



**Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp, Specialpedagogexamen**  
**Termin år: VT 2016**

## **Rektorers och speciallärares tolkningar och syn på finsk specialpedagogik**

Henrik Mejborn  
Ingela Roos

Sektionen för hälsa och samhälle eller Sektionen för lärande och miljö

## Förord

Vårt uppsatsarbete utgör avslutningen på vår utbildning vid Specialpedagogiska programmet. Vi sökte och erhöll ett stipendium vid Högskolan i Kristianstad och fick därmed möjlighet att resa till Vasa i Finland för att intervjua speciallärare och rektorer till vårt examensarbete om finsk specialpedagogik. Vi vill rikta ett stort tack till vår handledare Ann-Elise Persson för all handledning vi har fått under arbetets gång, och inte minst för alla kreativa, inspirerande och roliga samtal. Examensarbetet har författarna skrivit tillsammans och ansvarar gemensamt för innehållet.

Henrik Mejborn och Ingela Roos

## **Författare**

Henrik Mejborn och Ingela Roos.

## **Titel**

Rektorsers och speciallärares tolkningar samt syn på finsk specialpedagogik

## **Handledare**

Ann-Elise Persson

## **Examinator**

Daniel Östlund

## **Sammanfattning**

Syftet med uppsatsen är att undersöka hur finska speciallärare och rektorer på högstadiet arbetar och upplever uppdraget specialpedagogik. I uppsatsen undersöks vilka faktorer som styr det specialpedagogiska arbetet och hur de finska speciallärarna och rektorerna uppfattar och implementerar begreppet inkludering samt hur de upplever sina yrkesprofessioner. Uppsatsen har en kvalitativ ansats där semistrukturerade intervjuer används när rektorer och speciallärare, på två högstadier i Vasa med omnejd, intervjuats. Ramfaktorteorin används när resultaten redovisas och med hjälp av teorin får vi fram vilka kulturella och materiella faktorer som bidrar och formar det specialpedagogiska arbetet. Resultaten visar att specialpedagogiken på skolorna är en naturlig del av skolsystemet. Det är enkelt för eleverna att få hjälp av speciallärarna. Elevernas kunskapsinläring är en central faktor i skolsystemet och även i det specialpedagogiska arbetet. Största delen av speciallärarnas arbetstid går åt till undervisning. Det finns tydliga strukturer för hur det specialpedagogiska stödet ska fungera på skolorna. Det tycks finnas ett finskt sätt att se på begreppet inkludering där rektorer och speciallärarna menar att elevernas kunskapsinläring är överordnad uppgift och då spelar det ingen roll ifall alla elever inte delar en gemensam lärmiljö, utan det viktigaste är att alla elever klarar den finska grundskolans kunskapskrav och i förlängningen blir inkluderade i samhället.

**Ämnesord:** Finland, inkludering, kunskapsinläring, speciallärare och trestegsstödet

## Innehållsförteckning

1. Inledning.....	7
1.1 Bakgrund.....	7
1.2 Syfte och problemformulering.....	9
1.3 Studiens avgränsning.....	10
1.4 Studiens upplägg.....	10
2. Tidigare forskning.....	12
2.1 Centrala begrepp.....	12
2.2 Allmänt om den grundläggande utbildningen i Finland.....	13
2.3 Specialpedagogiska stödsystemet.....	16
2.4 Inkludering I Finland och allmänt om inkluderingsbegreppet.....	19
2.5 Lärarutbildningen i Finland.....	21
2.6 Specialundervisningens utformning.....	22
2.7 Rektorsutbildning, rektorsrollen och arbetsförutsättningarna.....	23
3. Teoretisk ansats: Ramfaktorsteorin.....	26
4. Metod.....	30
4.1 Val av metod.....	30
4.2 Urval.....	31
4.3 Genomförande.....	32
4.4 Bearbetning.....	32
4.5 Tillförlitlighet.....	34
4.6 Etik.....	35
5. Resultat och analys.....	37
5.1 Resultat, intervju med fyra speciallärare och två rektorer.....	37
5.2 Vilka ramfaktorer ser och tolkar speciallärare och rektorer som hinder i skolans verksamhet.....	37
5.3 Vilka ramfaktorer ser och tolkar speciallärare och rektorer som möjligheter i skolans verksamhet.....	40
5.4 Sammanfattning av resultaten.....	49
5.5 Teoretisk tolkning.....	50

