talet. Kategoriseringen/sorteringen av de hjälpbehövande medborgarna skedde efter praktisk organisering i kroppsvård, mentalvård och fattigvård. Carlhed synliggör också definiering och medicinsk kategorisering av handikappkategorier, men även en pedagogisk differentiering av medborgarnas bildbarhet.

Den första hjälpklassen inrättades 1879 och idén om hjälpklasser och specialklasser spred sig därefter. Detta innebar enligt Brodin & Lindstrand (2004) att den tidigare kvarsittningen minskade. Persson (2001) menar att det fanns en rädsla att de svaga och lägre begåvade barnen genom att delta i den vanliga undervisningen skulle utgöra en belastning för de normala barnen och skada folkskolans rykte.

Vernersson (1998) presenterar en sammanställning av den historiska utvecklingen från 1930-talet till 1990 inom den specialpedagogiska forskningen. Sammanställningen visar forskningens konsekvenser, i stora drag, för speciallärarens yrkesroll i både folkskolan och grundskolan.

Tabell 1 *Historisk utveckling från 1930-1990 inom den specialpedagogiska forskningen*

Idébakgrund	Speciallärarens roll
1930 Utvecklingspsykologi	klassläraren, testaren, (hjälpklass)
1940 Individualpsykologi	klassläraren, testaren, (hjälp-, särklass)
1950 Inlärningspsykologi	klassläraren, testaren, (hjälp-,obs-, läsklass, B-klassläraren)
1960 Undervisningsteknologi	klinickläraren, läsklassläraren, specialisten(testaren)
1970 Utvecklingsekologi	samordnaren, "hjälp gumman"
1980 Interaktion	förändringsagenten, resurspersonen i arbetsenheten
1990 Kvalitativ forskning	specialpedagogen, konsulten, handledaren, forskningsledaren

(Vernersson, 1998, s.19)

På 1940-talet var skolhälsovården tillräckligt utbyggd och fick då ansvaret att avgöra vilka barn som skulle placeras i hjälpklass. Hellblom-Thibblin (2004) menar att denna uttagning ledde till ett behov av urvalsinstrument. Fransmannen Binet konstruerade ett intelligenstest redan 1905 och även fast detta test användes första gången i Stockholm 1920, dröjde det till 1940-talet innan det fanns utbildade testare och bra instrument (Brodin & Lindstrand, 2004).

Under 1950-talet växte tankarna om en enhetsskola fram, men specialklasser och hjälpklasser levde vidare. I och med att grundskolan infördes 1962 blev frågan om individualisering viktig och kraven på en utbyggd specialundervisning ökade. 1969 legitimerades den så kallade samordnade undervisningen där specialläraren medverkade i klassrummet och alltså inte krävde någon utredning. Persson (2001) menar att det var först i läroplanen 1969, Lgr 69, som miljön i skolan sågs som en möjlig orsak till att elever kunde ha svårt att nå skolans krav. Trots att

skolan satsat på utökad specialundervisning var regeringen inte nöjd med effekterna och tillsatte därför en utredning om skolans inre arbete, den så kallade SIA- utredningen. Utredningen visade en klar brist på utbildade speciallärare, endast 27 % av de yrkesutövande inom specialundervisningen hade den vidareutbildning som krävdes (Carlhed, 2007). I och med SIA-utredningen 1974 upphörde segregerade specialklasser och skolor alltmer enligt Brodin & Lindstrand (2004). Istället framhölls vikten av att den specialpedagogiska metodiken skulle genomsyra hela skolans verksamhet (Persson, 2001). Inriktningen i utredningen var att utforma "en skola för alla" (SOU 1974:53).

1980-års läroplan, Lgr 80, minskade skillnaden mellan specialundervisning och vanlig undervisning ytterligare menar Persson (2001). Brodin & Lindstrand (2004) menar också att Lgr 80 kan ses som en demokratisyftande läroplan men att dagens Lpo 94 snarare står för ett främjande av tävling och konkurrens framför samarbete och samlevnad. De ställer sig frågande till om vi på detta sätt kan skapa en skola för alla. Persson (2001) är kritisk till nedskärningarna både när det gäller lärartimmar per elev och när det gäller specialpedagogisk kompetens som har bidragit till att elever i behov av särskilt stöd inte alltid får den hjälp de har rätt till.

"Specialpedagogiska insatser rör sig inte bara om att ge enskilda elever den hjälp de har behov av. Det handlar också om att arbeta för att utveckla den vanliga undervisningen och skolans inlärningsmiljö – specialpedagogik och "vanlig" undervisning kompletterar varandra". (Asmervik m.fl. 2001. s.340)

Specialundervisningen har genom åren antagit olika skepnader den har varit segregering och syftat till att korrigerera det som inte upplevts som "normalt" och den har haft en inkluderande tanke såsom begreppet "en skola för alla". Begrepp som testare, hjälpklass och specialister har ersatts av begrepp som specialpedagog, handledare och konsult. Var tog den tidigare skolpsykologen vägen? Dessa skolpsykologer, som var lärare med psykologisk påbyggnadsutbildning, var de som förr testade och gjorde pedagogiska utredningar. Är det specialpedagogen som är den nya skolpsykologen? Begreppen och inriktningen av den specialpedagogiska undervisningen ändras fortlöpande, men hur ser den specialpedagogiska verksamheten ut på skolorna idag i praktiken?

2.2 Specialpedagogik och specialundervisning

I tidningen *Pedagogiska magasinet*, nr 2, 2008 läser vi att det under läsåret 2007 fanns 8824 specialpedagoger och speciallärare, och att det totala antalet elever under samma tid var 962 349. Detta betyder att det går 109 elever på varje specialpedagog eller speciallärare.

Som vi uppmärksammat har specialundervisningen i skolan byggt på värderingar och uppfattningar kring normalitet och avvikelse. De elever som ansågs falla utanför den rådande normen skulle specialundervisas av särskild lärare. Dessa specialutbildade lärare använde sig av speciella metoder eller program för att komma tillrätta med avvikelsen och därefter föra tillbaka eleven till ordinarie klass. Under en period i den svenska skolans historia bedömdes upptill 60 % av eleverna vara i behov av sådan särskild undervisning (SOU 1974:53). Detta för "elevens bästa", den enskilda eleven hade rätt till specialundervisning för att kunna hålla jämna takt med de övriga eleverna. Speciallärarens uppgift var dels att specialundervisa elever men även att underlätta den ordinarie undervisningssituationen genom att befria klassen från avvikande och störande elever och på så sätt medverka till skapandet av en mer likartad elevgrupp. Byström & Nilsson (2003) menar att det redan under 1970-talet riktades kritik mot denna specialpedagogiska organisation och att tankar om en handledande och konsultativ speciallärare växte fram på flera håll och detta ledde fram till en ny utbildning med en delvis ny inriktning. 1990 ersattes alltså speciallärarutbildningen med specialpedagogutbildningen, som skulle vara inriktad på undervisning, handledning och skolutveckling.(Byström & Nilsson, 2003).

Byström & Nilsson (2003, s. 8) menar att enligt *utbildningsplanen* (1997) ger den specialpedagogiska utbildningen tre övergripande kompetenser:

□ *Utredare: handledning, kvalificerade pedagogiska uppgifter som kartläggningar/utredningar och upprättande av åtgärdsprogram i samarbete med kollegor och med stark anknytning till skolledning.*

□ *Utvecklare: skolutveckling, forskning, kompetensutveckling, ett centralt stöd för skolans ledning.*

□ *Undervisare*

I skolverkets kvalitetsgranskning 1999 riktades stark kritik mot skolornas specialundervisning. Egelund m.fl. (2006) menar att kritiken handlade främst om syftet med specialundervisningen. I många fall menar de att specialundervisningen används som avlastning för lärarna, och den undervisningen som bedrivs under specialundervisningen ofta hänger dåligt samman med det som sker i klassrummet. Trots alla resurser och all tid som läggs ner på elevernas specialundervisning var resultaten ofta dåliga, menar Egelund m.fl. (2006). Utifrån detta skulle man kunna säga att all specialundervisning inte är specialpedagogisk utan att dessa begrepp snarare hänger ihop genom att specialundervisning är en del av den specialpedagogiska verksamhet som bedrivs i skolorna.

I ett historiskt perspektiv har specialpedagogiken uteslutande varit förknippad med specialundervisningens organisation och verksamhetsområde. Därmed är det inte sagt att den specialundervisning som bedrivits alltid varit influerad av specialpedagogik.” (Verneresson, 1998, s.19).

Verneresson (1998) säger vidare att svårigheten att definiera specialpedagogisk kunskap samt specialundervisning kan länkas samman med ordet ”special” i begreppet. Verneresson säger också att det som i vissa sammanhang betraktas som special, är i andra sammanhang inte alltid så speciellt när man ser det i ett vidare perspektiv. Här återkommer vi till Nilholms (2007) tankar där han menar att specialpedagogiken blir speciell när man jämför den med den ”normala” pedagogiken. Om man med pedagogik syftar till en verksamhetsform så blir ju specialpedagogik en speciell verksamhetsform. Historiskt, menar Nilholm (2007), kom specialpedagogiken till för att den vanliga pedagogiken inte räckte till. Även Persson (2001) hävdar när det gäller specialpedagogikens funktion, att dess insatser är nödvändiga att sätta in som åtgärd när den vanliga pedagogiken inte är tillräcklig.

Ingemar Emanuelsson i Börjesson (1997) lyfter fram paradoxer som specialpedagogiken har framför sig:

• *Specialpedagogiken riktar sig till elever som är avvikande – samtidigt betonas att dessa barn i grundläggande avseenden är lika andra barn och därför bör behandlas lika.*

• *Specialpedagogiken utarbetar speciella metoder – samtidigt sägs att dessa i grunden bör bygga på samma principer som andra inlärningssätt.*

• *Specialpedagogiken söker erbjuda den handikappade eleven undervisning i en tillrättalagd skolmiljö – samtidigt har vi ett normaliseringssträvande.*
(s.60)

Brodin & Lindstrand (2004) menar att specialpedagogiken är ett tvärvetenskapligt område som bygger på teorier och kunskaper från discipliner som pedagogik, psykologi, sociologi,

medicin mm. Den största skillnaden mellan specialpedagogik och pedagogik är att principen om individualisering är tydligare inom specialpedagogiken. Även om omgivningsfaktorer antas ha betydelse fokuserar man på individens förutsättningar och begränsningar. Även Asmervik m.fl. (2001) säger att det inte är någon större skillnad mellan specialpedagogiken och den "vanliga" pedagogiken förutom att individualiseringsprincipen praktiseras mer konsekvent inom specialpedagogiken. Vernersson (1995) betonar att specialpedagogiken inte skall vara särskiljande utan utveckla all undervisning så att den genomsyras av förståelse och integration.

Tabell 2 *Specialpedagogikens tvärvetenskapliga profil*

Specialpedagogik är:

<i>Psykologi</i>	därför att den fokuserar på kognitiva, neurologiska och sociala processer relaterade till individuella och kollektiva beteenden
<i>Psykiatri</i>	därför att den i viss mån förklarar och undersöker abnormala funktioner, dessas profylax, diagnostik och behandling
<i>Sociologi</i>	därför att eleven med särskilda behov befinner sig i en samhällelig struktur/kultur med ett visst förhållningssätt, som påverkar hur individen förstår sin position och hur det omgivande samhället förstår och/eller handlar gentemot honom eller henne.
<i>Pedagogik</i>	därför att läraren behöver redskap för att optimera undervisningssituationen genom att anpassa metodik/didaktik
<i>Kommunikation</i>	därför att läraren behöver möta eleven på basis av dennes förutsättningar och kunna förmedla både stöd och instruktion på ett sätt som eleven kan tillgodogöra sig och förstå
<i>Handikappvetenskap</i>	därför att barn med behov av särskilt stöd även inbegriper barn med till exempel syn och hörselskador och olika typer av rörelsehinder.

Atterström och Persson (2000, s. 27)

Persson (2001) framhåller att specialpedagogiken i den svenska skolan skall tolkas som en del av samhällets demokratiseringsprocess. Han anser att det är ett politiskt och ideologiskt fenomen. Han säger att det skulle vara svårt att försöka sig på en generell definition av termen specialpedagogik eller specialundervisning. Svårigheten i att definiera begreppet kan härröra ur att specialpedagogiken är ett tvärvetenskapligt kunskapsområde som hämtar teori från flera discipliner (se tabell ovan). Dels är specialpedagogiken politisk normativ vilket handlar om hur samhället uttrycker åsikter om hur människor med avvikelser skall leva och verka i nutid och framtid, samt att specialpedagogiken har funktioner i samhället och skolan att uppfylla. Dessa funktioner är dock inte alltid klart uttryckta enligt Persson (2001) som menar att få vetenskapliga undersökningar har gjorts där man studerat specialpedagogisk verksamhet i ett helhetsperspektiv i relation till den vanliga pedagogiska verksamheten. En tänkbar förklaring kan vara att specialundervisningen tjänat till att ge stöd till elever men att också avlasta klassläraren och att det därför inte har varit populärt att ifrågasätta specialundervisningens berättigande. Hur skulle politikerna handla om forskningen visade att värdet av specialundervisningen är begränsad? Troligtvis skulle inga pengar satsas på denna typ av verksamhet och risken är då enligt Persson (2001) att elever i behov av särskilt stöd blir utelämnade.

Nilholm & Björck-Åkesson m.fl. (2007) konstaterar att bristen på en tydlig kärna i specialpedagogiken kan bidra till en otydlig identitet. För att göra specialpedagogiken tydligare är det

viktigt att tydliggöra förhållandet till den ”vanliga” pedagogiken. Ska specialpedagogiken vara ett eget ämne eller en del av den ”vanliga” pedagogiken? Det är viktigt i detta sammanhang att titta på hur stort utrymme för olikheter det finns inom den ”vanliga” pedagogiken. Fischbein i Nilholm & Björck-Åkesson m.fl. (2007) menar att pedagogiken främst inriktat sig på hur man skapar förutsättningar för lärande medan specialpedagogiken fokuserat på frågan om individers skiftande biologiska förutsättningar. Björck-Åkesson i Nilholm & Björck-Åkesson menar att ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) kan vara en lösning när det gäller betydelsen av olika faktorer ex biologiska förutsättningar, miljöfaktorer och samspelsfaktorer. Vi går inte närmare in på ICF här men tror att det kan underlätta samarbete och bidra till ökad samsyn genom att alla använder samma nomenklatur.

Ska specialpedagogiken ingå i alla pedagogers utbildning? Ska den vara ett särskilt område för specialister? Asmervik m.fl. (2001) säger att det är utom allt tvivel att specialpedagogiken behöver tydliga fackkunskaper utöver de kunskaper som den pedagogiska grundutbildningen ger. Det finns dock inget tvivel om att behovet av specialpedagogik och specialundervisning i skolorna finns, elever i behov av särskilt stöd finns. Hur och av vem dessa elevers behov tillgodoses kommer vara en fortsatt aktiv diskussion i forskningen.

2.3. SPEKO

SPEKO (Specialundervisning och dess konsekvenser) var ett forskningsprojekt som genomfördes av Persson (1997, 1998) vid Göteborgs universitet (Persson, 2001).

Sammanlagt 80 rektorer, speciallärare, specialpedagoger och lärare intervjuades med syftet att beskriva sin skolas specialpedagogiska verksamhet. Syftet med intervjuerna var att utifrån de intervjuades beskrivningar studera den specialpedagogiska verksamhetens förutsättningar, motiveringar och behov. När de intervjuade tillfrågades att definiera begreppet specialpedagogik menar majoriteten, 81 % att specialpedagogik är en verksamhet som har sin grund i svårigheter hos eleven. Bara 24 % ansåg att specialpedagogik är en verksamhet som har sin grund i skolans arbetssätt eller miljö (Persson, 2001).

När det gäller frågan hur specialpedagogisk verksamhet skiljer sig från klassundervisning är det vanligaste svaret, (71 %), att den specialpedagogiska verksamheten sker i liten grupp (Persson, 2001). De intervjuade ser allmänna inlärningsproblem (50 %) och socioemotionella problem (65 %) som den främsta orsaken till varför eleverna behöver specialpedagogisk hjälp enligt Persson (2001).

När det gäller innehållet i den specialpedagogiska verksamheten anser 70 % av de intervjuade att det är rent ämnesspecifikt svenska man ägnar sig åt och var tredje intervjuperson anger arbetet att bygga upp elevernas självförtroende som en viktig del av den specialpedagogiska verksamheten (Persson, 2001). Enligt Persson upplever de speciallärare som deltog i undersökningen ofta att det handlar om att hålla elever med störande beteende borta från klassen, samt befria klassen från de långsamma eleverna som saktar ner farten i den vanliga klassen. 67 % av de intervjuade speciallärarna ansåg att deras fokus i det specialpedagogiska arbetet låg på individnivå i jämförelse med 4 % som ansåg att fokus låg på skolan.

Persson (2001) menar att resultatet av SPEKO-projektet visar att speciallärarna har flera problemområden att hantera i skolan, med de gemensamma, att det handlar om elever som upplevs avvikande från det normala. Det är speciallärarnas uppgift att förena den inofficiella uppgiften med att befria klasserna från störande inslag med den officiella uppgiften att ge elever individuellt anpassad undervisning och stöd och stimulans. Persson (2001) menar att detta inte är helt oproblematiskt då speciallärarna förväntas använda sina fördjupade pedagogiska

kunskaper för att hjälpa individen och samtidigt tillmötesgå krav och förväntningar från andra lärare.

2.4 Specialpedagogens yrkesroll, kunskaper och verksamhet

Genom vår studie har vi valt att definiera specialpedagogens uppdrag utifrån det vi fann i litteratur samt i skolornas styrdokument angående elever i behov av särskilt stöd. I Lpo 94 specificeras inget kring specialundervisningen i grundskolan, men skolorna har uppdraget att följa de mål och riktlinjer som Lpo 94 föreskriver. Rektor på respektive skola har det yttersta ansvaret för att undervisningen samt elevvårdsverksamheten utformas så att eleverna får det särskilda stöd och särskilda hjälp de har behov av. Grundskoleförordningen 5 kap 5 § ger anvisningar om olika slags stödåtgärder:

Särskilt stöd skall ges till elever i behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör. Om det finns särskilda skäl, får sådant stöd istället ges i en särskild undervisningsgrupp. Styrelsen skall efter samråd med eleven och elevens vårdnadshavare besluta i fråga om elevens placering i en särskild undervisningsgrupp (SFS 2000:1108).

Persson (1998) anser att specialpedagogisk kompetens är en oundgänglig ingrediens i skolornas arbetslag, och arbetsenheternas fortlöpande arbete. Han säger vidare att det är nödvändigt att, den specialpedagogiska kompetensens spridning, ökar till skillnad hur det ser ut idag. Denna spridning av den specialpedagogiska kompetens skulle medföra att elever som av olika anledningar är i behov av individuellt anpassad undervisning, kan få denna av lärare med fördjupade specialpedagogiska kunskaper. Dessa kunskaper bör också fördelas så att undervisnings- och lärandemiljöer i de ordinarie klasserna får tillika hög kvalitet.

På flera håll i litteraturen talar man om specialpedagogens roll som både en skiftande och en omfattande roll i skolan. Specialpedagogiska uppgifter kan enligt Liljegren (2000) vara undervisning, handledning rådgivning, hjälpa till vid studieövergångar och minimera svårigheter vid byte av pedagoger. Att utreda, undervisa och utveckla beskriver Byström & Nilsson (2003) som några av specialpedagogens främsta uppgifter. Persson (2004) säger också att han anser att specialpedagogen, förutom undervisning, även har uppgifter som är handledande och rådgivande. Specialpedagogen har ett övergripande ansvar när det gäller hjälpmedel och eventuella lokalförändringar för elever i svårigheter. Specialpedagogen har också en viss konsultativ roll men den huvuduppgiften är att undervisa elever. Liljegren (2000) skriver att den specialpedagogiska kunskapen ska användas i integrerad undervisning dvs. i den miljön där eleven befinner sig. Tillsammans med elevvården ska specialpedagogen analysera orsakerna till svårigheterna i den miljön som eleven befinner sig i. Specialpedagogen ska tillsammans med elev, föräldrar, pedagoger och elevvårdspersonal genomföra och utvärdera åtgärdsprogram utifrån kartläggning och analys. Åtgärdsprogrammet ska syfta till pedagogiska konsekvenser för eleven i undervisningen.

Audrey Malmgren Hansen (2002) beskriver i sin studie *”Specialpedagoger- Nybyggare i skolan”* nyutbildade specialpedagogers verksamhet och reflektioner kring sitt arbete. Studien visar dilemmat med att få lärare, pedagoger och skolledare att förändra sitt synsätt på hur den nya specialpedagogiska funktionen kan användas och skapa nya grepp i mötet med elever i behov av stöd. Specialpedagogerna belyser själva sin förnyade yrkesroll genom deras reflektioner och samtal i boken. De beskriver själva sin roll på skolan som balansskapare, det vill säga en flexibel roll som styrs av lärarnas och skolledningens önskemål. Verksamheten är enligt deras sätt att se behovsstyrd menar Malmgren Hansen (2003), där specialpedagogens uppgifter skiftar beroende på vad skolan och dess personal har behov av. Även Asmervik m.fl. (2001) talar om denna balansskapande roll:

Att vara specialpedagog innebär på många sätt en balansgång. Å ena sidan kräver rollen att man har en aptit på de uppgifter som ryms inom ämnet. Å andra sidan innebär den också en vördnad och respekt inför de krav och utmaningar arbetet rymmer, vilket innebär att man ska veta när andra specialister ska kallas in. Asmervik m.fl.(2001, s.10).

Malmgren Hansen (2003) menar att det framgår att specialpedagogerna upplever att omgivningen förutsätter att de skall agera i skiftande situationer och att de ser det som nödvändigt att tillmötesgå önskemål och tidigare traditioner inom skolan, utan att ge avkall på sin människosyn. Det traditionella sättet inom skolan att se på och beskriva barn utifrån vad de har för svårigheter, upplever specialpedagogerna som negativt. De menar enligt Malmgren Hansen (2003) att det är viktigt att se barnen som kompetenta varelser, medvetna om sina styrkor och svagheter och att kartlägga elevernas hela skolsituation för att utreda problemets art. Specialpedagogerna i Malmgren Hansens (2003) studie belyser också vikten av att göra elever och föräldrar mer delaktiga i utredning och åtgärdsdiskussioner, då de menar att grunden till att få igång ett specialpedagogiskt arbete är det förtroendeskapande arbetet mellan elever, lärare och föräldrar.

Persson (1998) ser specialpedagogisk kompetens som ett nödvändigt inslag i arbetslagets arbete och betonar vikten av att denna kompetens får ökad spridning. Persson (1998) menar vidare att det alltid kommer att finnas elever som behöver en individuellt anpassad undervisning av lärare med fördjupade kunskaper i specialpedagogik, men att detta är lika viktigt som att den specialpedagogiska kompetensen används till att höja kvaliteten i den vanliga klassundervisningen. Flertalet av specialpedagogerna i Malmgren Hansens (2003) undersökning menar att lärare ofta saknar kompetens i specialpedagogiska frågor och att stöd är nödvändigt i form av handledning. I realiteten, menar specialpedagogerna, är det lärarna som har den informella makten i skolan när det gäller elever i behov av särskilt stöd, och på så sätt styr den specialpedagogiska verksamheten.

Groth (2007) säger i sin doktorsavhandling – *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv* - att resultatet av hans studie tyder enligt hans tolkning på att speciallärares specialpedagog funktionen samt specialpedagogik både är uppskattade samt nödvändiga i skolan. Men samtidigt är det viktigt att lärare generellt ges möjlighet till att inhämta fördjupade kunskaper i specialpedagogik för att lärandemiljön på ett bättre sätt kan innefatta alla elever.

Enligt Persson (1997) konstaterar Skolverket att de genomförda resursminskningarna har drabbat elever i behov av särskilt stöd och att det strider mot nationella och lokala dokument. Persson menar vidare att en del av skolans elever har så stora inlärningssvårigheter att skolan inte anser att det är lönt att satsa på specialpedagogiska insatser för dessa elever. En konsekvens av detta blir att de elever som har det svårast får klara sig på egen hand utan annan hjälp än den som den ordinarie läraren ger. När skolan har mindre ekonomiska resurser verkar det som om man satsar på de elever som har störst möjligheter att lyckas. Specialpedagogens uppgift är ofta att stimulera och ge stöd till läraren för att utforma lämplig individuell undervisning samt att befria klassen från påfrestande inslag. Eftersom pedagoger upplever sin arbetssituation pressad ser de ofta speciallärares som en möjlighet att få en lugnare arbetssituation. Persson (1997) menar att det ofta är pedagogen som avgör vilka elever som behöver specialpedagogiska insatser, och på så sätt avgörs specialpedagogens arbete utifrån de urval som pedagogen gjort. En dålig relation mellan elev och pedagog kan vara en av orsakerna till specialpedagogiska åtgärder, och att elever som upplevs som störande eller avvikande är ett av de vanligaste uppdragen för specialpedagoger.

I högskoleverkets utvärdering av specialpedagogprogrammet vid svenska universitet och högskolor (2006:10 R) konstaterar bedömargruppen att:

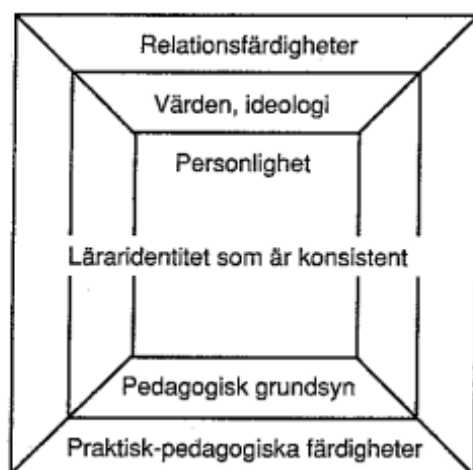
...så lite forskning har gjorts kring specialpedagogens roll utifrån praktiska erfarenheter. Lärarutbildningarna skall vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Det förefaller då tveksamt att anpassa inte bara specialpedagogutbildningen utan även hela den allmänna lärarutbildningen efter ett ämne som enligt dess egna företrädare, bedömargruppen, har oklar identitet, svag forskningsbas och ideologiskt innehåll. (s.11).

2.4.1 Professionell lärarkompetens

Som vi nämner inledningsvis i denna studie har det i våra tidigare fördjupningsarbeten framkommit att nästan alla pedagoger inom skolan upplevde sig sakna specialpedagogisk kompetens för att kunna möta *alla* elever i en skola för alla. Detta fick oss av ren nyfikenhet, att genom denna studie, försöka utröna vilken specifik kunskap specialpedagogerna har som de övriga pedagogerna anser sig sakna. Men för att kunna göra en jämförelse krävs en inblick i den övriga pedagogens professionella lärarkompetens.

Kompetens: "Kompetens det att uppfylla kraven för el. kunna utföra viss verksamhet; behörighet; (språkv.) mål en människas behärskning av sitt eget modersmål// - en; -er kompetent duglig, kvalificerad; behörig//neutr.=; -are"
(Malmström m.fl. s.288).

Arne Maltén (1995) säger att det har bedrivits forskning om lärarpersonlighet varvid pedagoger som av elever och föräldrar upplevs som duktiga pedagoger kan ha skiftande personlighetsegenskaper. Elever bör genom sin skoltid möta många olika lärarpersonligheter för sin egen utveckling då vissa personligheter passar eleven bättre än andra och tvärtom kanske för någon annan elev. Ogden (1991) beskriver lärarkompetens genom sin rollanalys där fyra dimensioner tillsammans bär en lärares identitet.



Figur 1 Rollanalys (Ogden, 1991, s.62)

De fyra dimensionerna han skiljer på i lärarrollen är: personlighet, värderingar och förhållningssätt, relationsfärdigheter och praktiska färdigheter. *Personligheten* beskrivs som den relativt stabila kärnan av den enskilde individen som styr individens temperament, öppenhet, ledaregenskaper, förmågan att uttrycka sig mm. En personlighet kan vara stabil men den är inte oföränderlig med detta sägs att erfarenheter, utbildning mm kan utveckla och förändra ens personlighet till en viss del. Ogden uttrycker dock vikten av att i största möjliga utsträck-

ning hitta ett sätt att vara som överensstämmer med den egna personligheten. Genom pedagogens lärarideologi tydliggörs individens *värderingar och förhållningssätt* samt den pedagogiska grundsynen. En professionell pedagog har förmågan, om det är nödvändigt, att skilja mellan det personliga och professionella förhållningssättet, detta då alla pedagoger måste kunna stå bakom läroplanens värderingar för att i sin tur ha förmågan att genomföra ett konstruktivt arbete med bl.a. elever i behov av särskilt stöd. *Relationsfärdigheter* är centrala i all kommunikation exempelvis vid kunskapsförmedling då uppgiften kräver samspelsförmåga, lyhördhet, respekt och förståelse mm. De *praktiska färdigheterna* en professionell pedagog skall ha är inte mindre viktiga för att kunna fullgöra det yrket kräver dvs. att undervisa och ha en social påverkan. En pedagog skall ha en god förmåga att planera, genomföra och utvärdera sin undervisning, samt "möta" eleverna på ett bra sätt genom att stötta vid konfliktlösning, korrigera beteenden mm.

Dessa dimensioner av lärarrollen styrks vidare av en tidigare undersökning om personliga kvaliteter i arbetet med beteendeproblem i skolan (Dawson, 1980). Denna undersökning gjordes i England vid 105 specialskolor där de tillfrågade skulle ange sex personliga kvaliteter som de ansåg primära. Dessa kvaliteter är angivna efter störst efterfrågan: Mogen personlighet, omsorg om barn, undervisningsförmåga, insikt, humor, anpassningsförmåga och flexibilitet, engagemang, förmåga att ta hand om barn, motståndskraft och tålamod, förmåga att knyta kontakter samt moraliska kvaliteter.

Maltén (1995) anser att för att göra en bedömning om lärare är professionella eller ej måste man precisera vad som krävs för att klassas som yrkesprofessionell. Han utgår från sociologiska forskningens inriktning på villkor för yrkesprofessionalitet dvs. *medlemmarna skall äga en specialiserad kunskap, yrket skall ha utvecklat etiska regler, medlemmarna skall dela någon form av kåranda*. Han säger vidare att forskarnas slutsats om läraryrket är att det endast kan klassas som ett halvprofessionellt då endast kravet om kåranda anses uppfyllt. Specialiseringen räknas inte som enhetlig, samt att man på de olika stadierna av tradition lägger olika vikt vid innehåll av skolämnen och den pedagogiska sidan av uppgiften som lärare. Asmervik m.fl. (2001) säger att lärare är en av få yrkesgrupper som skall ha kompetens att tillgodose alla elever, i en klass, behov både när det gäller inläring och socioemotionellt. Det är många delar som skall fungera för att denna helhet, att tillgodose alla elevers behov, skall fungera. Yrket beskrivs som ett komplicerat sådant där det ställs krav på att läraren har en god helhetsyn och sensitivitet inför elevernas reaktioner och signaler.

Skolverket tar i flera studier upp kompetensfrågor och man menar att det i skolan finns många exempel på att kompetensen blivit lägre när det gäller särskilt stöd till elever. Elevassistenter ersätter ibland pedagoger och elevvårdspersonal av olika kategorier får ta över uppgifter från varandra som de ibland saknar kompetens för. Lärare med "allmän" lärarutbildning och otillräcklig fortbildning används för specialpedagogiska uppgifter. Exempelen är många menar man och uppenbarligen krävs analyser av kompetensbehov men också ett annat utnyttjande av den kompetens som finns, fortbildning och rekrytering av specialpedagoger (Skolverket, 1998).

Det som skiljer allmän lärarprofessionalism, som enligt Englund (1994, s. 91) beskrivs som en *"didaktisk kompetens baserad på innehållsproblematisering och reflektion över den egna verksamheten i relation till läroplanens intentioner"*, mot specialpedagogisk professionalism torde då vara att det krävs av specialläraren/specialpedagogen att besitta de kunskaper som sträcker sig utanför den vanlige lärarens kompetensområde. Vad ingår då i specialpedagogens utbildning som ligger utanför den vanliga lärarutbildningen?

2.5 Specialpedagogutbildningen

Specialpedagogprogrammet är en påbyggnadsutbildning för lärare som har genomgått lärarutbildning och har en minst treårig yrkeserfarenhet. Denna utbildning bör vara baserad både på forskning inom området och på beprövad erfarenhet. I högskoleverkets utvärdering av specialpedagogprogrammet vid svenska universitet och högskolor (2006:10 R) framkommer det att den gällande examensförordningens huvudmål för specialpedagogutbildningen är kunskaper om, och färdigheter i aktivt arbete med elever i behov av särskilt stöd. Därefter anger examensförordningen ett par underordnande mål som säger att specialpedagogen skall kunna arbeta med pedagogisk rådgivning, handledning av kollegor samt skolutveckling. Utvärderingen visar också att alla specialpedagogutbildningar tolkat dessa underordnande mål med påföljden att specialpedagogen har en ny yrkesroll. Detta har medföljt i utbildningarna att det huvudsakliga målet fått en underordnad betydelse. Det har visat sig i utvärderingen att skolorna fortfarande har förväntningar och behov av den tidigare speciallärarfunktionen vilken är helt inriktad på elever med funktionsnedsättningar eller inlärningssvårigheter. Här kan man utläsa en liten konfliktsituation då specialpedagogprogrammen förväntar sig att övriga aktörer i skolorna anpassar verksamheten efter dessa förväntningar. Skolledningarna antas organisera arbetet så att specialpedagogen får inflytande över undervisningens disposition, lärarna bör anpassa sin undervisning efter specialpedagogens riktlinjer vilket förutsätter att lärarna själva har kunskaper om det aktiva arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Högskoleverket uppmanar dock programansvariga att föra en dialog med skolväsendet för att komma tillrätta med problematiken. Här är det dock av intresse att nämna att den eventuella konfliktsituationen återfinns även på fler plan då skolverkets utredning (SOU 1999:63, *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utbildning*) säger att specialpedagogikens viktigaste uppgift är att utbilda och handleda personalen så att de kan möta alla elever dvs. specialpedagogiken skall vara en drivkraft i skolans pedagogiska utveckling.

Svensk författningssamling säger:

Specialpedagogprogrammet är en påbyggnadsutbildning för lärare som har genomgått lärarutbildning och har en minst treårig yrkeserfarenhet. Det krävs 90 högskolepoäng för fullgjord utbildning.

För att få specialpedagogexamen skall studenten ha de specialpedagogiska kunskaper och färdigheter som behövs för att aktivt kunna arbeta med barn, ungdomar och vuxna i behov av stöd inom förskola, skola, vuxenutbildning eller habilitering/rehabilitering. Därutöver skall studenten kunna

- identifiera, analysera och delta i arbete med att undanröja hinder för och orsaker till svårigheter i undervisnings- och lärandemiljöer,*
- genomföra pedagogiska utredningar och analysera individens svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå,*
- utforma och delta i arbetet med att genomföra åtgärdsprogram i samverkan mellan skola och hem för att stödja elever och utveckla verksamhetens undervisnings- och lärandemiljöer,*
- utveckla principer och former för pedagogisk mångfald inom verksamhetens ram,*
- vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för föräldrar samt för kollegor och andra berörda yrkesutövare,*
- genomföra uppföljning och utvärdering samt delta i ledningen av den lokala skolans utveckling för att kunna möta behoven hos alla elever. (SFS:2007:638).*

Specialpedagogutbildningen startades 1990 med påföljden att speciallärarens yrkesroll förändrades från att vara tydligt undervisande till att även innefatta en handledande och konsultativ funktion. I samband med detta paradigmskifte uppstod en osäkerhet om speciallärarnas framtida yrkesfunktion. (Verneresson, 1995).

I högskoleverkets utvärdering (HSV 2006:10 R) betonar bedömargruppen i sin rapport det så kallade paradigmskiftet som gruppen beskriver som ett *"ideologiskt ställningstagande mot exkludering"*. I detta fall av exkludering menas organisatoriska lösningar som stöd till elever med olika inlärningssvårigheter. Bedömargruppen anser att eleverna skall garanteras stöd i sin ordinarie grupp vilket innebär en inkludering. Detta synsätt återfinns också i Grundskoleförordningen (2000:1108) som också betonat vikten av stöd för elever i behov av särskilt stöd, inom ramen för den klass eller grupp som eleven tillhör.

2.6 Den nya speciallärarutbildningen

En speciallärarutbildning kommer att starta från hösten 2008 på nio lärosäten i Sverige. Tanken är att utbildningen ska ge fördjupade kunskaper om språkutveckling och om effektiva metoder för att tidigt stimulera elevers förmåga att läsa, skriva och räkna. Omfattningen på utbildningen är 90 hp, det vill säga tre terminer, och förkunskapskrav är lärarexamen med inriktning mot språk-, skriv-, läs-, eller matematikutveckling, eller lärarexamen med svenska eller matematik, eller lärarexamen kompletterad med motsvarande kunskaper. Utöver detta krävs att den sökande har minst tre års yrkeserfarenhet som lärare vilken är omfattande minst halvtid efter examen inom relevanta ämnen som matematik och svenska. Speciallärarprogrammet lägger stor vikt vid kunskap om elevers matematiska utveckling och tal- och skriftspråkutveckling men också förmågan att vara en kvalificerad rådgivare för kollegor inom de nämnda ämnesområdena. Den tidigare speciallärarutbildningen (före 1990) omfattade 40 p vilket motsvarar 60 högskolepoäng idag. Utbildningens huvudsakliga mål var kunskaper om det aktiva arbetet med elever i behov av särskilt stöd. (HSV 2006:10 R, s. 10).

Utbildningsminister Lars Leijonborg menar att det var ett misstag att lägga ner speciallärarutbildningen för sjuutton år sedan.

Dåvarande regering ansåg att speciallärare innebar ett utpekande av studiesvaga elever. Istället skulle alla elever få hjälp i samma klassrum och av samma lärare. Följden har många gånger blivit att utbildad personal fått ta sig an de elever som har de största behoven. (Utbildningsdepartementet, 2007-04-21)

I samma pressmeddelande kan man läsa att specialpedagogutbildningen kommer att vara kvar vid sidan av utbildningen till speciallärare. Man menar att specialpedagogerna utgör ett bra stöd till skolledningen och övriga lärare. Speciallärarutbildningen ska rikta in sig på det direkta arbetet med eleverna.

3 Styrdokument

När det handlar om elevers rätt till utbildning finns lagar och förordningar vilka skolan måste rätta sig efter. Förutom nationella lagar och regler finns bland annat FN:s konventioner och Salamancadeklarationen. 1842 infördes formell rätt till utbildning för alla barn genom folkskolestadgan, som uttryckte att alla barn i Sverige skulle omfattas av skolplikt. Redan då uppstod problem när staten blev skyldig att ge alla barn utbildning. En del elever bidrog till familjens försörjning och hade på så sätt svårt att vara borta från hemmet och delta i skolundervisningen, andra elever hade begåvningsmässiga faktorer som gjorde det svårt för dem att delta i undervisningen (Malmgren Hansen, 2002). Begreppet *elever i behov av särskilt stöd* valde vi att tolka utifrån de formuleringar som finns i skolornas styrdokument dvs. att skolan ska ta *"ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen"* (Lpo 94, Utbildningsdepartementet. s.6).

Skollagen

Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarsställande människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen skall hänsyn tas till elever med särskilda behov. (Skollagen 1 kap 2 §).

Grundskoleförordningen

Grundskoleförordningen säger att:

Särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet. (4 kap. 1§). Om det genom uppgifter från skolans personal, en elev, dennes vårdnadshavare eller på annat sätt har framkommit att eleven behöver särskilda stödåtgärder, skall rektor se till att ett åtgärdsprogram utarbetas. Eleven och elevens vårdnadshavare skall ges möjlighet att delta vid utarbetandet av programmet. (2000:1108).

I 5 kap. 4§ står:

En elev skall ges stödundervisning, om det befaras att eleven inte kommer att nå målen som minst skall ha uppnåtts vid slutet av det femte och det nionde skolåret eller om eleven av andra skäl behöver stöd. Stödundervisning kan anordnas antingen i stället för utbildning enligt timplanen eller som ett komplement till sådan utbildning.

5 kap. 5§ ger direktiv om olika slag av stödåtgärder:

Särskilt stöd skall ges till elever i behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör. Om det finns särskilda skäl, får sådant stöd istället ges i en särskild undervisningsgrupp. Styrelsen skall efter samråd med eleven och elevens vårdnadshavare besluta i fråga om elevens placering i en särskild undervisningsgrupp (SFS 2000:1108).

Lpo 94

I Lpo 94 står det tydligt att:

- *Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen (s.6).*
- *Alla som arbetar i skolan skall uppmärksamma och hjälpa elever i behov av särskilt stöd (s.14).*
- *Läraren skall stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter, samarbeta med andra lärare i arbetet för att nå utbildningsmålen (s.14).*

Salamancadeklarationen

Salamancadeklarationen handlar om alla barns rätt till undervisning och innehåller principer och praxis vid undervisning av elever i behov av stöd. Salamancadeklarationen säger att:

- *Varje barn har en grundläggande rätt till undervisning och måste få möjlighet att uppnå och bibehålla en acceptabel utbildningsnivå.*
- *Varje barn har unika egenskaper, intressen, fallenheter och inlärningsbehov.*
- *Utbildningssystemet och utbildningsprogrammen skall genomföras på sådant sätt att den breda mångfalden av dessa egenskaper och behov tillvaratas.*
- *Barn i behov av särskilt stöd skall ha tillgång till ordinarie skolor och dessa skolor skall tillgodose dem inom en pedagogik som sätter barnet i centrum och kan tillgodose dessa behov (Salamancadeklarationen, 1996, s. 9).*

Under konferensen i Spanien 1994 lades mycket tid på att finna inkluderande lärandemiljöer (Inclusive Education) vilka diskuterats vid en tidigare konferens i Dakar (Persson, 2001). Deklarationen framhåller att skolan endast kan räknas som inkluderande om den kan ta emot alla barn och samtidigt svara upp mot barnens olika förutsättningar.

Salamancadeklarationen innebär således att en inkluderande skola har:

- *ett pedagogiskt berättigande, förpliktelsen att utbilda alla barn tillsammans innebär att pedagogiska strategier som svarar mot individuella skillnader måste*

utvecklas, vilket därmed gagnar alla barn och ungdomar

- ett socialt berättigande eftersom förutsättningarna att förändra attityder till olikheter individer emellan ökar om alla undervisas tillsammans
- ett ekonomiskt berättigande då det är kostnadskrävande att etablera och vidmakthålla komplexa system av olika slag av skolor specialiserade på olika grupper av barn och ungdomar (Persson, 2001. s. 48).

FN:s barnkonvention

FN:s konvention om barns rättigheter omfattar 54 artiklar. Flera av dessa artiklar, exempelvis de som berör flyktingbarns rättigheter och rätten att förenas med sin familj över statsgränser, kan kännas självklara för oss i Sverige. Men andra viktiga aspekter tas upp, ex rätten att överleva och utvecklas, alla barns lika värde och barnens rätt till en social trygghet. Barnkonventionen lägger ansvar hos de länder som skrivit under, att bland annat se till att institutioner som är till för barnen, fungerar på ett sätt som stämmer med konventionen samt att sträva efter att barns sociala, ekonomiska och kulturella rättigheter förverkligas. *"Barnets bästa ska alltid komma i främsta rummet."* Artikel 3 (FN:s konvention om barnets rättigheter, www.unicef.se).