5.6 Slutsatser.....	56
6. Sammanfattning och diskussion.....	56
6.1 Uppsatsens huvudsyfte.....	56
6.2 Vilka är faktorerna bakom finsk specialpedagogik?.....	57
6.3 Hur ser rektorerna och speciallärarna på inkludering?.....	58
6.4 Speciallärarnas och rektorernas upplevelser av sina yrkesprofessioner?.....	60
6.5 Specialpedagogisk implikation.....	61
6.6 Metoddiskussion.....	62
6.7 Fortsatt forskning.....	63
Litteraturlista.....	64
Bilaga 1	
Bilaga 2	



## **1. Inledning**

### **1.1 Bakgrund**

Arbetet handlar om hur finska speciallärare och rektorer på högstadiet tolkar och arbetar specialpedagogiskt på högstadiet. Efter att snart vara färdigutbildade specialpedagoger på Kristianstad högskola har vi med oss kunskaper så att vi kan se att yrket specialpedagog kan definieras som en sociokulturell konstruktion, vilket enligt Nilholm (2006b) menas att synen på specialpedagogyrket är knutet till tid, plats och nationell kontext. Således finns det en svensk konstruktion för vad specialpedagogik och en specialpedagog är och att fenomenet specialpedagogik inte är en slutgiltig teori utan en rad olika perspektiv och upplevelser om hur specialpedagogik kan definieras. Tidigt bestämde vi i examensuppsatsskrivandet att forskarblicken skulle falla utanför den svenska kontexten för att få syn på ett annat sätt att betrakta vad specialpedagogik är och Nilholm (2006b) menar att det är positivt när olika internationella specialpedagogiska perspektiv möts och förhoppningsvis kan befrukta varandra.

Nyfiket tittade vi ut på den specialpedagogiska världskartan och bestämde oss för att undersöka hur finlandssvenska högstudier arbetar specialpedagogiskt. Frågan kan ställas: Varför Finland? Detta val har två orsaker dels språket; att det går bra att kommunicera på svenska speciellt i de finlandssvenska delarna, men dels den viktigaste anledningen som Ström (2013) påtalar så uppnår finska skolan goda resultat i internationella kunskapsmätningar, med tanke på Pisa resultaten. Dessa visar att finska elevers kunskapsnivå både är hög och jämn. Detta tack vare specialundervisningen som lyfts fram som en betydelsefull framgångsfaktor. I jämförelse så är de svenska elevernas prestationer i Pisa betydligt sämre. Enligt Svenska Skolverket (2012) så presterade elever efter 2012:s Pisamätningar under genomsnittet i matematik, läsförståelse och naturvetenskap. (skolverket.se) Utifrån detta perspektiv med dåliga svenska studieresultat så undrar vi hur finnarna arbetar specialpedagogiskt, eftersom det anses vara en del av framgångsreceptet till de goda resultaten. Det som således står i fokus i vår examensuppsats är finsk specialpedagogik och vilka faktorer som ligger bakom det.

Innan vi fick den stora möjligheten att åka till staden Vasa, belägen i Österbotten och i de svensktalande trakterna av Finland, så läste vi på om finsk specialpedagogik. Det som är slående är att den svenska och finska synen på inkludering skiljer sig åt. Vad är det som skiljer svensk och finsk syn på inkludering är tolkningen av vart undervisningen ska ske. Är det i eller utanför klassrummet? Haustätter och Takala (2010) visar på att i den finska skolan så får tjugotvå procent av eleverna specialundervisning utanför klassrummet i så kallad stödundervisning, som sker i små grupper parallellt med klassrumsundervisningen. Takala och Ahl (2014) framhåller att i det svenska skolsystemet finns ett inkluderande perspektiv, som innebär att elever med inlärningsvårigheter sitter kvar i det ordinarie klassrummet och tanken är att eleven med hjälp av klassläraren och specialpedagogen ska få hjälp där. Utifrån detta vill vi undersöka hur de finlandssvenska speciallärarna och rektorerna ser på begreppet inkludering.