FN:s konvention för personer med funktionshinder

I december 2006 antog FN en ny konvention för personer med funktionshinder. Denna konvention ska syfta till att stärka skyddet av de mänskliga rättigheterna som de funktionshindrade redan har av de övriga konventionerna. Sverige skrev under konventionen i mars 2007 och arbetar nu med att se över hur denna konvention överensstämmer med landets lagstiftning. I nuläget finns endast en preliminär informell översättning att tillgå (Regeringskansliet, 2007). Vidare läser vi bland annat att konventionsstaterna för att förverkliga denna rätt ska säkerhetsställa att personer med funktionshinder inte utestängs från den allmänna obligatoriska skolan och att *"ändamålsenliga och individanpassade stödåtgärder erbjuds i miljöer som erbjuder största möjliga akademiska och sociala utveckling som är förenlig med målet fullständig inkludering"* (Regeringskansliet, 2007, s. 24).

Från patient till medborgare

I handlingsplanen *"Från patient till medborgare"* från 2000, föreslog regeringen nationella mål och inriktning för den nationella handikapp politiken. Regeringen bedömde att insatserna borde koncentreras till framför allt tre huvudområden: *"- att se till att handikapperspektivet genomsyrar alla samhällssektorer, att skapa ett tillgängligt samhälle, samt att förbättra bemötandet."* (Prop 1999/2000:79, s. 1). I den andra uppföljningen som gjordes av denna handlingsplan menade man att arbetsmarknaden för personer med funktionshinder de senaste åren har försämrats. Man menar att grunden för ekonomisk och social trygghet utgörs av utbildning och arbete och att man därför måste sätta fokus på att ge personer med funktionshinder samma möjlighet till utbildning och arbete som alla andra (Skr 2005/06:110). Alla elever, oavsett funktionshinder har rätt till utbildning, delaktighet och inflytande. Med funktionshinder menas olika slag av fysiska funktionshinder, begåvningsmässiga eller dolda funktionshinder som t.ex. läs- och skrivsvårigheter och neuropsykiatriska funktionshinder (Skolverket, 2003).

Från dubbla spår till elevhälsa

Enligt SOU 2000:19 behövs specialpedagogernas insatser i skolledningen och bland pedagoger för att underlätta elevers lärande och tillgodose att alla elevers lärandemiljö. Det är av stor vikt att eleverna får vara kvar i sin ordinarie undervisningsmiljö (SOU 2000:19). Specialpedagogen ska också undanröja hinder för inlärningsmöjligheter och genomföra kartläggning och analys av verksamheten för elever i behov av särskilt stöd. Specialpedagogen ska ha un-

dervisning, handledning och rådgivande pedagogiska uppgifter till personal inom skolan (SOU 2000:19).

Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utbildning.

I SOU 1999:63 läggs tonvikten på att lärare under utbildningen skall lära sig möta alla barn. Utredningen säger vidare att insatserna skall ingå i den ordinarie verksamheten och att elever i behov av särskilt stöd inte skall förväntas kunna arbeta ikapp klasskamraterna bara för att de får individuella stödinsatser. Enligt utredningen skall den specialpedagogiska verksamheten vara en vidareutveckling av den ordinarie pedagogiken, men ur ett mer individriktat perspektiv. Specialpedagogikens viktigaste uppgift är att utbilda och handleda personalen så att de kan möta alla elever dvs. specialpedagogiken skall vara en drivkraft i skolans pedagogiska utveckling. Utredningen säger vidare att specialpedagogen skall förutom att vara pedagog således också övergripande ansvara för den pedagogiska verksamheten på sin arbetsplats med uppgifter från riktade insatser till rådgivning. (SOU 1999:63).

Som vi kan se finns en rad nationella och internationella styrdokument som talar för alla barns rätt till undervisning på lika villkor. Hur denna undervisning ser ut skiljer sig från varje skola. Det finns inget styrdokument som säger att det ska finnas ett visst antal specialpedagoger eller speciallärare på varje skola, utan ansvaret för att alla elever ska få den undervisning de behöver ligger hos rektorerna, som på bästa sätt ska fördela resurserna på sin skola.

4 Teoretisk referensram

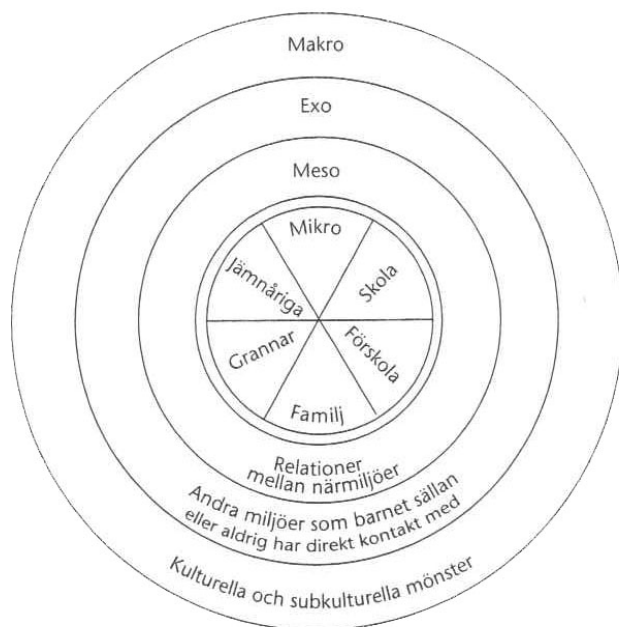
Syftet med vår studie var att se hur specialpedagoger i grundskolan ser på specialpedagogisk verksamhet och hur denna bild stämmer överens med speciallärarnas, samt de övriga pedagogernas uppfattning om specialpedagogisk verksamhet. Vi har haft som avsikt att analysera och tolka resultatet för att försöka fördjupa vår förståelse för specialpedagogisk verksamhet i skolorna idag. Vi valde i denna del att presentera flera perspektiv som vi ansåg skulle kunna vara användbara och tillgängliga i arbetet med att försöka förankra och tolka resultatet i vår studie.

4.1 Perspektiv på specialpedagogik och specialpedagogisk verksamhet

Det finns olika sätt, olika perspektiv, att se på specialpedagogisk verksamhet, specialpedagogiska uppgifter, specialpedagogisk historia samt dess relation till andra kunskapsområden. Forskare inom det specialpedagogiska området beskriver specialpedagogik på något olika sätt. Här följer en genomgång av olika perspektiv på specialpedagogik och några forskares sätt att beskriva dessa.

Den amerikanske barnpsykologen Urie Bronfenbrenner har utvecklat en systemteoretisk modell utifrån barnets perspektiv- vilken han benämner som den *utvecklingsekologiska modellen* (Björklid & Fishbein, 1996). Som inom andra interaktionistiska teorier ser man barns utveckling som en funktion av samspelet mellan individ och miljö. Utvecklingsekologin ser dock på miljöbegreppet ur ett större perspektiv där man utöver den omedelbara närmiljön lägger till mer avlägsna och övergripande miljöstrukturer ända upp på en samhällsnivå. Förhållandena på dessa avlägsna nivåer påverkar den verklighet barnet möter i sin vardag och får därigenom betydelse för barnets utveckling. Bronfenbrenner betraktar miljön som en sammansättning av strukturer, vilka sträcker sig från mikrosystemet, genom meso- och exosystemet till makrosystemet. Han gör en analys av varje nivå och studerar individerna ur deras vardagsmiljöer. Beteendet påverkar och påverkas av andras beteenden, direkt som indirekt. Vi anser att den utvecklingsekologiska modellen är användbar för att tolka den specialpedagogiska verksamheten både på individnivå ända ut till samhällsnivå. ”Att tänka systemiskt innebär att se världen

i helheter, där allt hänger ihop och ingen del är viktigare än någon annan” (Öquist, 2003, s.125). Att tänka i system är att se och förstå världen i termer av helheter, sammanhang och mönster dvs. det handlar om ett cirkulärt tänkande där allt hänger ihop i kretslopp och rör sig tillsammans. Vi ser människors beteende som individuella egenskaper, men vi ser inte hur mycket omgivningen runt individen påverkar individens beteende. Systemorienterade forskare har ett holistiskt perspektiv på världen med det menas att betydelsen av sinne och natur inte kan skiljas åt (Öquist, 2003). Att koppla det systemteoretiska synsättet till det specialpedagogiska arbetssättet torde idag vara naturligt då helheten styrs av delarna dvs. åtgärddar man en del påverkas också de övriga delarna. För att stötta en elev i behov av särskilt stöd med framgång måste man se till helheten, inte eleven som bärare av problemet.



Figur 2 Schematisk framställning av Bronfenbrenners utvecklingsökologiska modell (Evenshaug & Hallen, 2001, s. 216).

Mikrosystemet - närmiljön, familjen, vänner, kompisar. Här är det viktigt med bemötande, förståelse, attityder.

Mesosystemet - de relationer som utvecklas mellan olika närmiljöer i mikrosystemet.

Exosystemet - faktorer utanför barnets närmiljö som påverkar barnet indirekt tex. kommunens ekonomi, miljön där skolan ligger och föräldrarnas arbetssituation.

Makrosystemet - samhällsstrukturen, ekonomiska, sociala och kulturella Att det finns tillräckliga ekonomiska resurser, lämpliga gruppstorlekar och sammansättningar och kompetent personal som hinner och kan anpassa arbetssättet och innehåll i undervisningen är faktorer som påverkar en integrering (Andersson, 1996).

Nilholm (2003) använder tre olika perspektiv när han beskriver specialpedagogik. Det första perspektivet han tar upp är vad han kallar det *kompensatoriska perspektivet*. Detta perspektiv visar på en tendens att tillskriva individen egenskaper och förmågor som i någon form innebär problem eller brister. Enligt Haug (1998) har det kompensatoriska perspektivet ett nära samband med den segregerade integreringen, vilket är den mest traditionella formen av specialundervisning. Eleven får hjälp av en speciallärare med den hjälp den behöver i liten grupp, enskilt eller i klass. Det optimala är att ge eleven den kompensatoriska behandling den behöver för att kunna anpassa sig till skolan och samhället. Malmgren (2004) menar att i detta perspektiv står de psykologiska och medicinska rönen i centrum för de specialpedagogiska insat-

serna. Det andra perspektivet som Nilholm (2003) skriver om är det *kritiska perspektivet*. Detta perspektiv har genom den internationella forskningen resulterat i en mer ideologikritisk inriktning. Man betraktar specialpedagogik som något icke önskvärt, eller mer precist uttryckt, de värderande och marginaliserande effekter som specialpedagogiken ger upphov till är inte önskvärda. Fokus läggs på vad samhällets gör för att bemöta dessa barns olikheter mer än på själva olikheterna. Nilholm menar att det är sociala processer snarare än barnets egenskaper som kräver specialpedagogiska kunskaper och åtgärder. Inom detta perspektiv finns ett motstånd till diskussionen om vad som är normalt och inte. Nilholms tredje perspektiv är *dilemmaperspektivet*. Detta perspektiv uppkom som kritik mot det kritiska perspektivet. Detta perspektiv är inte lika väl förankrat som de andra två perspektiven men han argumenterar för att de olika perspektiven bör ses som olika orienteringspunkter i vilket eller vilka synsätt som råder. Nilholm framhåller det motsägelsefulla i det grundläggande utbildningssystemet. Denna motsägelsefullhet visar sig bland annat genom att skolan dels har för avsikt att fostra blivande samhällsmedborgare, och då har som uppgift att lära ut liknande saker till alla elever, samtidigt som undervisningen ska utgå från de förutsättningar eleven har och vara anpassad efter dessa. Nilholm (2003) menar att man inom dilemmaperspektivet ser det som viktigt att skapa kunskap om på vilket sätt dessa motsättningar påverkar verksamheten i skolan samt vilken följd detta kan få.

Haug (1998) talar bland annat om det *demokratiska deltagarperspektivet*. Ståndpunkten i det demokratiska deltagarperspektivet är att det principiellt är odemokratiskt att använda prestationer som grund till värdering i en obligatorisk utbildning. I det demokratiska deltagarperspektivet läggs stor vikt vid deltagande och den enskilda individens och gruppens rätt att fortsätta vara sig själva och odla sin personlighet och karaktär.

Målet är inte att kompensera tills avvikaren uppträder normalt. I stället ska institutionen avnormalisera det sätt på vilket regler formuleras, genom att visa vilka variationer och behov som finns innanför den. Institutionen ska bemästra heterogenitet och pluralism. (Haug 1998, s.18).

Den inkluderande integreringen har ett nära samband till deltagarperspektivet. Här finns eleven hela tiden inom klassens ram och får där sin tillrättalagda undervisning. ”*Därmed framstår alla som princip likvärdiga inför skolan, och skolan är likvärdig inför alla elever.*” (s. 22). Det anses som mest rättvist för eleven och för samhället att alla deltar i samma undervisning oberoende av förutsättningar och prestationsförmåga.

Göransson (2004) skiljer på det *progressiva och det traditionella undervisningssättet*. Dessa perspektiv på undervisning och lärande är inte specifika för specialpedagogens område utan mer generella för skolan, men vi valde ändå att presentera dem för att de tillsammans omfattar, vad vi tror, de flesta pedagogers syn på undervisning och lärande. Enligt Göransson (2004) utgår det progressiva undervisningssättet från att barns olikheter har betydelse för lärandet. Barnets erfarenheter antas ha stor betydelse och kunskap ses inte som något som ligger utanför barnet utan är något som konstruerats under lärandet. Lärarens roll är att ge förutsättningar så att eleverna kan konstruera sin kunskap, då man ser lärandet som en process där kunskaper inte direkt kan överföras från en person till en annan. Göransson (2004) menar att enligt det traditionella sättet finns endast ett sätt att lära sig på. Alla ska lika snabbt lära sig samma saker vid samma tidpunkt och kunskaperna ska redovisas på samma sätt. Kunskap är något som ligger utanför barnet, därför tas ingen hänsyn till erfarenheternas betydelse för lärandet.

Persson (2001) skiljer på ett *relationellt perspektiv* och ett *kategoriskt perspektiv*. Att se på specialpedagogisk verksamhet ur ett relationellt perspektiv innebär att se denna verksamhet i

interaktion med övrig pedagogisk verksamhet i skolan menar han. *"I ett sådant perspektiv blir det viktigt vad som sker i förhållandet, samspelet eller interaktionen mellan olika aktörer."* Persson (2001, s.143). Persson menar att en individs beteende eller uppträdande inte alltid utgör förståelsegrunden till handlandet. Men i ett relationellt perspektiv innebär det att även elevens förutsättningar i flera avseenden kan ses som relationellt. Med det menar Persson att förändringar i elevens omgivning borde inverka på elevens möjligheter att uppfylla krav eller mål vilka är på förhand uppställda. Persson säger vidare att med hänsyn till forskningens fokus inom det relationella perspektivet kan det på ett generaliserbart sätt uttryckas som "elever i svårigheter" snarare än "elever med svårigheter". Emanuelsson m.fl. (2001) trycker på vikten av tidsaspekten om man förstår specialpedagogiken ur ett relationellt perspektiv. Med det menar de att lösningar inte längre kan ses som kortsiktiga "akututtryckningar", utan långsiktiga arbetsstrategier måste istället läggas upp.

Detta innebär att ett specialpedagogiskt arbete inom ramen för ett relationellt perspektiv innebär utmaningar som ställer höga krav på bl.a. kunskaper om komplexiteten i utbildningsmiljön. Det kräver också tänkande och planering i längre tidsperspektiv, som sträcker sig inte bara över enstaka terminer eller läsår, utan också över skolformer och lokal och kommunal utbildningsplanering i vid mening. För att anknyta till ett i dag vanligt förekommande begrepp - det handlar i många avseenden om förutsättningar för "ett livslångt lärande" och detta i både individuell och kollektiv mening. (Emanuelsson m.fl. 2001. s. 24).

Persson (2001) menar att det kategoriska perspektivet innebär att man reducerar en elevs svårigheter till en effekt av t ex låg begåvning eller svåra hemförhållanden vilket kort kan beskrivas som elever *med* svårigheter. Dessa svårigheter har enligt tradition beskrivits och definierats med diagnoser utifrån individers avvikelser från det som benämns som medicinskt och psykologiskt normalt. Persson säger vidare att den specialpedagogiska verksamheten arbetar för det mesta utifrån det kategoriska perspektivet trots att våra nationella styrdokument riktar sina blickar mot en mer relationell förståelse av den specialpedagogiska problematiken. En av orsakerna till det tror han beror på tidsaspekten. Den specialpedagogiska verksamheten i dag arbetar i stor utsträckning med mer eller mindre akuta problem. Målet med den specialpedagogiska verksamheten måste bli ett långsiktigt arbete och med uppmärksamheten mot elevens kontext menar Persson (2001).

Begreppet "kategorisk" kan ha en negativ konnotation i betydelsen "doktrinär, dogmatisk". Det är viktigt att framhålla att det inte är i denna betydelse begreppet används utan närmast i betydelsen "obetingad, absolut, ovillkorlig". (Emanuelsson m.fl. 2001.s.23).

Figuren nedan som visar konsekvenserna för skolans specialpedagogiska verksamhet beroende på perspektivval har vi hämtat ur Persson (2001. s.143). Den är ursprungligen en sammanfattning av det internationella forskningsläget i specialpedagogik, presenterad av professor Alan Dyson som hade Storbritannien som utgångspunkt vid arbetet med den schematiska sammanställningen. Sammanställningen hade fokus i tid vilket Emanuelsson m.fl. (2001) ansåg för begränsande, detta i sin tur föranledde till Bengt Perssons förslag på en teoretisk modell. Persson (2001) vill illustrera de två perspektiven och dess konsekvenser i figuren nedan. Han säger vidare att dessa perspektiv har radikalt olika sätt att förstå elevers skolsvårigheter men skall inte betraktas som varandra uteslutande.

Perspektiven skall förstås som "idealtyper" dvs. mentala konstruktioner avsedda att påvisa skillnader mellan de fenomen som beskrivs "idealtypiskt" och verkligheten (eller andra idealtypiska fenomen). Idealtypen är således inte en objektiv förefintlig företeelse utan ett slags verktyg med vars hjälp en del av verkligheten bättre kan förstås. (Persson, 2001. s.144).

Tabell 3 *Konsekvenserna för skolans specialpedagogiska verksamhet beroende på perspektivval*

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

(Persson, 2001. s.143)

Emanuelsson m.fl. (2001) använder denna modell bland annat för att kategorisera kännetecknande drag i forsknings och utbildningsmiljöer inom området specialpedagogik, och som grundstruktur i den sammanfattning av forskningsläget och analys av den forskning som de presenterar.

Perssons (2001) båda perspektiv, det relationella- och det kategoriska perspektivet kommer att prövas som analysverktyg i denna studie. I arbetet med att analysera resultatet kommer vi att använda oss av ovanstående tabell som stöd i processen. För oss är det intressant att se om, och i så fall hur, dessa två synsätt är fördelade hos specialpedagogerna, speciallärarna samt de övriga pedagoger i vår undersökning.

5 Metod

Vi enades om att göra en enkätundersökning för att få en bred och omfattande, täckning av våra forskningsfrågor kring specialpedagogens syn på specialpedagogisk verksamhet, samt hur denna överensstämmer med speciallärarna och de övriga pedagogernas uppfattning om specialpedagogisk verksamhet. I detta avsnitt har vi beskrivit vårt val av metod och forskningsansats gällande vår studie.

5.1 Metodval och forskningsansats

Vi beskriver vår studie i termer som enkätundersökning med delvis öppna frågor dvs. studien har en kvantitativ ansats. Detta val av forskningsansats motiverar vi med att vinsten vi får i

form av bredd och omfattning överväger den eventuella förlusten i djup. Vi anser dock att vi försökt kompensera denna förlust genom att använda oss av ett antal öppna frågor, vilket gav oss möjligheten att analysera svaren mer kvalitativt.

När man använder sig av en positivistisk ansats gör man antaganden om verkligheten, man tror någonting som man vill verifiera, genom att sätta upp hypoteser och pröva dessa. Genom att jämföra sin egen studie med tidigare forskning och befintliga teorier kan man dra logiska slutsatser. Oftast använder man ett stickprov ur en population, och med hjälp av vedertagna metoder och kvalitetskriterier kan resultatet föras över till hela populationen.

Vi beslutade oss för att planera och genomföra en kvantitativ studie, i enkätform, för att undersöka vårt problemområde om uppfattningar om specialpedagogisk verksamhet i skolan. Utifrån de teman vi kom fram till under operationaliseringen konstruerade vi en enkät (bilaga 1 & 2). Anledningen att vi valde en enkätundersökning eller som det också kallas, surveyundersökning var, att vi önskade en bred och omfattande täckning av problemområdet. Några av de beslut som forskaren behöver fatta är valet mellan bredd och djup, mellan kvalitet och kvantitet samt mellan en eller flera metoder, enligt Denscombe (2000). Surveyundersökningar har under den senaste delen av 1900-talet blivit ett av de vanligaste tillvägagångssätten vid samhällsforskning (Denscombe, 2000). En surveyundersökning är en deskriptiv, beskrivande, studie som tillhör den positivistiska traditionen. Enligt det positivistiska synsättet finns en objektiv och observerbar verklighet som väntar på att upptäckas. Synsättet härstammar från naturvetenskapen och innebär i det här fallet att man försöker finna sanningen när man undersöker sociala fenomen och i förklaringar av den sociala världen. Denscombe (2004) menar att det i den sociala världen finns ordning och mönster, orsak och verkan, precis som i naturens värld. Enligt ett positivistiskt synsätt är det varken slumpen eller ödet som bestämmer ordningen utan allt följer ett visst mönster av orsak och verkan. Eftersom vi hade en del föreställningar om hur specialpedagoger och pedagoger såg på specialpedagogens uppdrag och specialpedagogisk verksamhet passade detta sätt att angripa området oss bra, vi formulerade hypoteser som vi kunde pröva och vi skulle kunna dra slutsatser genom att jämföra vår egen undersökning med tidigare forskning och befintliga teorier.

Enligt Denscombe är det som utmärker en surveyundersökning kombinationen av bred täckning, fokus på ögonblicksbilden vid en given tidpunkt och beroendet av empirisk data. En av fördelarna med en surveyundersökning är att den förväntas innehålla information från säkra källor (Denscombe, 2000). Med det menas att forskaren ger sig ut på fältet och letar och undersöker. Denscombe säger vidare att undersökandet är målmedvetet och strukturerat, vilket kan få följden att surveyundersökningar ofta fokuserar mer på data än teori. Till detta skall nämnas att bra undersökningar inte saknar teori helt, utan det är en fråga om tyngdpunkt. En annan fördel är att det är lätt att göra en undersökningsplanering och kostnads kalkyl medan en av nackdelarna kan vara att undersökningen riskerar att förlora djup till förmån för bredd. För att inte förlora djupet helt använde vi oss av några öppna frågor (bilaga 1 & 2) där respondenterna fick chansen att utveckla sina tankar lite mer och på så sätt bidra till att vi fick en djupare förståelse. Precis som Ejlertsson (2005) säger så är en fråga en språklig konstruktion. Vi upplevde svårigheterna med att formulera frågor som tydligt mäter det vi vill mäta och samtidigt inte inbjuder till allt för politiskt korrekta svar. Som frågekonstruktör menar Ejlertsson (2005) att man måste gå balansgång mellan det korrekta och det enkla, för att överhuvudtaget få några svar på sina frågor. Exempelvis kan man vinna på att omformulera frågorna så att det kanske inte lika precist mäter det man vill mäta men blir mer begripliga för respondenten. Ejlertsson (2005) menar att respondenterna lätt överdriver sina svar så att de blir socialt önskvärda. För att undvika detta menar Ejlertsson (2005) att man när man konstruerar frågan och svarsalternativen ska försöka tona ner värderingarna så att det inte blir för tydligt vilket svarsalternativ man bör välja.

5.2 Operationalisering

Kvantitativ forskning anses av många forskare ha en logisk struktur i vilken teorin sätter upp riktlinjer utifrån vilka problem och frågeställningar som skall undersökas. Dessa problem och frågeställningar formuleras som hypoteser som förklarats med utgångspunkt i generella teorier (Bryman, 1997). Bryman förklarar att:

..dessa hypoteser väntas alltid anta formen av förväntningar om kausala samband mellan de begrepp som utgör beståndsdelar i hypoteserna. Eftersom begreppen inom samhällsvetenskapen ofta uppfattas vara abstrakta, har man ansett det viktigt att definiera dem operationellt för att på så sätt kunna mäta hur de förändras och vilka samband som finns mellan dem. (s. 29).

Bryman (1997) säger att det uppkomna resultatet återkopplas till och integreras i den teori som forskaren hade som utgångspunkt för sin forskning. Detta är dock enligt Bryman en något idealiserad beskrivning av kvantitativ forskning, vilket han också menar även gällande teorins betydelse, den anser han fått en överbetonad roll. Han säger vidare att den kvantitativa forskningen benämns som ordnad och linjär, fast den i verkligheten visar sig vara mer ostrukturerad. Med dessa ord i bakhuvudet var vi beredda på ”falska ledtrådar, återvändsgränder, tillfälligheter och intuitiva uppslag” vilka enligt Bryman (1997) ofta förekommer i den kvantitativa forskningen.

Vi började med att fundera över vilka begrepp som var viktiga i vår undersökning och hur vi skulle göra dessa begrepp mätbara. Operationalisering dvs. att ta fram begrepp ur teorin och ha dessa i fokus under undersökningen är ett viktigt steg i en kvantitativ undersökning menar även Eliasson (2006). Teorier uttrycker en kunskap inom sitt ämnesområde, denna kunskap kan formuleras som ett påstående om hur världen ser ut och fungerar ur en speciell synvinkel. Eliasson (2006) menar att det handlar om två former av definitioner, dels teoretiska definitioner som klargör begreppen i förhållande till teorin, samt operationella definitioner som visar hur man har tänkt mäta begreppen.

Huvudpunkter i de teorier vi valt att utgå ifrån

För att förstå hur specialpedagogerna, speciallärarna och de övriga pedagogerna i vår undersökning ser på specialpedagogisk verksamhet valde vi att utgå från två perspektiv på specialpedagogisk verksamhet och lärande: Att se på specialpedagogisk verksamhet ur ett *relationellt perspektiv* innebär att se denna verksamhet i interaktion med övrig pedagogisk verksamhet i skolan. En individs beteende eller uppträdande utgör inte alltid förståelsegrunden till handlandet. I ett relationellt perspektiv innebär det att även elevens förutsättningar i flera avseenden kan ses som relationellt. Det *kategoriska perspektivet* innebär att man reducerar en elevs svårigheter till en effekt av till exempel låg begåvning eller svåra hemförhållanden. Enligt det kategoriska perspektivet arbetar man med mer eller mindre akuta problem.

De teman vi har valt att arbeta vidare med utifrån teorin

Fokus på den specialpedagogiska verksamheten
Orsaker till behovet av specialpedagogisk hjälp
Uppfattning av specialpedagogisk kompetens
Tidsperspektiv

Våra enkätfrågor (bilaga 1) utifrån de teman vi valt

- Vad anser du borde vara en specialpedagogs främsta arbetsuppgift?
- Hur ser det ut i praktiken idag?
- Var ligger ditt fokus i det specialpedagogiska arbetet?

- Hur ser du på tidsaspekten när det gäller specialpedagogiskt stöd? (Långsiktigt- kortsiktigt)
- Vad innebär specialpedagogisk kompetens för dig? (Alternativ att välja på utifrån tabellen)
- Vad är den främsta orsaken till att en elev behöver specialpedagogiskt stöd? (Elever i svårigheter eller elever *med* svårigheter?)

Hypoteser

Utifrån de teorier man väljer kan man formulera hypoteser. Dessa hypoteser prövar man genom att se om den insamlade empirin stöder de teorier man valt, och utifrån detta drar man slutsatser. Eliasson (2006) menar att hypotesprövning är ett mycket viktigt redskap för att pröva teorier som säger något om hur mätbara variabler, förhåller sig till varandra. Vi använder oss av begreppet teman i stället för variabler. Även Ejlertsson (2005) belyser hur viktig hypotesprövning är när man analyserar sitt resultat. Vi utgick ifrån att det fanns en skillnad mellan specialpedagoger, speciallärare och övriga pedagoger i deras sätt att se på specialpedagogisk verksamhet. Vi formulerade två hypoteser:

- Specialpedagoger förespråkar det relationella perspektivet medan speciallärare och övriga pedagogerna förespråkar det kategoriska perspektivet.
- Övriga pedagoger med lång yrkeserfarenhet i större utsträckning förespråkade det kategoriska perspektivet och övriga pedagoger med mindre yrkeserfarenhet förespråkade det relationella perspektivet. Denna hypotes formulerade vi utifrån en tanke om att de pedagoger som arbetade innan specialpedagogernas intåg i skolan föredrog det arbetssätt som speciallärarna tidigare hade.

5.3 Datainsamling

Vi inledde vår undersökningsplanering med att göra en kostnadskalkyl och en tidsplanering (Denscombe, 2004). Kostnaderna för undersökningen beräknade vi till relativt låga, då vi inte behövde brevporto till enkäterna, då vi använde oss av kommunernas internpost. Eftersom uppsatsen beräknades vara klar vecka 19 och vi ansåg oss behöva en månad för bearbetning, analys och färdigställande ville vi alltså ha fått tillbaka enkäterna (bilaga 1 & 2) senast vecka 15. Vid närmare planering insåg vi att det under denna tid infaller två skollovsveckor. Eftersom vi hade ett omfattande arbete framför oss innan vi skulle kunna skicka ut enkäterna bestämde vi oss för att vänta med enkäterna till första veckan efter sportlovet för att hinna få tillbaka dem innan påsklovet. Vi inledde undersökningen med att ta en första kontakt med skolledarna på de berörda skolorna för att, via mail, presentera vår undersökning. Avsikten med detta var att väcka ett intresse för vår undersökning, hos skolledarna, samt för att om möjligt bereda arbetsplatstid för ifyllandet av enkäterna, detta ansåg vi kunna öka svarsfrekvensen. Vi utgick från att vi ökar deras förtroende och intresse för vår studie genom att skapa en kontakt med skolledarna. Fördelar med frågeformulär är att de har en bred täckning, är billiga och har en liten interaktionseffekt med respondenten (Denscombe, 2000). Till varje frågeformulär följde ett missivbrev (bilaga 3 till 5) där vi skriftligen presenterade studien och studiens omfattning. Här blir respondenterna garanterade anonymitet. Eftersom vi inte hade för avsikt att numrera enkäterna eller fråga om namnuppgifter anser vi att vi kan garantera anonymitet. Enkätens första del innehåller sakfrågor, faktiska informationer (Denscombe 2000) som är viktiga för studien så som kön, ålder, utbildning och yrkeserfarenhet. I den andra delen av formuläret frågar vi om respondentens åsikter och synpunkter.

Vi skickade ut en påminnelse om enkäten till alla respondenter fyra veckor efter distribueringen av enkäterna. Detta för att öka respondenternas svarsfrekvens.

5.4 Urval

Vi beslutade att skicka enkäter till specialpedagoger och speciallärare på samtliga kommunala grundskolor i Eskilstuna och Västerås. Enligt kommunernas hemsidor handlar detta om 45 skolor i Västerås och 28 skolor i Eskilstuna. Vår population består alltså av specialpedagoger och speciallärare på sammanlagt 73 skolor. Anledningen till att vi valde alla kommunala skolor i dessa städer är att vi på detta sätt tror oss få ett tillräckligt stort urval, ca 120 specialpedagoger. När det gäller övriga pedagoger var urvalet inte lika lätt. Hade vi tillräckligt med kunskap om skolornas respektive arbetssätt för att göra ett medvetet val utifrån detta? Det skulle vara intressant att jämföra en inkluderande skola med en traditionell skola. Med en inkluderande skola menar vi en skola där elever i behov av särskilt stöd är inkluderade i den ordinarie klassrumsundervisningen övervägande del av skoldagen. Skolor som ger specialundervisning i en mer segregerad form beskriver vi som en traditionell skola. Vi insåg ganska snart att vi inte hade den kunskap och den insyn som krävdes för att göra ett sådant urval. Vi beslutade oss efter övervägande att göra ett "snöbollsurval", vilket räknas som ett icke slumpmässigt urval (Trost, 1994). Denna urvalsmetod används främst vid kvalitativa studier och syftar till att efter en intervju tillfrågas respondenten om denne kan namnge en annan lämplig respondent. Eliasson (2006) menar att snöbollsurval passar särskilt bra när man känner till några som passar in i ens undersökning och genom att be dem om hjälp att komma i kontakt med flera personer som passar in. För att överföra Trosts resonemang till vår studie beskriver vi förloppet på följande sätt: I samband med kontakt med specialpedagoger/speciallärare på skolorna tillfrågades de om de kunde namnge lämpliga pedagogresponder, vilka dock skall uppfylla av oss definierade kriterier. I vårt fall bad vi specialpedagogerna att "kasta snöbollen" vidare till pedagoger på deras skola, dvs. att lämna enkäter, till en pedagog. Hälften av specialpedagogerna fick lämna en enkät till en pedagog med längre än elva års erfarenhet av pedagogyrket eller till en pedagog med mindre än tio års erfarenhet av pedagogyrket. Vi utgick från hypotesen att pedagoger med erfarenhet av hur det såg ut på skolorna innan specialpedagogerna kom, har en annan uppfattning än nyare pedagoger som kanske ser specialpedagogerna som ett mer självklart inslag.

5.5 Etiska aspekter

Genom vår studie har vi följt Vetenskapsrådets (1999) fyra huvudkrav vid forskning enligt följande: I samband med vår surveyundersökning i enkätform lämnade vi ut ett missivbrev (bilaga 3 till 5) tillsammans med enkäten (bilaga 1 & 2) där vi tydliggjorde vår avsikt med studien och på vilket sätt vi ämnade använda insamlade uppgifter, detta skall göras i enlighet med *Informationskravet*. Viktigt för oss var att skolledarna samtyckte till att undersökningen genomfördes. I ett missivbrev skall det tydligt framgå att all medverkan är frivillig och att de har rätt att avbryta sin medverkan när helst de vill, båda dessa är utifrån Vetenskapsrådets *Samtyckeskrav*. *Konfidentialitetskravet* säger att respondenterna ska garanteras största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall lagras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem. Vi ansåg oss kunna garantera anonymitet då vi varken kodade, numrerade eller skrev namn på enkäterna. Vi garanterade att de insamlade uppgifterna endast kom att användas i studiesyfte samt att de skulle förstöras efter databearbetningen allt i enlighet med *Nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet, 1999).

5.6 Kvalitetskriterier

Ejlertsson (2005) beskriver på följande sätt: Reliabiliteten och validiteten är båda beroende av att frågorna ställs på ett riktigt sätt. Validiteten innebär att man mäter det man har för avsikt att mäta. Reliabiliteten innebär att upprepade undersökningar skall ge samma resultat. En hög reliabilitet når man enligt Holme & Solvang (1997) genom att ha uttömmande svarsalternativ, där respondenterna kan förstå intentionerna med frågorna. Även analysarbetet är i detta syfte viktigt, att man är tillräckligt noggrann och låter mönstren i materialet komma till uttryck utan

att läsa ut mer av informationen än vad det finns grund för. Holme & Solvang (1997) menar också att reliabiliteten påverkas av vilken situation respondenterna befinner sig i och hur stort bortfall man får. Dåligt formulerade frågor kan göra att det blir stor slumpvariation i svaren vilket ger en låg reliabilitet. Följaktligen låg validitet om frågan mäter något annat än det vi avsåg att mäta. Bryman (1997) säger att man som forskare bör sträva efter att bedöma ett måtts samverkande, eller samtidig validitet. Med det menar han: ”...att man ska ta reda på i vilken utsträckning måttet gör att man kan skilja mellan individer i termer av någon annan faktor som är känd beträffande dem” (s.40). Han säger vidare att insikten hos många författare ökat om nödvändigheten att mäta validiteten hos ett mått genom ett annat mätningshandlande (exempel Campbell & Fiske, 1959). Problemet säger Bryman vara att man som forskare endast *antar* en överensstämmelse mellan begreppen och det sätt man mäter begreppen.

6 Databearbetning

I detta avsnitt har vi beskrivit hur vi gått till väga med databearbetningen av det empiriska materialet från vår undersökning om hur specialpedagogerna uppfattar specialpedagogisk verksamhet och hur detta överensstämmer med speciallärares uppfattning. Då vår undersökning i enkätform innehöll flera öppna frågor har vi valt att presentera dessa under en egen rubrik – kvalitativ del.

6.1 Kvantitativ del

Under databearbetningen av den kvantitativa delen av vår undersökning valde vi att använda oss av ett statistikprogram, *Statistical Package for the social Sciences*, SPSS (Aronsson, 1999), för att på ett överskådligt sätt kunna se och presentera vad respondenterna svarat på våra frågor. Vi sammanställde resultatet i cirkeldiagram och stapeldiagram. Cirkeldiagram är en vanlig redovisningsform men har dock nackdelen att det kan vara svårt att se skillnader mellan olika cirkelsektorer (Djurfelt, m.fl. 2003). Vi försökte förtydliga resultatredovisningen genom att visa procent eller antal i våra figurer.

6.2 Kvalitativ del

Att vi hade delvis öppna frågor (bilaga 1 & 2) där respondenterna fick ordentligt med utrymme att formulera sina tankar resulterade i en stor mängd text. Vi frågade om den främsta förändringen i skolan i och med specialpedagogens intåg i skolan, och om vad de ansåg om skiftet när specialläraurutbildningen ersattes med specialpedagogutbildning. Respondenterna fick även frågan hur detta skifte påverkat deras eget arbete. Vi efterfrågade också vad de upplevt som den största vinsten/förlusten för dem själva och eleverna. Dessa frågor uppkom utifrån forskningsfrågorna samt de tankar vi beskrev inledningsvis. Vi funderade på hur vi på bästa sätt skulle formulera frågor som kunde ge oss svar på detta. Det resulterade i två relativt omfattande öppna frågor, där respondenterna fick utrymme att uttrycka sig med egna ord. Utav de 99 enkäter vi fick in är det 78 som svarat på de öppna frågorna.

Vi sammanställde alla svar sorterat i grupper om specialpedagoger, speciallärare och övriga pedagoger. Efter att ha sorterat respondenternas svar läste vi igenom svaren gång på gång och gjorde små anteckningar i kanterna. Vi gick igenom de tre generella analysbegreppen enligt Lantz (1993), *reducering*, *transformering* och *abstrahering*. Vi började med att försöka hitta samband mellan svaren vi fått från våra respondenter. Vi hade en mängd rådata, i det här fallet våra svar, som vi *reducerade*, sorterade efter innehållet. Dessa svar *transformerade* vi, dvs. försökte tolka och sortera efter nya rubriker för att slutligen försöka *abstrahera*, dvs. teoretisera och dra slutsatser kring våra svar utifrån det relationella perspektivet och det kategoriska perspektivet. Lantz (1993) menar att en kvalitativ analys ska resultera i en sammanhängande gestalt av fenomenet där både helheten och variationer inom fenomenet syns men framförallt

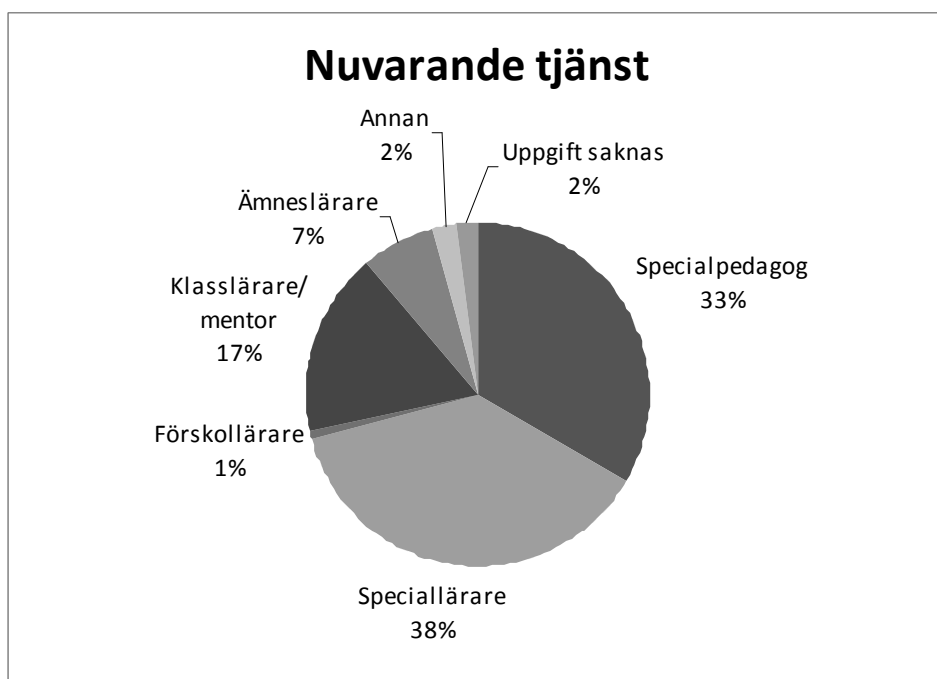
hur delarna och helheten hänger ihop. Den kvalitativa analysen är dock underordnad vår kvantitativa ansats.

7 Resultat

Vi gjorde ett utskick bestående av 330 enkäter samt medföljande missivbrev. Av dessa återfick vi 99 besvarade enkäter varav 28 efter ett senare utskick av påminnelser till alla respondenter. Dessa 99 enkäter som utgör vårt resultat motsvarar alltså 30 % av de sammanlagda enkäterna vi skickat ut. Av enkäterna vi skickat ut till speciallärare och specialpedagoger fick vi tillbaka 70 enkäter utav 165, dvs. ca 42 % av de utskickade enkäterna. Svarsfrekvensen från respektive kommun var i stort sett densamma. 53 enkäter från Eskilstuna, där vi skickat ut några fler enkäter, samt 46 enkäter från Västerås.

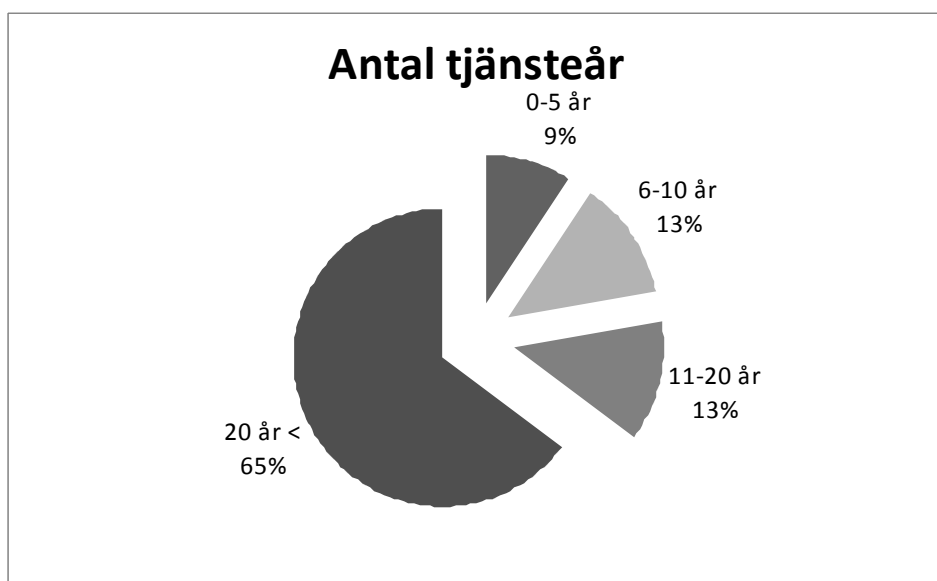
För att ge en samlad och konkret bild av studiens resultat har vi valt att genom diagram visa resultatet från enkätundersökningens kvantitativa frågor. Efter varje diagram följer en kort beskrivande text. Vi valde att korstabulera respondenternas nuvarande typ av tjänst med enkäternas frågor då vi hade som avsikt att se eventuella skillnader mellan yrkesgrupperna. Därefter presenteras resultatet av de öppna frågorna, de kvalitativa frågorna. Vi väljer att avrunda resultatavsnittet med en sammanfattning.