I Salamancadeklarationen (Svenska Unesco, 2/2006) menas att inkludering innebär att alla elever oavsett kön, bakgrund eller behov ska ges samma möjligheter i skolan och lärande. Att elever i behov av särskilt stöd i undervisningen ska omfattas av den allmänna skolan, vilket har blivit till begreppet en ”inkluderad” skola. Men begreppet kan tolkas olika och för att närmare gå in vad som skiljer de båda ländernas tolkningar på vad inkludering av elever innebär så ska en historisk bild tecknas med hjälp av Emanuelsson, Persson & Rosenqvist (2001) som beskriver att efter andra världskriget så startade Sverige liksom Finland ett skolreformarbete. Syftet med det var att skapa en enhetlig skola med välfärdspolitiska idén om ”en skola för alla”. Under sjuttioalet, efter en svensk förebild, genomförde Finland enhetsskolereformen. Men de heterogena finska klasserna krävde differentierade åtgärder, vilket ledde till att specialundervisningen i det finska systemet blev en viktig funktion (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001).

Det som också är i blickpunkt för uppsatsen är specialpedagogernas och rektorernas upplevelser av sina yrkesprofessioner. I dagens nyheter i artikeln: *Bättre lärarutbildning förklarar ”finska undret”*, så intervjuas professor Valijäri som 2004 var nationell projektsamordnare för Pisamätningen. Valijäri vill visa på att en förklaring till den finska skolans framgång hänger ihop med välutbildade lärare som har hög status och att de bästa studenterna rekryteras till den populära lärarutbildningen. Utbildningen ger en magisterexamen, vilket gör lärarstudenterna forskarbehörighet efter avslutade studier (dn.se).



Sammanfattningsvis så kan det konstateras att de finska lärarna är högutbildade och ett antagande är att detta kan påverka deras självuppfattning vad beträffar yrkesuppfattningen. Att arbeta med specialpedagogik oavsett land är ett komplext och nyanserat arbete och det är mycket som en speciallärare/pedagog ska räkna till. Just komplexiteten i yrket syns i den finska utbildningsstyrelsens läroplan från 2014 för den grundläggande utbildningen (oph.fi).

Stöd för lärande och skolgång innebär både lösningar som berör hela gruppen och lösningar som möter elevernas individuella behov. Undervisningen och stödet ska planeras med beaktande av att behovet av stödet kan variera från tillfälligt till kontinuerligt, från mindre till mer omfattande eller från en form av stöd till flera former av stöd.

(s. 63 Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen, 2014)

Ett betraktande av den finska läroplanen vad beträffar stöd för lärande, vilket avser speciallärarens specialpedagogiska arbete så ska hen gå från gruppnivå till individnivå, från tillfälligt till kontinuerligt, från mindre till mer omfattande stöd eller från en till flera former av stöd. Utifrån läroplanen kan det konstateras att det är en stor spännvidd som specialläraren ska bemästra och hantera.

## **1.2 Syfte och problemformulering**

Syftet med uppsatsen är att ge en presentation av hur sex finlandssvenska speciallärare och två rektorer uppfattar och tolkar sitt specialpedagogiska arbete på två undersökta högstudier i finska Österbotten. Utifrån deras intervjusvar vill vi få fram vilka faktorer som de anser är viktiga och styrande för deras specialpedagogiska arbete. Vi vill också se hur de sex speciallärarna och två rektorerna uppfattar och implementerar inkluderingsbegreppet på de två undersökta högstadieskolorna.

För att kunna ge en bild av det finlandssvenska specialpedagogiska arbetet på de två högstadierna så har vi utgått ifrån följande tre frågeställningar:

1. Vilka faktorer anser de intervjuade speciallärarna och rektorerna vara viktiga och styrande i det specialpedagogiska arbetet?
2. Hur ser rektorerna och speciallärarna på inkludering?
3. Hur upplever speciallärarnas och rektorernas sina yrkesprofessioner?

### **1.3 Studiens avgränsning**

Det finns en naturlig avgränsning i uppsatsen i och med att vi bara undersökt de finlandssvenska och inte de finlandsfinska skolorna. Det finns säkert en viss kulturell skillnad mellan dessa även om de följer samma läroplan, men vi väljer att inte gå in på dessa eventuella kulturella skillnader, när vi talar om finsk specialpedagog. Det finns också en svårighet att avgränsa uppsatsens huvudfrågor när man som student ska sätta sig in i ett nytt lands skolsystem och specialpedagogiska arbete. För att kunna ställa de rätta frågorna krävs en stor förförståelse framförallt för dem som gör undersökningen men lika mycket för läsaren av uppsatsen. Vi har försökt att i huvudsak koncentrera oss till de faktorer som styr finsk specialpedagogik, vilket i sig är brett, men för att hitta en nisch vill vi också belysa finska skolaktörers syn på inkluderingsbegreppet ur ett specialpedagogiskt perspektiv. Således försöker vi i uppsatsen greppa om mycket, vilket både kan vara en styrka men också en svaghet.

### **1.4 Studiens upplägg**

I kapitel 2 finns en aktuell genomgång av det finska skolsystemet och dess specialpedagogiska arbete. Kapitlet tar också upp inkluderingsbegreppet och hur det kan tolkas i en finsk kontext. I Kapitel 3 finns en genomgång av ramfaktorteorin som är uppsatsens teoretiska ansats. Kapitel 4 tar upp metodval och användningen av kvalitativ metod med semistrukturerade intervjuer. I kapitel 5 presenteras resultaten av intervjuerna med finska rektorer och speciallärare. I kapitel 6

analyseras och diskuteras de empiriska resultaten, vilka även belyses av ramfaktorteorin i syfte att få fram vilka faktorer/ramar som styr finsk specialpedagogik. Detta slutkapitel avser att ge svar på uppsatsens syfte, nämligen att ge en bild av hur finska rektorer och speciallärare arbetar och uppfattar det specialpedagogiska arbetet och uppdraget.

## 2. Tidigare forskning

### 2.1 Centrala begrepp

**Inkluderingsbegreppet:** ett komplext begrepp som är myntat i Salamanca deklARATIONEN. Detta dokument antogs 1994 i Spanien i FN:s regi. Deras organisation för undervisning, vetenskap och kultur (Svenska Unesco, 2006/2) la fram principer för alla barns, elevers, rätt till undervisning och en vägledande och första princip är att alla barn, elevers rätt till reguljär skolgång oavsett ens kön, ras, fysiska eller mentala förutsättningar, att alla ska ha rätt till vanlig skolgång (Gerrbo, 2012). Nilholm (2006a) menar att utifrån ett specialpedagogiskt synsätt kan inkluderingsbegreppet ses som en kritik mot traditionell specialpedagogik och mot det kompensatoriska perspektivet, där elevens särskilda behov ses som en individuell egenskap. Utan menar att inkludering ligger närmare det kritiska perspektivet som innebär att elevens svårigheter ligger utanför individen och att barns olikheter är ett grundläggande faktum som skola och undervisning måste anpassa sig till. På Åbo akademi som är lärosätet i finlandssvenska Vasa har de speciallärarutbildningen och på akademins hemsida beskrivs specialpedagogik: Utgångspunkten i denna verksamhet ska innebära att elever ska inkluderas i en gemensam skolmiljö och att alla elever ska få lära sig utifrån sina möjligheter och behov (Åbo, akademi, 2016).

**Speciallärare:** Det finska systemet har enbart speciallärare. Merparten av finska speciallärares arbetstid går åt till att ge elever med inlärningssvårigheter stödundervisning och denna undervisning med förberedelse upptar åttioåtta procent av arbetstiden medan de övriga tolv procenten går åt till konsulterande och rådgivande samtal med klasslärarna (Sundqvist, Ahlefeldt Nisser & Ström, 2014).

**Pisaundersökningen:** En mätning av OECD-ländernas femtonåriga elevers kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap. I undersökningen gjord 2012 så hamnade Finland på en tredje plats efter Korea och Japan medan Sverige hamnade under genomsnittet för OECD-länderna på en tjuugoåttonde plats av 65 deltagande länder (ekonomifakta.se)

**Trestegsstödet:** Är en tredelad specialpedagogisk stödform som finns med i den finska skollagen sedan 2011. Det är ett försök att nationellt strukturera och likrikta det specialpedagogiska arbetet i skolorna. Första steget innebär att skolorna är skyldiga att hjälpa elever med svårigheter inom klassrummets ram och sker det inga förbättringar så ska skolan erbjuda intensifierat stöd vilket innebär att eleven får specialpedagogisk hjälp i deltid undervisning, men tillhör fortfarande klassen. Den tredje formen är särskilt stöd och ges till eleven i särskilda grupper eller individuellt och denna skolform leds av specialläraren som också är betygsättaren (oph.fi).