7.1 Kvantitativ del



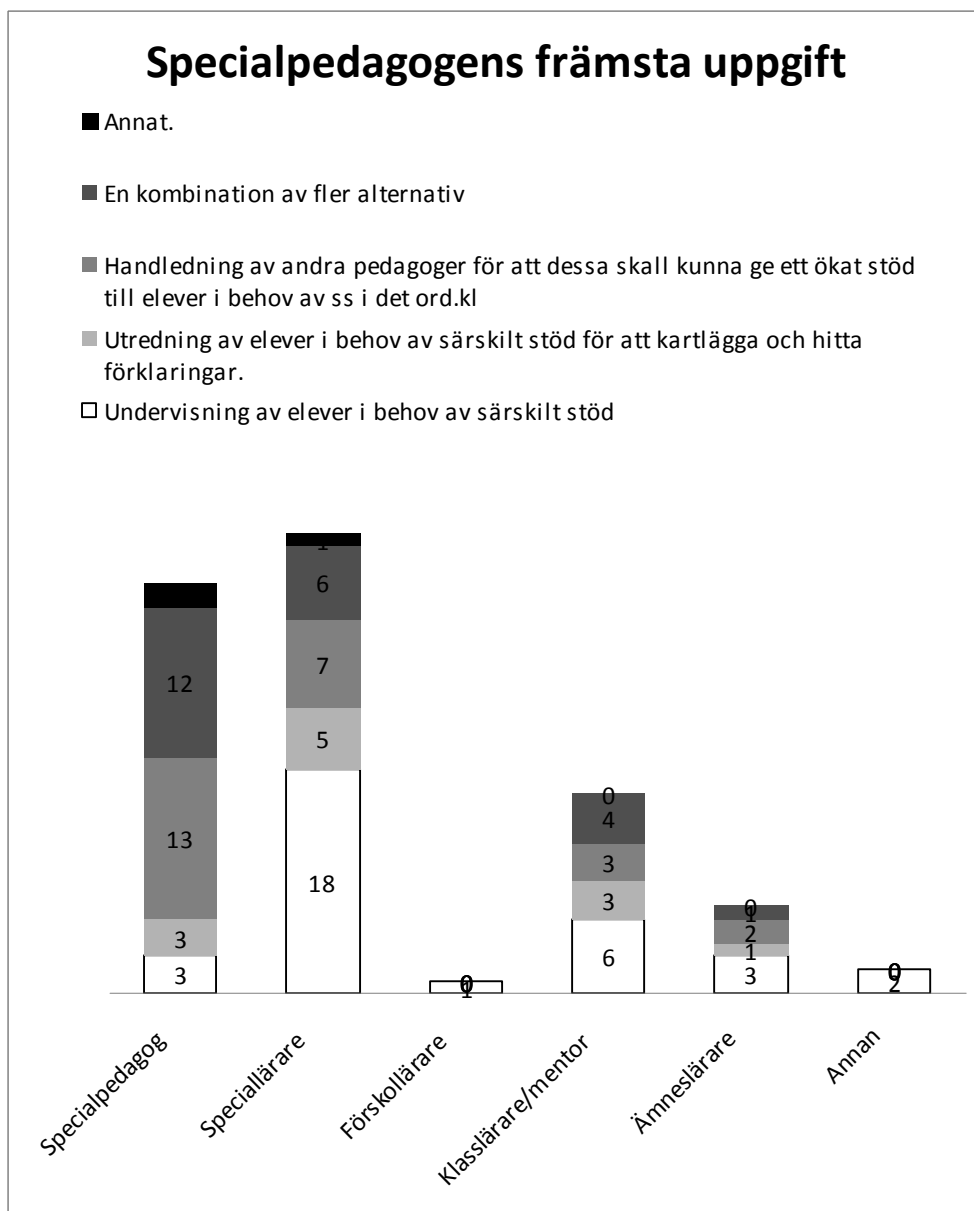
Figur 3 Nuvarande tjänst (anges i procent i figur)

Diagrammet visar respondenternas nuvarande tjänst. Som vi förväntat oss är det övervägande specialpedagoger och speciallärare som valt att delta i vår enkätundersökning. Efter dessa kategorier följer klasslärare och mentorer som har det övergripande ansvaret för elevgrupperna i skolan idag.



Figur 4 Antal tjänsteår (anges i procent i figur)

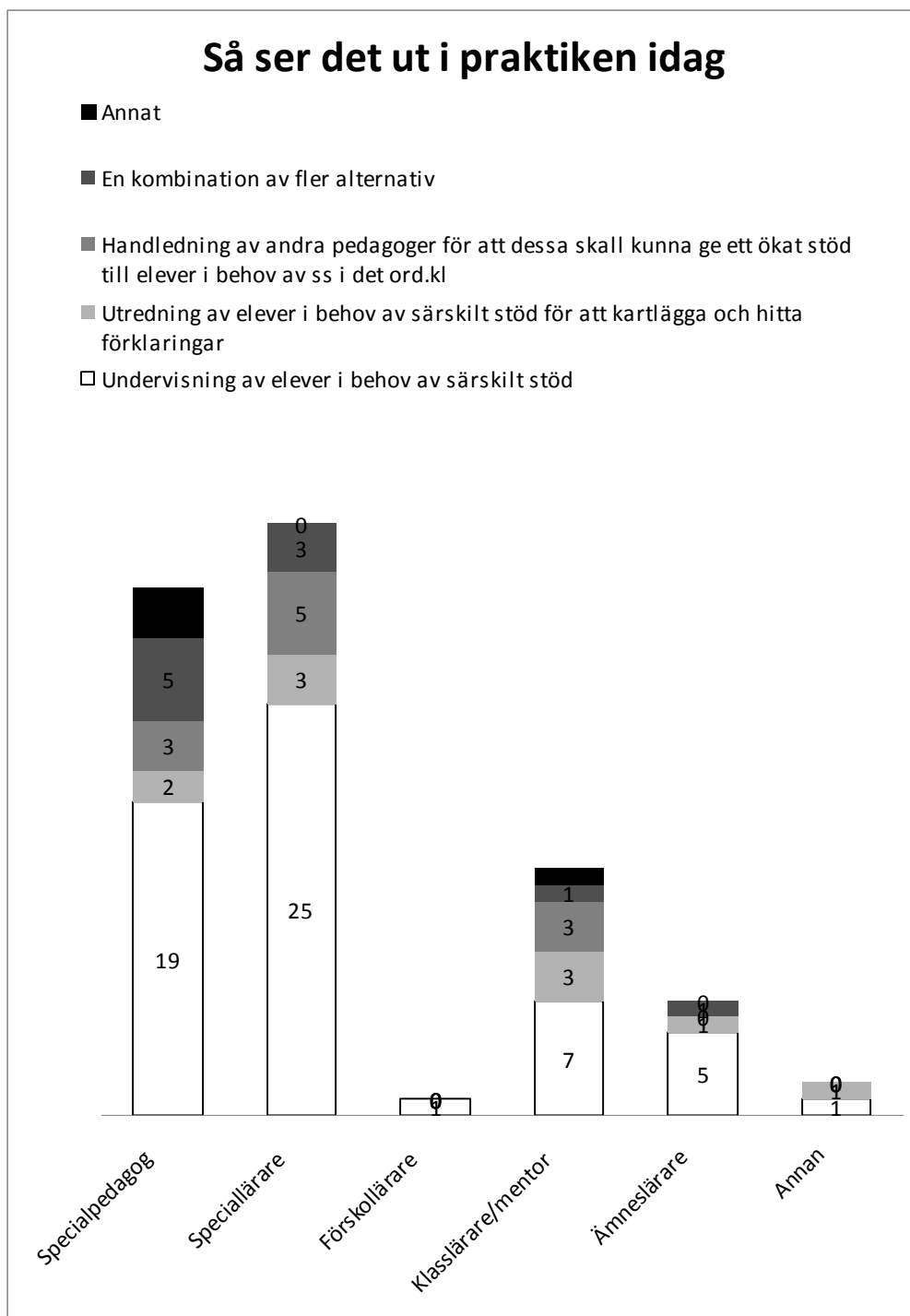
Det som slår oss under databearbetningen blir än tydligare genom diagrammet ovan. Övervägande av respondenterna har arbetat lång tid inom sitt yrke. Det som dock inte framgår tydligt i diagrammet är att endast ett fåtal specialpedagoger och speciallärare har arbetat kortare tid än 20 år.



Figur 5 Specialpedagogens främsta uppgift (anges i antal i figur)

n=96

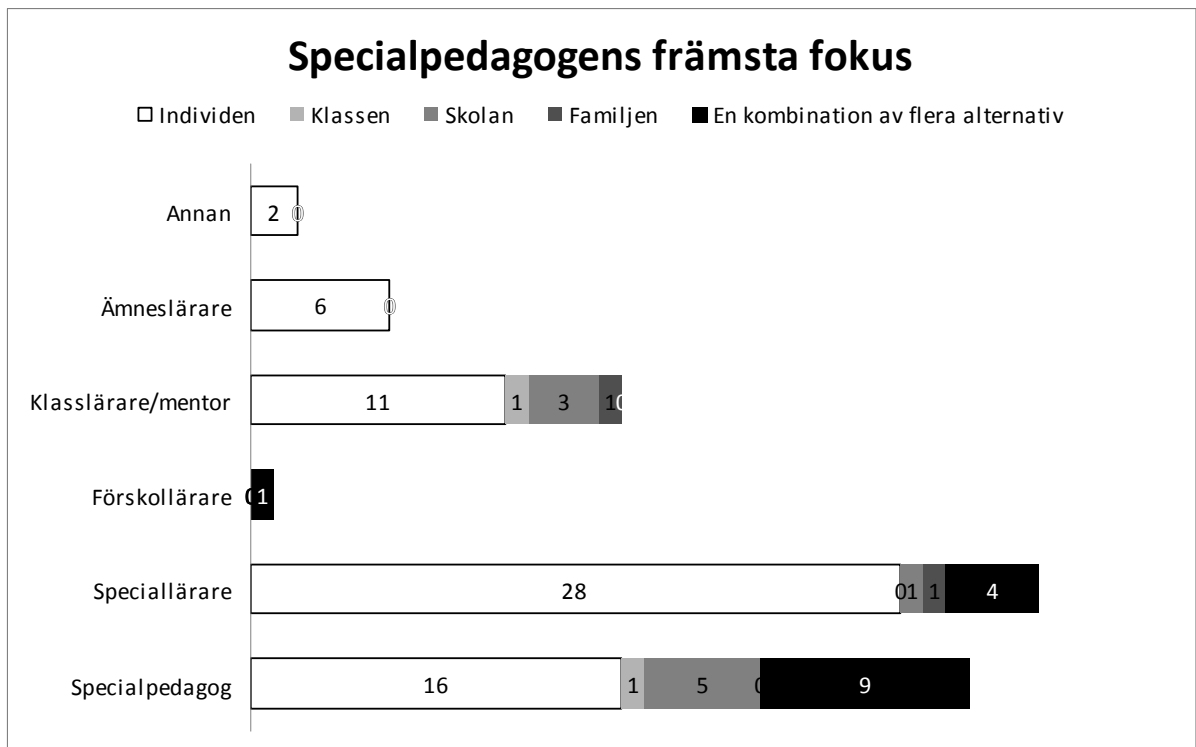
Diagrammet visar resultatet av vad de respektive yrkesgrupperna ansåg vara specialpedagogens främsta uppgift. Specialpedagogerna var klivna, 13 st (ca 13 % av respondenterna) ansåg att handledning av andra pedagoger, för att dessa skall kunna ge elever i behov av särskilt stöd ett ökat stöd var specialpedagogens främsta uppgift, medan 12 st (ca 12 % av respondenterna) hade svårt att välja ett av alternativen och många önskade få kombinera fler alternativ. Speciallärarna däremot var något mer enade i sitt val av vad specialpedagogens främsta uppgift borde vara dvs. att undervisa elever i behov av särskilt stöd.



Figur 6 Så ser det ut i praktiken idag (anges i antal i figur)

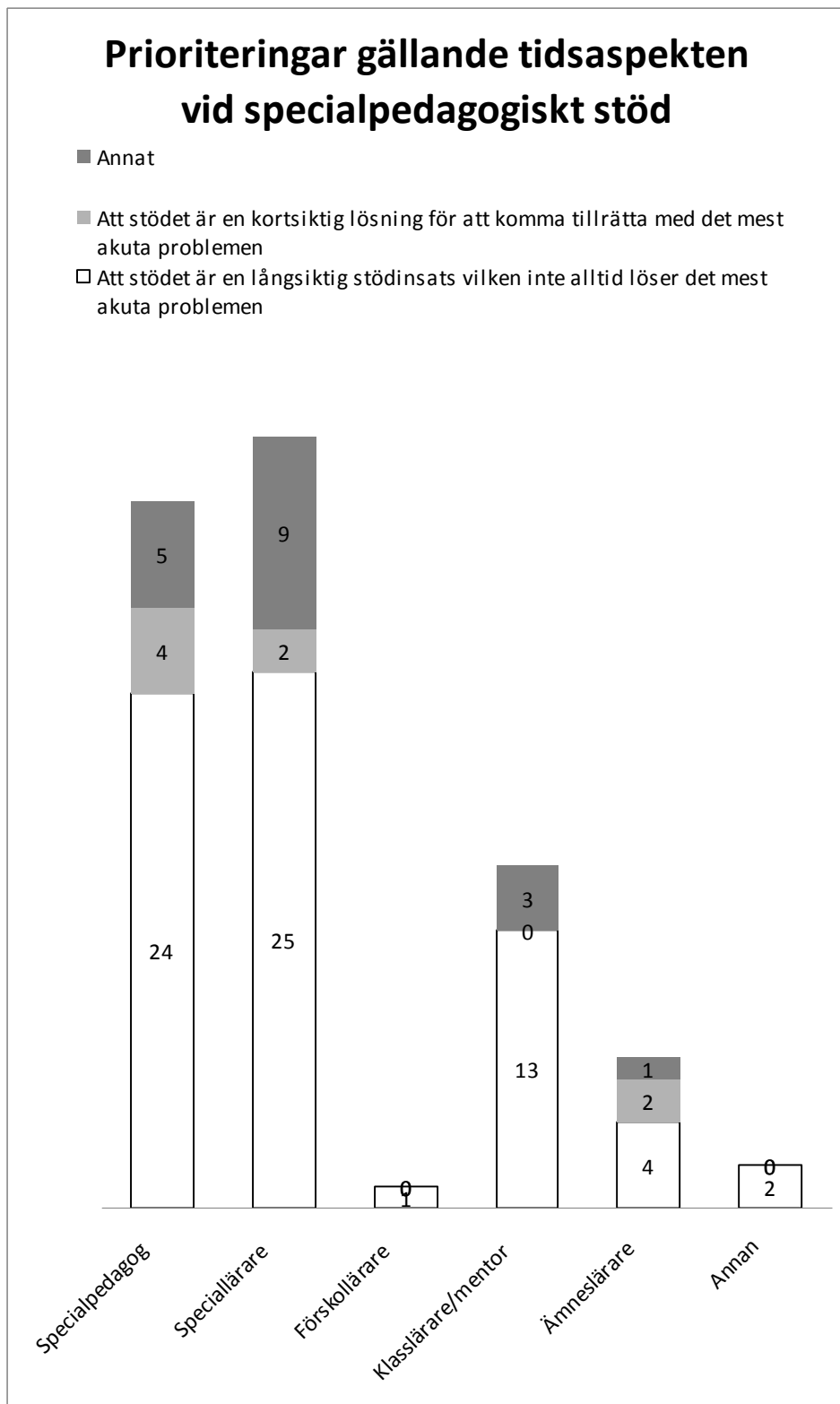
n=93

Föregående fråga syftade till att undersöka vad de respektive yrkeskategorierna ansåg vara specialpedagogernas främsta arbetsuppgift – här ser vi vad dessa anser att specialpedagogen gör i praktiken. Övervägande del av respondenterna anser att specialpedagogerna undervisar elever i behov av särskilt stöd. Detta tolkar vi som att specialpedagogernas förväntningar om sin yrkesroll inte riktigt införlivas, medan specialpedagogerna arbetar på det sätt som speciallärarna har önskemål om.



Figur 7 Specialpedagogens främsta fokus i det specialpedagogiska arbetet n=90
(anges i antal i figur)

Var ligger ditt främsta fokus i det specialpedagogiska arbetet frågade vi specialpedagoger och speciallärare, och var ligger specialpedagogens främsta fokus frågade vi övriga pedagoger. Speciallärarna var enade även i denna fråga, de ansåg att specialpedagogernas främsta fokus borde riktas mot individen dvs. eleverna. Detta ansåg hälften av de specialpedagoger som deltog också, men de övriga ansåg att det borde vara en kombination av fler alternativ respektive fokus borde ligga på skolan.



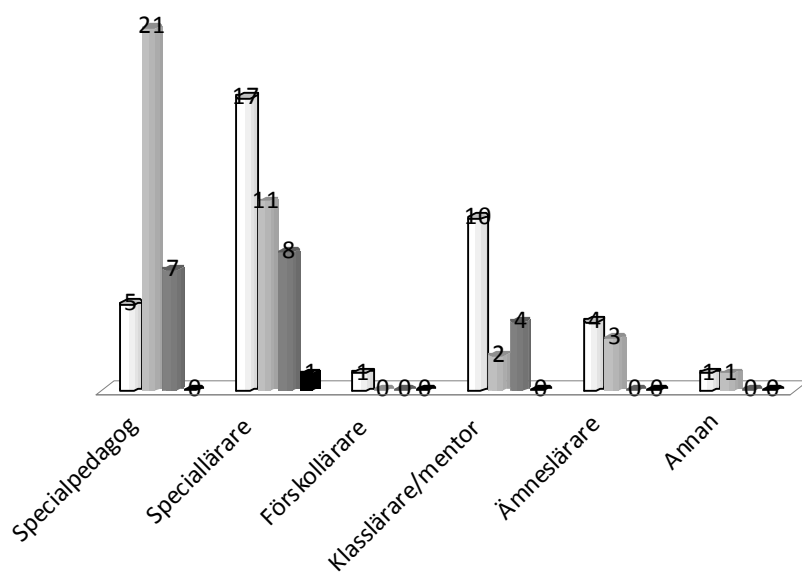
Figur 8 Prioriteringar gällande tidsaspekten vid specialpedagogiskt stöd (anges i antal i figur)

n=95

Ca 70 % av alla respondenter anser att det specialpedagogiska stödet skall ha en långsiktig karaktär trots att detta kan medföra att man inte kommer tillrätta med de mest akuta problemen.

Främsta orsak till att en elev behöver specialpedagogiskt stöd

- Eleven har svårigheter, medfödda eller på annat sätt individbundna
- I samspel med miljön uppstår svårigheter som eleven behöver hjälp med
- En kombination av alternativen
- Annat



Figur 9 Främsta orsak till att en elev behöver särskilt stöd enligt erfarenhet n=96
(anges i antal i figur)

Vi frågade respondenterna: Vad är den främsta orsaken till att en elev behöver specialpedagogiskt stöd enligt din erfarenhet? Här är det specialpedagogerna som är relativt eniga och anser att det är i samspel med miljön uppstår svårigheter som eleven behöver hjälp med. De övriga specialpedagogerna som svarat anser några att svårigheterna ligger hos eleven eller att det är en kombination av dessa båda alternativ. Majoriteten av speciallärarna samt övriga pedagoger av den åsikten att svårigheterna uppstår hos eleven antingen medfödda eller på annat sätt individbundna. Skillnaden mellan speciallärarna och de övriga pedagogerna är dock att fler speciallärare anser att svårigheterna kan vara miljörelaterade eller en kombination av båda alternativen.

Vi frågade respondenterna om vad specialpedagogisk kompetens innebär. De ombads att rangordna svarsalternativen som följer. Svarsalternativen i diagrammet är förkortade enligt följande:

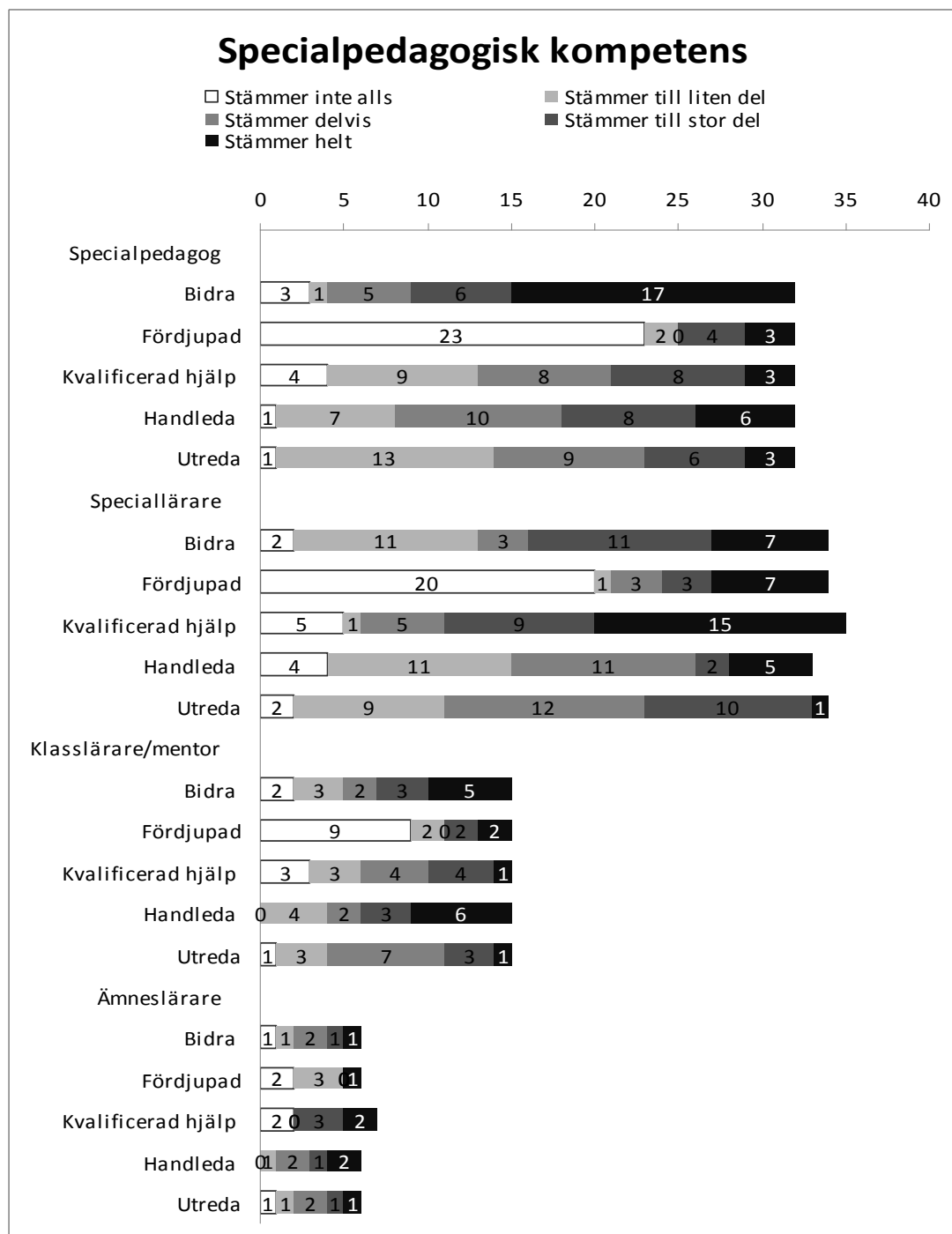
Bidra- Kompetens att bidra till anpassad undervisning och skolmiljö efter enskilda elevers behov

Fördjupad- Fördjupad ämnesspecifik- och undervisningscentrerad kunskap

Kvalificerad hjälp- Kompetens att erbjuda kvalificerad hjälp direkt relaterad till elevers svårigheter

Handleda- Kompetens att handleda andra pedagoger och bidra till skolutveckling

Utreda- Kompetens att utreda elever i behov av särskilt stöd samt skriva åtgärdsprogram



Figur 10 Specialpedagogisk kompetens (anges i antal i figur)

n= 87

Specialpedagogerna är relativt eniga om att kompetens att bidra till att undervisningen och skolmiljön anpassas efter elevernas individuella behov överensstämmer med specialpedagogisk kompetens. Speciallärarna är den yrkesgrupp som ansåg att, kompetens att erbjuda kvalificerad hjälp direkt relaterad till elevers svårigheter, är specialpedagogisk kompetens.

Kompetens att utreda elever i behov av särskilt stöd samt skriva åtgärdsprogram verkar inte räknas som en av de främsta specialpedagogiska kompetenserna av någon tillfrågad yrkesgrupp, men de flesta anser dock att det stämmer delvis med specialpedagogisk kompetens.

20 % av respondenterna anser att specialpedagogisk kompetens innebär att kunna handleda andra pedagoger och bidra till skolutveckling. Ingen yrkesgrupp framträder i detta svarsalternativ.

7.2 Kvalitativ del

7.2.1 Specialpedagoger

Vi analyserade specialpedagogernas svar och lät rubrikerna framträda efter deras innehåll. Tre grupper av svar framträdde tydligt. Vi valde att kalla dem:

- Ändrat fokus från individ till miljö
- Båda behövs.
- Övergripande ansvar

Ändrat fokus från individ till miljö

Vi upplevde att majoriteten av specialpedagogerna såg att den största vinsten, med skiftet från speciallärare till specialpedagoger i skolan, var att fokus flyttades från eleven som problembärande till att se eleven i ett vidare perspektiv där problem uppstår i samspel med miljön. Att eleven i många fall får sin undervisning tillgodosedd i klassrummet av sin lärare som får handledning och stöd av en specialpedagog är positivt för eleven.

Förändringen innebar att eleven sattes in i ett sammanhang. Barnets utveckling hindras eller gynnas av hur omgivningen kan stödja detta. Fokus flyttades från individens ev medfödda svårigheter till miljöns svårigheter att möta och stödja barnet. (Specialpedagog, arbetat 20 år eller mer)

”Bra med fokus på miljö och samspelsbitarna i problematiken. Specialpedagogerna har lyft problemen från att vara individrelaterat.” (Specialpedagog, arbetat 20 år eller mer)

Speciallärarna var lite mer ”hemliga” och höll inne med sina specialkunskaper. Specialpedagoger vill medvetet sprida allt de kan för att de ska sitta i väggarna. När specialläraren slutade försvann stödet och kunskapen. Specialpedagogen arbetar för att kunskap och stöd ska finnas kvar ändå. Specialläraren arbetade mer enskilt med elever. Specialpedagogen gör detta till viss del men kartlägger, observerar, handleder, samtalar och ser till att åtgärdsprogram skrivs. Från början var förväntningarna att man skulle arbeta mer som en speciallärare och enbart lyfta ut barn som stöd. Numera verkar de flesta nöjda med att kunskap om svårigheter, åtgärdsprogram, miljöfaktorer mm sprids. Eleverna vinner på att jag får med alla berörds lärare samt familjen vid åtgärdsarbetet. Lärarna tvingas till att tänka på faktorer runt ett barn i svårigheter – de kan inte bara lämna över problemet till en speciallärare längre. (Specialpedagog, arbetat 20 år eller mer)

Att arbeta med att få förståelse för att genom att ändra förhållningssätt kan jag få arbetet i klassen att flyta. Man vill gärna se specialpedagogen som en "skrubbgumma". Det har varit svårt att stå emot att inte vara en "skrubbgumma". Detta enbart för att se och lyfta eleven, som ej haft det bra i oförstående miljö. Efter år som gått har man tagit till sig, att jag har en annan funktion. (Specialpedagog, arbetat 20 år eller mer)

Båda behövs

Flera av specialpedagogerna talar om vinsten av att ha specialpedagoger och speciallärare tillsammans, för att med sina olika kompetenser komplettera varandra. Specialpedagogerna upplever att en stor del av klasslärarna trivs med den handledande funktion de som specialpedagoger har, men att det också efterfrågas direkt stöd till eleverna i undervisningssituationer.

"Det är bra att det finns specialpedagoger med övergripande helhetsyn som sprider kunskapen till alla pedagoger på skolorna. Jag anser att det även behövs speciallärare som arbetar med barn." (Specialpedagog, arbetat 11-20 år)

Båda behövs! Enskilt stöd till eleven.Handledning till personalen. Specialpedagogens helikopterperspektiv viktigt med i diskussioner med ledningen vid ex resursfördelning. "Jag kan alla barnen på enheten", vet vad som behövs...Att få mandat av personalen att vara ett bollplank, och ej jobba enskilt med varje elev som är i behov av stöd. Lärarens uppgift är att arbeta med eleven i vardagen. Ej lyfta från klassen. (Specialpedagog, arbetat 11-20 år)

Övergripande ansvar

En stor del av specialpedagogerna i vår undersökning gav en bild av en omfattande yrkesroll. På många håll är specialpedagogen en person med en stor överblick, "helikopterperspektiv" och ett övergripande ansvar. Några menade att speciallärarnas yrkesområde är ett tydligare, begränsat område, medan specialpedagogens arbete inte har lika tydliga gränser. Specialpedagogerna i vår undersökning menade att uppgifter som, kartläggning, skriva åtgärdsprogram, undervisning, samtal med lärare om behov och åtgärder, egen förkovran, elevvård, beslut om åtgärder ex social anmälningar och anpassad studiegång, delta i skolutvecklingsfrågor, delta i resursfördelningsdiskussioner med ledningen, fungera som bollplank, utveckla den specialpedagogiska verksamheten ingår i deras yrkesroll. Samarbetet med klasslärare och övriga pedagoger lyfts fram.

"Jag kan alla elever, vet vad som behövs..."(Specialpedagog, arbetat 20 år eller mer)

Vår tolkning är att mycket av det specialpedagogerna uttrycker talar för det relationella perspektivet, man talar för en specialpedagogisk verksamhet där fokus har flyttats från eleven till miljön omkring eleven. Svårigheter kan uppstå i samspel med företeelser i hemmet eller skolan. Man ser specialpedagogisk kompetens som en förmåga att anpassa och planera undervisning och stoff till eleverna efter deras skilda förutsättningar. Även det ökade samarbetet mellan specialpedagogerna och övriga pedagoger talar för det relationella perspektivet, där ansvaret för den specialpedagogiska verksamheten ligger hos arbetslagen och lärare med aktivt stöd från rektorerna (Persson, 2001).

7.2.2 Speciallärare

När vi arbetade med speciallärarnas svar framträdde tre huvudgrupper i deras svar. De fick rubriker efter sitt innehåll:

- Minskat stöd till eleverna
- Vi arbetar som speciallärare
- Skilda kompetenser - Båda behövs

Minskat stöd till eleverna

Vår bild är att många speciallärare upplever att eleverna har förlorat mycket på skiftet från speciallärare till specialpedagoger. Många menar att handledning av pedagogerna som arbetar med elever i behov av stöd inte räcker utan eleverna behöver direkt stöd. En del nämner en ekonomisk aspekt- de anser att skolorna inte har råd att ha en specialpedagog som endast handleder.

”Det har blivit en förskjutning från arbete med eleverna direkt till konsultativt arbete mellan specialpedagog och pedagoger. Eleverna har tappat chansen till direktkontakt med kompetent specialpedagog.”(Speciallärare, arbetat 6-11 år)

”Jag tycker det är viktigt att man arbetar med barnen, speciellt när det är ont om resurser. Då behövs speciallärare. Viktigt att det blir fler speciallärare.”(Speciallärare, arbetat 20 år eller mer)

Vi arbetar som speciallärare

Flertalet av speciallärarna i vår undersökning menar att något skifte från speciallärare till specialpedagoger aldrig ägt rum på deras skolor. På dessa skolor arbetar speciallärarna direkt med eleverna.

”Jag tror att det är fler skolor som gjort som vi - låtsas som om aldrig skiftet ägt rum.” (Speciallärare, arbetat 20 år eller mer)

”Förändringen märks inte på vår skola eftersom såväl specialpedagoger som speciallärare arbetar direkt med elever. Nu införs ju speciallärarutbildningen igen så det visar väl en del-synen på specialpedagogutbildningen.” (Speciallärare, arbetat 20 år eller mer)

Skilda kompetenser - Båda behövs

Även speciallärarna talar om specialpedagogens övergripande roll, och menar att den inte är tillräcklig. En stor grupp av speciallärarna menar att eleverna behöver någon som arbetar direkt med dem, och inte bara handleder lärare.

”Båda kompetenserna behövs. Enbart handledande hjälp är inte tillräcklig pga. klasslärarens stora antal elever.” (Speciallärare, arbetat 20 år eller mer)

Även om en liten grupp speciallärare var enbart positiva till hur fokus har flyttats från individen till ett vidare perspektiv, tycker vi att mycket av det speciallärarna säger, talar för det kategoriska perspektivet. Vår tolkning är att speciallärarna i vår undersökning talar för en specialpedagogisk kompetens som bygger på undervisningscentrerad hjälp direkt relaterat till elevernas svårigheter. Detta talar för det kategoriska perspektivet, där fokus för åtgärder ligger hos eleven (Persson, 2001).

7.2.3 Övriga pedagoger

Bland de övriga pedagogerna är det stor variation bland svaren, även om flera av pedagogerna ger uttryck för en önskan om att ha både specialpedagoger och speciallärare på skolorna. De pedagoger som är positiva till skiftet från speciallärare till specialpedagoger talar om specialpedagogen som en involverad person man kan diskutera med och få tips och idéer från.

”Det fokuseras mindre på elevsvårigheter och mer på lärarens möjligheter att hjälpa elever”

De pedagoger som är negativa till skiftet menar att eleven inte får tillräckligt med stöd, framförallt med läs och skriv utvecklingen.

”Vi saknar den gamla specialläraren med kunskap av läsinlärning mm”

7.3 Sammanfattning

Vår tolkning av vårt resultat är att specialpedagogerna i vår undersökning i större utsträckning talar för det relationella perspektivet och speciallärarna i större utsträckning talar för det kategoriska perspektivet. Det är inte svart eller vitt, men nyanserna i svaren pekar ändå åt det hållet. Tydligast framgår det i tolkningen av de öppna frågorna, den kvalitativa delen. Även i den kvantitativa delen av undersökning skiljer sig svaren hos specialpedagoger och speciallärare. En större del speciallärare anser att specialpedagogisk kompetens innebär kvalificerad hjälp direkt relaterad till en elevs svårigheter, medan en större del av specialpedagogerna anser att specialpedagogisk kompetens innebär en förmåga att bidra till anpassning av undervisning och skolmiljö efter elevers behov. Flertalet specialpedagoger uppger att de anser att den främsta orsaken till att en elev behöver särskilt stöd är att det uppstått svårigheter i samspel med miljön, till skillnad från speciallärarna där fler svarat att elevens problematik är medfödd eller på annat sätt individbunden. Dessa skillnader hos specialpedagoger och speciallärare stärker vår hypotes om att specialpedagoger talar för det relationella perspektivet och speciallärare i större utsträckning talar för det kategoriska perspektivet.

Den andra hypotesen vi ville pröva var om de övriga pedagogerna med längre yrkeserfarenhet i större utsträckning förespråkade det kategoriska perspektivet, och övriga pedagoger med mindre yrkeslivserfarenhet förespråkade det relationella perspektivet i större utsträckning. Denna hypotes ansåg vi inte gick att mäta då underlaget av övriga pedagoger blev så litet.

8 Diskussion

8.1 Resultatdiskussion

Vi har i vårt resultat valt att begränsa oss vid en analys utifrån det relationella perspektivet och det kategoriska perspektivet. Vi är medvetna om att vårt resultat hade kunnat se annorlunda ut om vi valt att utgå från andra perspektiv. Anledningen till att vi valde dessa två perspektiv var att vi ansåg att vi behövde begränsa oss och då tyckte vi att dessa kändes mest intressanta och relevanta för oss i denna undersökning. Vårt resultat är alltså vår tolkning av vår insamlade empiri, utifrån det relationella och det kategoriska perspektivet.

Specialpedagoger och speciallärare är två skilda yrkesgrupper, med olika utbildningar. Specialläraren arbetar främst med direkt undervisning med elever som ofta bedöms vara i behov av särskilt stöd. Medan specialpedagogens arbete ofta är att utreda, kartlägga, bedöma behov och handleda kollegor. Det finns inte tillräckligt stora skillnader i alla svar för att konstatera att specialpedagoger förespråkar det relationella perspektivet och speciallärare förespråkar det kategoriska perspektivet, men det finns tillräckligt stora skillnader för att se att det finns skillnader mellan dessa yrkesgrupper. Skillnader som tyder på att flertalet specialpedagoger talar för det relationella perspektivet och flertalet speciallärare talar för det kategoriska perspektivet. I Malmgren Hansens (2002) studie upplevde specialpedagogerna det traditionella sättet inom skolan, att se på och beskriva barn utifrån vad de har för svårigheter, som negativt. De menar i stället att man måste kartlägga hela skolsituationen för att utreda problemen. Detta stärker ytterligare vår bild av specialpedagogers relationella syn på sitt uppdrag. Med tanke på olikheterna i de respektive yrkesgruppernas arbeten känns skillnaderna i synsätt ganska naturligt. Speciallärarens kompetens är ju i första hand riktad mot att hjälpa eleven som behöver stöd, medan specialpedagogens kompetens mer består i att hjälpa kollegorna runt eleven med arbetssätt och material som stärker eleven. I Perssons (2001) forskningsprojekt om specialpe-

dagagogisk verksamhet, SPEKO, ombads deltagarna, rektorer, speciallärare, specialpedagoger och lärare, att definiera begreppet specialpedagogik. Där menar majoriteten, 81 % att specialpedagogik är en verksamhet som har sin grund i svårigheter hos eleven. Bara 24 % ansåg att specialpedagogik är en verksamhet som har sin grund i skolans arbetssätt eller miljö. Det framkommer tyvärr inte vad respektive yrkesgrupp anser i denna fråga. Det hade varit intressant att jämföra med respondenterna i vår undersökning, där vi tydligt kunde se en skillnad i svaren på denna fråga mellan specialpedagoger och speciallärare.

Intressant att se att samtidigt som specialpedagoger ser den positiva vinningen för eleven som får vara kvar i klassrumsgemenskapen, så talar en övrig pedagog om samma sak fast ur ett annat perspektiv. Här är det ord som merjobb, och avsaknad av handledning som det fokuseras på. Vår bild är att specialpedagogerna i vår undersökning har många arbetsuppgifter och många gånger känner sig otillräckliga och har svårt att prioritera. De övriga pedagogerna ger oss en bild av att de inte får tillräckligt med stöd från specialpedagogerna. Förr kunde de skicka ut eleverna som de själva inte "klarade av" till en speciallärare. Nu ska de med hjälp av handledning och stöd från en specialpedagog klara det mesta själva. Resultatet av Groths (2007) studie tyder på att segregering av specialundervisning kan ha en negativ påverkan på självbilden och självvärderingen hos eleven, framför allt i samband med andra faktorer. Groth menar att hur vi lyckas i skolan har stor betydelse för oss själva som lärande individer. Ett exempel som Groth hänvisar till är Verneresson (2002) som hävdar att det som är mest avgörande för elevens kunskapsinhämtning är elevens självuppfattning. Är dagens speciallärare och övriga pedagoger medvetna om vikten för en elev att inte betraktas som annorlunda? Eller är de av en annan uppfattning? Här är det intressant att tänka på kvalitetsgranskningen av grundskolan från 1999. Egelund m.fl. (2006) påpekar att en del av kritiken som var riktad mot specialundervisningen i denna granskning handlade om att man trots mycket resurser och tid oftast uppnått dåliga resultat. Brodin & Lindstrand (2004) säger dock att det finns en enighet kring alla barns rätt till skola utifrån begreppet en skola för alla. Med det menas en skola utan särlösningar. Konventioner, deklARATIONER och regler säger att handikapp ska minimeras genom att den enskildes miljö skall anpassas samt att dess behov ska bedömas utifrån ett helhetsperspektiv, viktigt att insatser som görs inte är segregering. Varför känns inte denna enighet igen, varför genomsyras inte skolan av detta synsätt?

Om vi återgår till Nilholm & Björck-Åkesson m.fl. (2007) som konstaterar att bristen på en tydlig kärna i specialpedagogiken kan bidra till en otydlig identitet. Vi tycker oss känna av denna otydliga identitet genom att den specialpedagogiska verksamheten ser så olika ut på olika skolor. Olika skolor verka ha olika stort utrymme för olikheter inom den "vanliga" pedagogiken och antalet speciallärare och specialpedagoger och deras arbetssätt verkar skilja sig åt. Kanske kan ett gemensamt språk i form av ICF bidra till en mer homogen syn på elever och de svårigheter skolan kan innebära, och på sikt leda till en (special)pedagogisk verksamhet som är likvärdig för alla och symboliseras av en tydligare identitet, vare sig den ingår i pedagogiken eller är ett eget område.

Klart kan vi konstatera att specialpedagogens yrkesroll är både omfattande och övergripande, på gott och ont. Detta är något som de flesta i vår undersökning är överens om. Även Malmgren Hansen (2003), Liljegren (2000) och Byström & Nilsson (2003) skriver om specialpedagogens övergripande roll. Är det kanske så att denna yrkesroll är för övergripande och för omfattande? Kanske är det för många delar som ingår? Är det så att bristen på arbetsbeskrivningar för specialpedagoger och en hel del skilda förväntningar hos kollegor skapar denna lite splittrade roll? Vi återkommer till Asmervik m.fl. (2001) och Malmgren Hansen (2003) som talar om specialpedagogens roll som balansskapare. Kan det vara så att elever i behov av stöd får stå tillbaka för detta balansskapande?

En av tankarna vi hade med uppsatsen var att försöka utröna vilken specifik kunskap specialpedagogerna har som de övriga pedagogerna anser sig sakna. För att kunna göra en jämförelse krävdes en inblick i den övriga pedagogens professionella lärarkompetens. Där utgick vi delvis från vad Maltén (1995) ansåg vara kriterier för att bedöma om lärare är professionella. Han i sin tur använder sig av den sociologiska forskningens inriktning på villkor för yrkesprofessionalitet, dvs. *medlemmarna skall äga en specialiserad kunskap, yrket skall ha utvecklat etiska regler, medlemmarna skall dela någon form av kåranda*. Holmer & Karlsson (1991) beskriver dock vikten av att skilja på begreppen kompetens och kvalifikation då de menar att kompetensen sätter individen i fokus och kvalifikation sätter arbetet i fokus. Dessa referenser tillsammans med Ogdens (1991) Rollanalys (se figur 1) och Dawsons (1980) dimensioner av lärarrollen hade varit intressanta att fördjupat sig i, samtidigt som omfånget på studien och vår enkätundersökning hade blivit för stort och ej hanterbart i databearbetningen. Med anledning av detta föll den inriktningen bort i konstruerandet av enkäten. För att fullfölja tanken med specialpedagogens specifika kunskap, samt vad de övriga pedagogerna anser sig sakna, krävdes mycket mer kött på benen om hur specialpedagogen upplever sin specifika kompetens, samt konstruerade frågor riktade till de övriga pedagogerna om deras kompetens. Då hade en jämförelse känts meningsfull. Intressant kring dessa tankar är hur läroplanerna handskats med skolans ansvar för elever i behov av särskilt stöd. Lgr 80 rekommenderade specialpedagogisk fortbildning för alla lärare som förväntades att arbeta förebyggande (Vernersson, 1998). Var tog dessa tankar vägen? Amservik m.fl. (2001) påtalar att de specialpedagogiska fackkunskaperna som den pedagogiska grundutbildningen ger inte är tillräckliga för specialpedagogiken. Vi håller med om detta, och föreslår en förändring av den pedagogiska grundutbildningen, som gör det lättare för skolan att leva upp till både nationella och internationella styrdokument. Exempelvis FN:s konvention för personer med funktionshinder där man kan läsa att målet är *"ändamålsenliga och individanpassade stödåtgärder erbjuds i miljöer som erbjuder största möjliga akademiska och sociala utveckling som är förenlig med målet fullständig inkludering"* (Regeringskansliet, 2007, s. 24). Eller som i Lpo 94 där det står att läraren ska stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter, och i SOU 1999:63, där tonvikten läggs på att lärare under utbildningen skall lära sig möta alla barn. Den 1 juli i år startar en ny myndighet, *Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM. Det är Specialpedagogiska institutet, Specialskolemyndigheten och Sisus* (Socialstyrelsens institut för särskilt utbildningsstöd). Målet med myndigheten är att skapa bättre förutsättningar för en nationell likvärdighet. Greger Bååth säger i *Pedagogiska magasinet*, nr 2, 2008, att det handlar om att kunna ge stöd till omgivningen till barn med funktionshinder, dels den närmare omgivningen ex lärare och arbetslag men framför allt verksamhet riktad mot den strukturella nivån, skolledning, kommuner och politiker. Lärarutbildare är en annan viktig grupp och man menar att alla lärare som kommer ut och börjar jobba ska vara medvetna om att de kan komma att stöta på elever med någon form av funktionshinder. Då ska man vara väl förberedd menar Greger Bååth.

Börjesson (1997) säger att yrkesuppgifterna som ingår i den specialpedagogiska verksamheten är problematiska idag då normaliserings- och integreringstanken har ställt särskiljandets politik i ett som han benämner det – tveksamt ljus. Är det möjligt att inte se och upptäcka skillnader? Är det möjligt att undvika sär lösningar? Carlhed (2007) belyser att *"Skolan har tidigt fungerat som normeringsinstans och pedagogerna har i likhet med andra professionella experter haft till uppgift att se till att de som behöver också får det"* (s.321). Nilholm (2003) säger att man som aktör i den specialpedagogiska verksamheten aldrig kan komma ifrån att man förhåller sig till de olika perspektiven, som på olika sätt beskriver specialpedagogik idag. Han menar att man inte kan tänka sig specialpedagogiska handlingar som inte riktar sig mot vissa perspektiv och ifrån andra.

Forskningens styrka ligger kanske delvis i att tydliggöra vilka perspektiv som "finns" inom ett område, och de traditioner och premisser som de vilar på. En ökad kunskap i och fler samtal om sådana frågor torde förbättra möjligheterna till just reflekterande handlingar inom området. (s.106)

I våra tankar utifrån detta, blir utmaningen blir att utveckla en (special-)pedagogisk verksamhet där man har kunskaper att se vad alla behöver, och erbjuda detta utan att dessa elever blir avvikande. Då har man lyckats!

Vi upplevde genom enkätsvaren att det finns många som är anställda som speciallärare i våra skolor som saknar erforderlig utbildning. En av dessa skickade tillbaka vår enkät och skrev att hon hade svårt att svara på enkätfrågorna då hon inte hade "rätt" kompetens. En annan, för oss, oväntat resultat av undersökningen var att de flesta specialpedagoger som svarat arbetade i Västerås medan speciallärarna arbetade i Eskilstuna. Hur kommer det sig? Är det så att fler pedagoger i Västerås fått erbjudande om specialpedagogfortbildning, eller var Eskilstunas pedagoger snabbare på att utbilda sig i ett tidigare skede till speciallärare? Hänger detta ihop med resultatet på frågan om yrkeslivserfarenhet vi ställde i enkäten? Resultatet av denna fråga blev att övervägande del av respondenterna arbetat länge – kan detta genom ett generationsskifte ha lett till att speciallärarna "bytts ut" mot nyutbildade specialpedagoger. Detta kan vi dock bara sia om men det hade varit intressant att utforska vidare i denna fråga.

8.2 Metoddiskussion

Det är alltid lätt att vara efterklok sägs det. Så här efter urvalsmetod, datainsamling och databehandling upptäcker vi det vi borde ha gjort annorlunda genom vår enkätundersökning. Vi kan inte nog betona vikten av informationens betydelse för svarsfrekvens och tillförlitlighet i empirin. Det medföljande missivbrevet (bilaga 3) ansåg vi var noga genomtänkt med tydlig utformning. Enkäten (bilaga1) var också genomtänkt men där vet vi av tidigare erfarenhet att konstruerande av frågor inte är enkelt och att det är mycket svårt att formulera sig så att respondenterna uppfattar frågorna som vi önskar. Tyvärr var vår information uppenbarligen inte tillräckligt tydlig trots våra ansträngningar. Vi mottog flera telefonsamtal av respondenter som var osäkra på att de uppfattat informationen rätt, vi mottog samtal om enkätfrågorna, vi mottog också telefonsamtal om den i efterhand utskickade påminnelsen om deltagandet i enkäten. Några av dessa samtal kom från noggranna respondenter som ville vara på "den säkra sidan" och inte göra fel. De som ringde angående påminnelsen hade inte läst igenom den och sett vår motivering varför påminnelsen skickades ut, dvs. de ville ringa och meddela att de redan fyllt i enkäten och skickat tillbaka den. Ett litet antal enkätsvar skickades till Mälardalens högskola och inte till de anvisade skolorna där vi mottar vår internpost. Vi är naturligtvis medvetna om att vi inte kan nå ut till alla utan att missförstånd uppstår, den mänskliga faktorn kan inte undvikas, men med enkla förändringar i utförandet hade vi ökat tillförlitligheten och säkerligen även deltagandet.

Vi anser att validiteten i vår undersökning var relativt hög. Vi formulerade frågor som väldigt tydligt skulle kunna mäta det vi ville mäta, så tydliga att det fanns en risk att frågorna skulle inbjuda till allt för politiskt korrekta svar. Detta var en svår balansgång. Däremot att vi bad respondenterna att endast välja ett svarsalternativ i vissa frågor, känner vi att det minskade validiteten något eftersom vi inte kunde se nyanserna i svaren och en många ansåg det omöjligt att bara välja ett alternativ. Frågan hade kanske gett en mera rättvist bild av det vi ville mäta om respondenterna fått rangordna svarsalternativen. Här återkommer vi till Brymans tankar (1997) om validitet. Han säger att validitetsprövningen tar stor tid i anspråk och det är inte en enkel bedömning att avgöra om det finns en överensstämmelse mellan begreppen vi avsåg att mäta samt hur vi gick tillväga för att mäta dem. Han poängterar dock vikten av betydelsen av begrepp inom den kvantitativa forskningen samt den tid man lägger på operatio-

nalisering av begreppen dvs. att man gör begreppen observerbara. Vi anser att genom vår operationalisering tog fram begrepp ur teorin och försökte ha dessa i fokus genom vår undersökning.

Som vi resonerade i vår metoddel om att välja enkätundersökning som metod, så anser vi fortfarande att det vi vinner i bredd överväger det vi förlorar i djup. Vi försökte kompensera förlusten av att inte kunna komplettera med följdfrågor, som vid en intervjusituation, med öppna frågor där respondenten fick möjlighet att svara mer uttömmande. Men vi är medvetna om att våra respondenters svar på våra frågor kanske skulle ha tolkats annorlunda av oss vid databearbetningen, om vi använt oss av intervju som undersökningsmetod. Vi är också medvetna om att respondenterna, vid en intervjusituation, skulle ha haft möjlighet att få vår tanke med frågorna och informationen förtydligad vid behov. Vi tycker att vi utifrån våra förutsättningar i denna undersökning kunde ge en bra sammanfattning av svaren i de öppna frågorna. Vår målsättning med analysen av de öppna frågorna var utifrån Lantz (1993) att presentera en sammanhängande bild av upplevelsen av specialpedagogernas intåg i skolan, och uppfattningar om specialpedagogisk verksamhet. En bild där både helheten och variationer skulle synas, men framförallt hur delarna och helheten hänger ihop. Vi inser dock att denna bild hade blivit mer detaljerad och ingående om vi gjort en intervjustudie.

Reliabiliteten är svår att uttala sig om. Om vi skulle göra upprepade undersökningar med ändringar utifrån vad vi lärt oss av vår undersökning skulle nog svaren kunna skilja en del. Exempelvis om vi hade låtit respondenterna rangordna svarsalternativen i stället för att välja ett, och om vi gjort urvalet annorlunda. Men vi tror ändå att skillnaden mellan yrkesgrupperna skulle kvarstå. På så sätt tycker vi ändå att reliabiliteten är relativt hög, eftersom vi tror att upprepade undersökningar skulle visa på en liknande skillnad i svaren hos specialpedagoger och speciallärare. För att på bästa sätt säkerhetsställa reliabiliteten formulerade vi uttömmande svarsalternativ där respondenterna lätt kunde förstå våra intentioner. Även vid databearbetningen, framför allt vid transformeringen och abstraheringen (Lantz, 1993), och analysen arbetade vi medvetet för att få en hög reliabilitet, genom att försöka vara noggranna och läsa av svaren utan att övertolka, allt enligt Holme & Solvang (1997) Djurfeldt mfl. (2003) likaså Bryman (1997) lyfter fram värdet av planeringsfasen inför en frågeundersökning. Ansträngningen att åstadkomma hög validitet och reliabilitet är ett förebyggande arbete. Vi lade ner mycket tid på arbetet med att utforma enkäten och dess frågor samt den medföljande informationen, vi fick också stöd av vår handledare i detta arbete. För att öka validiteten och reliabiliteten ytterligare borde vi ha gjort en pilotundersökning dvs. testat vårt frågeformulär på ett mindre urval. Syftet med en pilotundersökning är att se om respondenterna tolkar frågor och svarsalternativ på samma sätt som vi som frågekonstruktörer (Ejlertsson, 2005). Detta valde vi dock bort pga. tidsbrist.

Genom att vi skickade enkäter till alla grundskolor i Västerås och Eskilstuna och på så sätt hade ett representativt urval (Denscombe, 2004), anser vi att vi kunde ha haft goda förutsättningar att generalisera utifrån våra svar. Men eftersom bortfallet blev så stort vågar vi oss inte på något uttalande om generaliserbarhet och överförbarhet.

Vi fick dock in flest svar från speciallärare och specialpedagoger trots att vi skickat ut enkäter till lika många övriga pedagoger. Här är det också vi som får ta på oss det stora bortfallet av övriga pedagoger. Vår urvalsmetod ”snöbollsmetoden” dvs. vi bad speciallärarna/specialpedagogerna vi adresserat till att hjälpa oss med att distribuera vidare enkäter till övriga pedagoger. På missivbrevet (bilaga 3 & 4) till speciallärarna/speciallärarna bad vi dem lämna en enkät till en pedagog som arbetat längre tid än 11 år respektive kortare tid än 11 år. Detta känner vi försvann något i den övriga texten, vi borde ha markerat detta tydligare eller ännu hellre adresserat direkt till dessa pedagoger. Vi hade svårt att organisera distribuering till

skolornas pedagoger, då vi saknade information om det vi efterfrågade dvs. yrkeslivserfarenhet, därför valde vi denna metod. Vi motiverar vår tanke och urval av övriga pedagoger med att syftet med denna var att kunna jämföra åsikter utifrån yrkeserfarenhet, det hade varit intressant att pröva vår andra hypotes gällande att pedagoger med lång yrkeslivserfarenhet förespråkar det kategoriska perspektivet medan pedagoger med kortare erfarenhet förespråkar det relationella perspektivet. Trots att vi ser brister i vår distribueringsmetod till de övriga pedagogerna är vi inte förvånade att vi fick svar från fler speciallärare och specialpedagoger, då dessa frågor som vi bedömer det, berör dem i större utsträckning, än de övriga pedagogerna. Eliasson (2006) och Denscombe (2000) menar att snöbollsurval är ett bra sätt att få ihop ett tillräckligt stort urval. Vi kan lättare se vinningen med detta urval om vi hade gjort en intervjuundersökning, då vi hade haft fördelar av att låta respondenterna föreslå nya respondenter. I vårt fall tror vi inte att det bidrog till så många fler respondenter. Vi instämmer alltså i Trost (1994) som säger att snöbollsurval passar bäst i kvalitativa studier.

Specialpedagogerna var relativt eniga om att kompetens att bidra till att undervisningen och skolmiljön anpassas efter elevernas individuella behov överensstämmer med specialpedagogisk kompetens. Det intressanta i detta kan vara att ca 10 % av alla respondenterna som svarat på frågan rangordnat denna kompetens lägst, som en specialpedagogisk kompetens. I en intervjusituation hade vi kanske haft möjligheten att fördjupa oss i detta och höra hur de resonerat. Kanske är det så att de anser att alla pedagoger borde ha denna kompetens, att det inte skall vara en specialpedagogisk etikett på kompetensen.

Eliasson (2006) och Ejlertsson (2005) talar båda om hur viktig hypotesprövning är i kvantitativa studier. Trots detta bortsåg vi från detta då vi ansåg att vi inte hade tillräckligt stor svarsfrekvens för att det skulle kännas meningsfullt att göra. Vi nöjde oss med att konstatera att det fanns skillnader i svaren som kunde stärka en av våra hypoteser, den om specialpedagoger och speciallärare och vilket perspektiv de förespråkade. Hypotesen om de övriga pedagogerna, där vi ville se om yrkeserfarenheten påverkade hur de såg på specialpedagogisk verksamhet la vi helt åt sidan då underlaget bland dessa var allt för litet.

8.3 Avslutande reflektioner

Persson (2001) säger att den specialpedagogiska verksamhetens rötter återfinns inom det kategoriska perspektivet, han säger vidare att det finns skäl att anta att det fortfarande förhåller sig på samma sätt även idag. Varför går utvecklingen mot det relationella perspektivet så långsamt frågar sig Persson. Stora insatser har dock gjorts för att påverka hastigheten i rätt riktning bl.a. genom förändringar av lärarutbildningen samt den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen. Landahl (2006) refererar till Ellen Key (1900/2000:97) som gjorde en liknelse där hon menade att förändra skolan var som att fälla en skog med en pennkniv. Persson (2001) anser att det är i tidsaspekten svaren finns genom att den specialpedagogiska verksamheten idag arbetar till större del med mer eller mindre akuta problem. Lösningar på kort sikt utan att försöka hitta mer långsiktiga lösningar gör att den specialpedagogiska verksamheten ses ur ett mer kategoriskt perspektiv. För att driva verksamheten mot ett relationellt perspektiv hamnar tidsaspekten än mer i fokus då det ställer krav på långsiktiga lösningar vilket skall involvera alla lärare. En specialpedagogisk verksamhet ur ett relationellt perspektiv kan vara svårt att motivera då lösningarna inte märks här och nu – de tar tid. Persson (2001) säger vidare att dessa perspektiv bör verka parallellt för att på sikt gynna det relationella perspektivets genomslagskraft. Emanuelsson m.fl. (2001) säger att den pågående och rapporterade forskning de arbetat utifrån, för att genomföra sin forskningsöversikt, inte alltid visat att den entydigt kan hänföras till det relationella eller det kategoriska perspektivet. Trots detta anser de att Perssons (1998) modell är användbar för att visa en grundläggande paradigmatiske struktur för deras forskningsöversikt.

Även om de två perspektiven - det kategoriska och det relationella - kan sägas följa varandra i tiden, har vi framhållit det faktum att detta inte kan sägas innebära ett paradigmskifte i den specialpedagogiska forskningen. Det senare perspektivet kan visserligen sägas vara företrätt i ökande grad i senare tids forskning, men samtidigt är det traditionella och tidigare perspektivet fortfarande det dominerande. Det gäller för svensk forskning, men likaväl för de internationella arenor som vi redovisat. (Emanuelsson m.fl. 2001. s. 128).

Med detta i bagaget anser vi att beslutet att luta oss mot analysmodellen för att tolka och förstå resultatet av vår studie var grundad. Inget av perspektiven är okritiserade, men de har förankring i den skolverklighet vi genomförde vår studie i. Dessa perspektiv genomsyrar den specialpedagogiska undervisningsstrukturen i skolorna men lämnar ändå dörren öppen för samt utmanar till fortsatt teoriutveckling (Emanuelsson m.fl. 2001).

FN markerar sin ståndpunkt när de menar att stödåtgärderna till elever med funktionshinder ska vara individanpassade och ändamålsenliga och erbjudas i miljöer som både är optimala för den akademiska och den sociala utvecklingen, och att målsättningen ska vara fullständig inkludering. Detta talar ytterligare för det relationella perspektivet.

Högskoleverkets rapport (2006:10 R) för fram i sin utvärdering, att ett steg närmare ett förverkligande av begreppet en skola för alla inte bara förutsätter att specialpedagogutbildningen har den inriktningen som mål. Det krävs också att alla som utbildar sig till lärare möter och tar del av specialpedagogiska perspektiv, detta för att ha förmågan att dra de praktiska slutsatserna av dem. Rapporten säger vidare att det finns goda förutsättningar för detta, då flera lärosäten för den allmänna lärarutbildningen erbjuder vidare specialisering inom det specialpedagogiska området genom valbara eller fristående kurser. Dock bör detta enligt rapporten införas som ett obligatoriskt inslag i den allmänna.

Man kan fråga sig om perspektiven i lärar- och specialpedagogutbildningarna stämmer överens med varandra och med de politiska styrningssignalerna. Kraven på en mer inkluderande skola kommer ju oftare från special- än från allmänpedagogiskt håll. (Högskoleverkets rapport 2006:10 R, s.27).

Persson (2001) säger att ett dilemma med specialundervisningen kan vara dess blotta existens, vilken kan leda till åtgärder vilka i sin tur leder till exkludering och segregation. Han menar att de specialpedagogiska inslagen i lärarutbildningen, har lärare från specialpedagogiska enheter, vilket säkert å ena sidan genererat ett slags kvalitetsgaranti, men å andra sidan kanske bidragit till att lärare i pedagogik/metodik m.fl. ämnen kunnat undvika problem som är relaterade till elevers svårigheter. Detta har i sin tur bidragit till att dessa elever setts som "ett annat slags problem" som specialister på svårigheter skall lösa. Persson säger också att det i lärarutbildningssammanhang återfinns problem kring detta ämne, då traditionella förväntningar på specialundervisning påträffas i lärarutbildningen bl.a. hur tillrättaläggning av undervisningen för elever i behov av särskilt stöd framstår som en uppgift för specialpedagogiken. Vi återkommer till Landahls tankar om smuts. Landahl (2006) menar att läraryrkets diffusa gränser inte är någon ny företeelse och att vad som upplevs som smutsigt och rent sett olika ut i olika tider, och avspeglar samhället. "Omförhandlingen av vad läraren kan, bör eller förväntas göra har långa historiska rötter, och den kommer att fortsätta i framtiden." (Landahl, 2006, s. 224). Vi kan konstatera att det inte alltid är lätt med gränserna för ansvarsfördelningen när det gäller elever i behov av särskilt stöd, men att dessa elever finns och att de har rätt till en utbildning och skolmiljö som är anpassad efter deras behov.

Att inte vara en "skrubbgumma". Denna mening fick ge namn åt vår uppsats då vi känner att den symboliserar mycket av tankarna kring specialpedagogens uppdrag. Vi upplever och tror att många specialpedagoger någon gång har känt att de förväntas/önskas av dem att de ska

sitta i ett rum ("skrubb"), och ta emot de eleverna som läraren bedömer behöver stöd av någon anledning. Att "fixa problemet". På liknande sätt som specialläraren gjort tidigare och i flera fall gör nu. Brodin och Lindstrand (2004) menar att skolan inte var redo för specialpedagogens roll. Nu när speciallärarutbildningen kommer tillbaka ställer vi oss frågande till om skolan någonsin blir redo? Hur kommer den nya speciallärarutbildningen se ut? Blir de nya speciallärarna en kombination av speciallärare och specialpedagoger? Vad läggs vikten vid, handledning eller direkt undervisning av elever som behöver särskilt stöd? Om skolan ska bli redo för specialpedagogens roll krävs kanske att hela lärarutbildningen görs om, och utbildar pedagoger med vilja och kunskaper att möta och undervisa alla barn. I en skola för alla vore det kanske optimalt med pedagoger, specialpedagoger och speciallärare som arbetar tillsammans och kompletterar varandra med sina skilda kompetenser och arbetssätt alternativt en gemensam grupp pedagoger utan *special*, men med en bredare och fördjupad pedagogisk kompetens med en målsättning om att alla elever ska få växa och utvecklas.

Den svenska skolan, "en skola för alla" har utvecklats under lång tid utifrån många influenser och påverkansfaktorer. Detta gör att man kan säga att dess verksamhet och struktur till stora delar är diskurs- kontext- och paradigmatknuten. Följden av detta blir att skolan inte är så lätt att förändra. För att spetsa till det kan man säga att det kanske måste uppstå en paradigmatrevolution för att få till stånd väsentliga förändringar om detta nu är önskvärt. (Groth, 2007. s.66)

8.4 Förslag på vidare forskning

En återkommande tanke under denna process, som våra specialpedagogiska studier inneburit under ett antal år för oss, är att ta steget fullt ut dvs. vad säger politikerna om det specialpedagogiska arbetet? Har de skrinlagt begreppet "en skola för alla"? Hur ser framtiden ut för elever i behov av särskilt stöd – är den segregering eller inkluderande? Kommer "skrubbgummorna" att flytta in i klassrummen? Är det ekonomiska intressen som ligger bakom att speciallärarutbildningen kommer tillbaka? Är det billigare än att göra om hela lärarutbildningen?

En intressant tanke som slog oss i slutskedet av detta uppsatsarbete var om vi istället hade utgått från Nilholms (2003, 2007) tre perspektiv som han använder för att beskriva specialpedagogik, det *kritiska perspektivet*, det *kompensatoriska perspektivet* samt *dilemmaperspektivet*. Eftersom vi finner Nilholms perspektiv intressanta och kanske mer heltäckande tar vi med oss det till nästa uppsats.

I denna uppsats har vi utelämnat skolchefer och rektorer. Det betyder inte att vi inte är intresserade av deras synpunkter utan tvärtom. Rektorer och skolchefer är ju de som är ansvariga för hur den specialpedagogiska verksamheten ser ut på skolorna. Vad styr fördelningen av det specialpedagogiska stödet? Är det specialundervisning eller en inkluderande skola man strävar mot? Detta är intressanta tankar att fördjupa sig i.

Referenslitteratur

- Andersson, I. (1996). *Samverkan för barn som behöver. En handbok för lärare*. Jönköping:Folksam/ HLS förlag.
- Aronsson, Å. (1999). *SPSS. En introduktion till basmodulen.-* Lund:Studentlitteratur
- Asmervik, S. Ogden, T. Ryvold, A-L (red). (2001). *Barn med behov av särskilt stöd*.Lund:Studentlitteratur.
- Atterström, H & Persson, R. (2000). *Brister eller olikheter? Specialpedagogik på alternativa grundvalar*. Lund: Studentlitteratur.
- Björklid, P. & Fischbein, S. (1996). *Det pedagogiska samspelet*. Lund:Studentlitteratur.
- Brodin, J. Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A.(1997). *Kvantitet och kvalitet i samhällsvetenskaplig forskning*. Lund:Studentlitteratur.
- Byström, A. & Nilsson, A-C. (2003). *Specialpedagogers verksamhet efter examen*. Malmö: Malmö högskola.
- Börjesson, M. (1997). *Om skolbarns olikheter. Diskurser kring "särskilda behov" i skolan – med historiska jämförelsepunkter*. Skolverket.
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner- En sorts metodbok*. Lund:Studentlitteratur.
- Carlhed, C. (2007). *Medicinens lyskraft och skuggor – om trosföreställningar och symbolisk makt i habiliteringen 1960-1980*. Uppsala universitet.
- Creswell, JW. (2006). *Qualitative Inquiry and Resarch Design. Choosing Among Five Traditions*. (2:a uppl.).London:Sage.
- Dawson, R L. (1980). *Special Provisions for disturbed Pupils: A Survey*. Schools Council Resarch Studies. London:MacMillian Education.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2004). *Forskningens grundregler. Samhällsforskarens handbok i tio punkter*. Lund: Studentlitteratur.
- Djurfelt, Göran m.fl. (2003). *Statistisk Verktygslåda – Samhällsvetenskaplig orsaksanalys med kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Egelund, N, Haug P & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i ett skandinaviskt perspektiv*. Stockholm, Liber.
- Eijlertsson, G. (1996). *Enkäten i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

- Eliasson, A. (2006). *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I, Persson, B & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm:Skolverket.
- Englund, T. (1994). *Professionella lärare? Helst didaktiskt kompetenta. I Lärarprofessionalism – om professionella lärare*. Lärarförbundet. Stockholm.
- Evenshaug, O & Hallen, D. (2001). *Barn- och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Granlund, M & Bond, A. (2000) *Förståelig information för personer med utvecklingsstörning*. Stockholm:Stiftelsen ala.
- Groth, D. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. Luleå tekniska universitetet.
- Göransson, K. (2004). *Barn som blir elever – om olikheter, undervisning och inkludering*. Specialpedagogiska institutet.
- Haug, P. (1998). *Specialpedagogiskt dilemma: Specialpedagogik*. Stockholm: Skolverket.
- Hellblom-Thibblin, C. (2004). *Kategorisering av barns ”problem” i skolans värld – En undersökning av skolhälsovårdsrapporter läsåren 1944/45-1988/89*. Uppsala Universitet.
- Helldin, R. (2002). *Specialpedagogisk forskning. En kritisk granskning i ett omvärlds perspektiv*. Skolverket. Liber: Stockholm.
- Hjälpmiddelsinstitutet. (2004). *ICF – Så funkar det*. Hjälpmiddelsinstitutet: Vällingby.
- Holme, I.M & Solvang, B. K. (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur
- Holmer, J & Karlsson, J. (red) m.fl. (1991). *Kvalifikation – Hur kompetens och meriter värderas i det moderna samhället*. Konsultförlaget AB: Stockholm.
- Högskoleverket. (2006:10 R). *Utvärdering av specialpedagogprogrammen vid svenska universitet och högskolor*.
- Landahl, Joakim. (2006). *Auktoritet och ansvar. Lärares fostrans- och omsorgsarbete i historisk belysning*. Arbetsliv i omvandling 2006:12. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Liljegren, B. (2000). *Elever i svårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Lpo-94. (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Västerås: Skolverket och CE Fritzes AB.
- Malmgren Hansen, A. (2002). *Specialpedagoger – nybyggare i skolan*. Stockholm: HLS. förlag.
- Malmgren, L-L. (2004). *Specialpedagogen framträder – ett dramaturgiskt perspektiv på en yrkesroll (D-uppsats)*. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborg.

- Malmström, Györki, Sjögren. (2000). *Bonniers svenska ordbok*. Stockholm:Bonniers.
- Maltén, A. (1995). *Lärarkompetens*. Lund:Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. 2:a upplagan. Studentlitteratur.
- Nilholm, C & Björck-Åkesson, E. (2007) *Reflektioner kring specialpedagogik. – Sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Vetenskapsrådet.
- Ogden, T. (1991). *Specialpedagogik- Att hjälpa och förstå beteendestörda elever*. Lund:Studentlitteratur.
- Persson, B. (1997). *Specialpedagogiskt arbete i grundskolan*. (Specialpedagogisk rapport. Nr. 4). Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, B. (1998b). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken*. Specialpedagogiska rapporter nr 11. Göteborgs universitet. Mölndal: Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, B. (2001). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Persson, B. (2004). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Liber AB: Stockholm.
- Prop 1999/200:79, Regeringens proposition. *Från patient till medborgare- en nationell handlingsplan för handikappolitiken*.
- Regeringskansliet. (2007). *Konvention om rättigheter för personer med funktionshinder*.
- SFS 1999:180. *Skollagen* (utveckling av SFS 1985:1100).
- SFS 2000:1108. *Svensk författningssamling*.
- SFS 2007:638 *Förordning om ändring i högskoleförordningen(1993:100)* Svensk författningssamling.
- Skolverket. (1998). *Elever i behov av särskilt stöd. En temabild utgiven av Skolverket*.
- Skolverket. (2003). Nyhetsbrev nummer 2. *En skola för alla*.
- Skr 2005/06:110. Regeringens skrivelse. *Uppföljning av den nationella handlingsplanen för handikappolitiken*.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande av utredningen om skolans inre arbete/SIA*. Stockholm:Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utbildning*. Stockholm:utbildningsdepartementet.
- SOU 2000:19. *Från dubbla spår till Elevhälsa*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2003:35. *För den jag är*. Om utbildning och utvecklingsstörning. Stockholm: Fritzes.

Svenska Unesco. (2006). *Salamanca-deklarationen och Salamanca +10*. Svenska Unescorådets skriftserie nr 2/2006.

Utbildningsdepartementet Pressmeddelande, 2007-04-21.

Verneresson, I-L. (1995). *Speciallärarens kunskaper och kompetens – Intervjuer med tio speciallärare*. Linköpings Universitet: Institutionen för pedagogik och psykologi.

Verneresson, I-L. (1997). *Specialpedagogik – Speciell eller generell kunskap för lärare?* Linköpings Universitet: Institutionen för pedagogik och psykologi.

Verneresson, I-L. (1998). *Vad gjorde speciallärarna egentligen?* Linköpings Universitet: Skapande vetande nr 33.

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

Vetenskapsrådet. (1999). *Forskningsetiska riktlinjer*. Antagna av Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet i mars 1990, reviderad version april 1999. Uppsala: Produktion Ord & Form AB.

Vetenskapsrådet (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 5:2005.

Öqvist, O. (2003). *Systemteori i praktiken. Systemteorins tillämpning inom vård, utbildning, socialt arbete*. Förlagshuset Gothia AB.

Övriga källor

Pedagogiska magasinet, nr 2, 2008. Lärarförbundets tidskrift

www.folkpartiet.se

www.unicef.se

Bilaga 1 Enkät till specialpedagoger och speciallärare i grundskolan

Bakgrund

1. Kön

- Kvinna Man

2. Vad har du för tjänst på din nuvarande arbetsplats?

- Specialpedagog Speciallärare

3. Vilken grundutbildning har du?

- Förskollärare Fritidspedagog
 Grundskollärare 1-7 Grundskollärare 4-9
 Lågstadielärare Mellanstadielärare
 Ämneslärare inom.....
 Annan.....

4. Antal tjänsteår inom ditt yrke efter grundutbildning?

- 0-5 år
 6-10 år
 11-20 år
 20 år eller mer

5. Antal tjänsteår som speciallärare/specialpedagog?

- 0-5 år
 6-10 år
 11-20 år
 20 år eller mer

6. Med vilka årskurser arbetar du främst?

- F-3
 4-9

Specialpedagogens uppdrag i grundskolan

7. Vad anser du borde vara en specialpedagogs främsta arbetsuppgift? Markera **det** alternativ som stämmer bäst enligt din uppfattning.

- Undervisning av elever i behov av särskilt stöd
 Utredning av elever i behov av särskilt stöd för att kartlägga och hitta förklaringar
Handledning av andra pedagoger för att dessa skall kunna ge ett ökat stöd till elever i behov av särskilt stöd i det ordinarie klassrummet
 Annat.....

8. Hur ser det ut i praktiken idag? Markera **det** alternativ du anser vara det mest förekommande.

- Undervisning av elever i behov av särskilt stöd
 Utredning av elever i behov av särskilt stöd för att kartlägga och hitta förklaringar

Handledning av andra pedagoger för att dessa skall kunna ge ett ökat stöd till elever i behov av särskilt stöd i det ordinarie klassrummet

Annat.....
.....

9. Var ligger ditt främsta fokus i det specialpedagogiska arbetet?

Individen

Klassen

Skolan

Familjen

Samhället

Annat.....
.....

10. Vad ska man prioritera gällande tidsaspekten vid specialpedagogiskt stöd? Markera ett alternativ.

Att stödet är en långsiktig stödinsats vilken inte alltid löser det mest akuta problemen

Att stödet är en kortsiktig lösning för att komma till rätta med det mest akuta problemen

Annat.....
.....

11. Vad innebär specialpedagogisk kompetens för dig? Rangordna alternativen från 1 till 5, där 5 är det alternativet som stämmer bäst in på din beskrivning och 1 stämmer minst in.

Kompetens att bidra till anpassad undervisning och skolmiljö efter enskilda elevers behov

Fördjupad ämnesspecifik- och undervisningscentrerad kunskap

Kompetens att erbjuda kvalificerad hjälp direkt relaterat till elevers svårigheter

Kompetens att handleda andra pedagoger och bidra till skolutvecklingen

Kompetens att utreda elever i behov av särskilt stöd samt skriva åtgärdsprogram

12. Vad är den främsta orsaken till att en elev behöver specialpedagogiskt stöd enligt din erfarenhet?

Eleven har svårigheter, medfödda eller på annat sätt individbundna

I samspel med miljön uppstår svårigheter som eleven behöver hjälp med

Annat.....
.....

Saknar du utrymme att skriva – använd gärna baksidan.

13. Vilken är den främsta förändringen i det specialpedagogiska arbetet i och med specialpedagogens intåg i skolan på 1990-talet? Vad anser du om skiftet från speciallärarutbildning till specialpedagogutbildning?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

14. Hur har detta skifte påverkat ditt eget arbete? Vad är positivt/negativt? Vad ser du som den främsta vinsten/förlusten? För dig själv/eleven?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Här kan du kommentera frågorna eller enkäten i sin helhet!

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Tack för din medverkan!

Bilaga 2 Enkät till pedagoger i grundskolan

Bakgrund

1. Kön

- Kvinna Man

2. Vad har du för tjänst på din nuvarande arbetsplats?

- Förskollärare Fritidspedagog
 Klasslärare/mentor Ämneslärare
 Annan.....

3. Vilken grundutbildning har du?

- Förskollärare Fritidspedagog
 Grundskollärare 1-7 Grundskollärare 4-9
 Lågstadielärare Mellanstadielärare
 Ämneslärare inom
 Annan.....

4. Antal tjänsteår inom ditt yrke efter grundutbildning?

- 0-5 år
 6-10 år
 11-20 år
 20 år eller mer

5. Med vilka årskurser arbetar du främst?

- F-3
 4-9

Specialpedagogens uppdrag i grundskolan

6. Vad anser du borde vara en specialpedagogs främsta arbetsuppgift? Markera **det** alternativ som stämmer bäst enligt din uppfattning.

- Undervisning av elever
 Utredning av elever
Handledning av andra pedagoger
 Annat.....

7. Hur ser det ut i praktiken idag? Markera **det** alternativ du anser är mest förekommande.

- Undervisning av elever
 Utredning av elever
Handledning av andra pedagoger
 Annat.....

8. Var anser du att specialpedagogens främsta fokus bör ligga?

- Individ
 - Klassen
 - Skolan
 - Familjen
 - Samhället
 - Annat.....
-

9. Vad ska man prioritera gällande tidsaspekten vid specialpedagogiskt stöd? Markera ett alternativ.

- Att stödet är en långsiktig stödinsats vilken inte alltid löser det mest akuta problemen
 - Att stödet är en kortsiktig lösning för att komma till rätta med det mest akuta problemen
 - Annat.....
-

10. Vad innebär specialpedagogisk kompetens för dig? Rangordna alternativen från 1 till 5, där 5 är det alternativet som stämmer bäst in på din beskrivning och 1 stämmer minst in.

- Kompetens att bidra till anpassad undervisning och skolmiljö efter enskilda elevers behov
- Fördjupad ämnesspecifik- och undervisningscentrerad kunskap
- Kompetens att erbjuda kvalificerad hjälp direkt relaterat till elevers svårigheter
- Kompetens att handleda andra pedagoger och bidra till skolutvecklingen
- Kompetens att utreda elever i behov av särskilt stöd samt skriva åtgärdsprogram

11. Vad är den främsta orsaken till att en elev behöver specialpedagogiskt stödenligt din erfarenhet?

- Eleven har svårigheter, medfödda eller på annat sätt individbundna
 - I samspel med miljön uppstår svårigheter som eleven behöver hjälp med
 - Annat.....
-

Saknar du utrymme att skriva – använd gärna baksidan.

12. Vilken är den främsta förändringen i det specialpedagogiska arbetet i och med specialpedagogens intåg i skolan på 1990-talet? Vad anser du om skiftet från speciallärarutbildning till specialpedagogutbildning?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

13. Hur har detta skifte påverkat ditt eget arbete? Vad är positivt/negativt? Vad ser du som den främsta vinsten/förlusten? För dig själv/eleven?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Här kan du kommentera frågorna eller enkäten i sin helhet!

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Tack för din medverkan!

Bilaga 3 Missivbrev till specialpedagoger/speciallärare



Till Dig som arbetar som specialpedagog eller speciallärare i grundskolan

Vi är två specialpedagogikstuderande på Mälardalens högskola. Vi studerar på halvfart och läser för nuvarande sista delkursen på 61-90 nivån där vi skall skriva en uppsats inom specialpedagogik och förankra den i teorier.

Vi vänder oss till dig och ca: 400 andra pedagoger som arbetar med elever i åk F – 9 för att undersöka hur specialpedagoger i grundskolan ser på sitt uppdrag och hur denna bild stämmer överens med de övriga pedagogerna i grundskolans uppfattning om specialpedagogens uppdrag.

Ditt deltagande i undersökningen är naturligtvis helt frivilligt, men det är betydelsefullt för undersökningens kvalitet, att du som får frågeformuläret besvarar det. Försök svara så fullständigt som möjligt på alla frågorna.

Eftersom vi använder oss av ett så kallat snöbollsurval ber vi dig om hjälp att ge enkäten vidare till en pedagog på skolan du arbetar på. Vårt önskemål är att pedagogen har arbetat längre än elva år inom sitt yrke.

Skicka frågeformuläret med internposten till:
Jenny Andersson Utanby förskola i Västerås eller till
Anneli Renderstedt Skogsängsskolan i Eskilstuna

Dina svar kommer att behandlas konfidentiellt!

Svaren kommer att databehandlas utan identitetsuppgifter och kommer därför inte kunna kopplas till dig som person. Några möjligheter att identifiera just ditt svar finns därför inte. Enkäterna kommer efter databehandlingen att förstöras.

Om du har några problem att besvara frågorna eller har synpunkter på frågeformuläret är du välkomna att kontakta oss:

Jenny Andersson 070-6916553 Västerås (dagtid)
Anneli Renderstedt 073-9478255 Eskilstuna (dagtid)

Vi är mycket tacksamma om du vill medverka och hjälpa oss att öka vår kunskap om ”uppfattningar om specialpedagogens uppdrag”, trots att vi förorsakat dig ett visst besvär.

Vänliga hälsningar

Västerås 080124
Jenny Andersson
Anneli Renderstedt

Ansvarig lärare på Mälardalenshögskola:
Fil Dr Carina Carlhed Akademin för
utbildning, kultur och kommunikation
021-101396

Bilaga 4 Missivbrev till specialpedagoger/speciallärare



Till Dig som arbetar som specialpedagog eller speciallärare i grundskolan

Vi är två specialpedagogikstuderande på Mälardalens högskola. Vi studerar på halvfart och läser för nuvarande sista delkursen på 61-90 nivån där vi skall skriva en uppsats inom specialpedagogik och förankra den i teorier.

Vi vänder oss till dig och ca: 400 andra pedagoger som arbetar med elever i åk F – 9 för att undersöka hur specialpedagoger i grundskolan ser på sitt uppdrag och hur denna bild stämmer överens med de övriga pedagogerna i grundskolans uppfattning om specialpedagogens uppdrag.

Ditt deltagande i undersökningen är naturligtvis helt frivilligt, men det är betydelsefullt för undersökningens kvalitet, att du som får frågeformuläret besvarar det. Försök svara så fullständigt som möjligt på alla frågorna.

Eftersom vi använder oss av ett så kallat snöbollsurval ber vi dig om hjälp att ge enkäten vidare till en pedagog på skolan du arbetar på. Vårt önskemål är att pedagogen har arbetat kortare tid än 10 år inom sitt yrke.

Skicka frågeformuläret med internposten till:
Jenny Andersson Utanby förskola i Västerås eller till
Anneli Renderstedt Skogsängsskolan i Eskilstuna

Dina svar kommer att behandlas konfidentiellt!

Svaren kommer att databehandlas utan identitetsuppgifter och kommer därför inte kunna kopplas till dig som person. Några möjligheter att identifiera just ditt svar finns därför inte. Enkäterna kommer efter databehandlingen att förstöras.

Om du har några problem att besvara frågorna eller har synpunkter på frågeformuläret är du välkomna att kontakta oss:

Jenny Andersson 070-6916553 Västerås (dagtid)
Anneli Renderstedt 073-9478255 Eskilstuna (dagtid)

Vi är mycket tacksamma om du vill medverka och hjälpa oss att öka vår kunskap om ”uppfattningar om specialpedagogens uppdrag”, trots att vi förorsakat dig ett visst besvär.

Vänliga hälsningar

Västerås 080124
Jenny Andersson
Anneli Renderstedt

Ansvarig lärare på Mälardalenshögskola:
Fil Dr Carina Carlhed Akademin för
utbildning, kultur och kommunikation
021-101396

Bilaga 5 Missivbrev till pedagoger



Till Dig som arbetar med elever i åk F – 9

Vi är två specialpedagogikstuderande på Mälardalens högskola. Vi studerar på halvfart och läser för nuvarande sista delkursen på 61-90 nivån där vi skall skriva en uppsats inom specialpedagogik och förankra den i teorier.

Vi vänder oss till dig och ca: 400 andra pedagoger som arbetar med elever i åk F – 9 för att undersöka hur specialpedagoger i grundskolan ser på sitt uppdrag och hur denna bild stämmer överens med de övriga pedagogerna i grundskolans uppfattning om specialpedagogens uppdrag.

Ditt deltagande i undersökningen är naturligtvis helt frivilligt, men det är betydelsefullt för undersökningens kvalitet, att du som får frågeformuläret besvarar det. Försök svara så fullständigt som möjligt på alla frågorna.

Skicka frågeformuläret med internposten till:

Jenny Andersson Utanby förskola i Västerås eller till
Anneli Renderstedt Skogsängsskolan i Eskilstuna

Dina svar kommer att behandlas konfidentiellt!

Svaren kommer att databehandlas utan identitetsuppgifter och kommer därför inte kunna kopplas till dig som person. Några möjligheter att identifiera just ditt svar finns därför inte. Enkäterna kommer efter databehandlingen att förstöras.

Om du har några problem att besvara frågorna eller har synpunkter på frågeformuläret är du välkomna att kontakta oss:

Jenny Andersson 070-6916553 Västerås (dagtid)
Anneli Renderstedt 073-9478255 Eskilstuna (dagtid)

Vi är mycket tacksamma om du vill medverka och hjälpa oss att öka vår kunskap om ”uppfattningar om specialpedagogens uppdrag”, trots att vi förorsakat dig ett visst besvär.

Vänliga hälsningar

Västerås 080124
Jenny Andersson
Anneli Renderstedt

Ansvarig lärare på Mälardalenshögskola:
Fil Dr Carina Carlhed Akademin för
utbildning, kultur och kommunikation
021-101396