## **2.2 Allmänt om den grundläggande utbildningen i Finland**

Utbildningsstyrelsen (2016) anger att den finska grundskolan omfattar nio år och påbörjas vid sju års ålder. Den grundläggande utbildningen handlar både om fostran och undervisning. Utbildningen ska stödja elevernas utveckling som människa och samhällsmedborgare och lära ut nödvändiga färdigheter och kunskaper. Det finns cirka 3200 skolor varav två procent av dessa är privata eller statliga, medan resterande är kommunala. I årskurs 1-6 undervisas eleverna av klasslärare i alla eller i de flesta ämnen, medan i årskurs 7-9 är det ämneslärare som står för undervisningen och det är deras ämnesbehörig som gäller.

I lagen om den grundläggande utbildningen fastställs enligt FörFS 21.8.1998/628 (Finlex 2016) att kommunerna är skyldiga att anordna grundläggande skola till alla som är läropliktiga och som bor i kommunen. Kommunen hänvisar till en skola, men det behöver inte vara den som ligger närmast barnets hem. Det är möjligt att välja en annan skola, men det förekommer ingen rättighet att man måste antas till den valda skolan.

Nästan alla, nittionio procent, i årskurs 9 får avgångsbetyg enligt Finlex (2016) från den grundläggande utbildningen. Förutsättningen för att få avgångsbetyg är att hela grundskolans lärokurs är genomförd. Alla barn i Finland har läroplikt. Det innebär plikten att inhämta den grundläggande utbildningens lärokurs vilket är fastställt i lagen om grundläggande utbildning Finlex (2016) och i läroplanen för den grundläggande utbildningen. Läroplikten börjar vid sju

års ålder och upphör när den grundläggande utbildningens lärokurs är slutförd eller när 10 år har gått sedan elevens läroplikt började. Läroplikten kan förlängas om barnet har någon sjukdom eller ett handikapp och det anses att barnet inte har möjlighet att uppnå grundläggande utbildning efter nio år. Läroplikten är i normalfallet 11 år och börjar vid sex års ålder. Det är enligt FörFS 21.8.1998/628 vårdnadshavarnas skyldighet att läroplikten fullföljs för den enskilde eleven (Finlex, 2016).

Utbildningsstyrelsen (2016) beskriver att den finska läroplanen för den grundläggande utbildningen fastställdes år 2014, men i års 7-9 tas denna inte i bruk förrän år 2017 under etapper fram och till och med år 2019. Grunderna i läroplanen 2004 ska gälla fram tills den nya läroplanen tas i bruk. Läroplanens grund är den nationella ramen, men inom denna ska det på lokal nivå dessutom skrivas en lokal läroplan. Det är utbildningssamordnarens ansvar att skriva och utveckla läroplanen. Den lokala utbildningssamordnaren kan vara kommun, privata aktörer eller staten. De nationella ramarna och de lokala besluten ska bilda en helhet för den grundläggande utbildningen. Den lokala läroplanen bestämmer inriktningen på det pedagogiska arbetet med undervisning och social fostran, samt på övergripande mål och innehåll. Inriktningen på den lokala läroplanen ska preciseras och utgår från grunderna i den nationella läroplanen, lagar och förordningar om den grundläggande utbildningen. Vidare beskriver Utbildningsstyrelsen för att den lokala läroplanen ska få en bred förankring medverkar olika lärargrupper i läroplansarbetet. När det gäller fostransmålen i läroplanen ska vårdnadshavarna ha möjlighet att påverka utformningen. Även eleverna ska tas med i läroplansarbetet. Den finska läroplanen är detaljerad och styrd (Utbildningsstyrelsen, 2016).

Sourander (2009) menar att Utbildningsstyrelsen (motsvarande Skolverket i Sverige) ger relativt exakta direktiv om innehåll och undervisning, och att det innebär att utbildningssamordnaren trots allt inte kan avvika allt för mycket från de statliga direktiven. Den finska läroplanen ska vila på mänskliga rättigheter, hållbar utveckling, betydelsen av kulturell mångfald och bevarande av naturen. Demokrati och jämställdhet mellan kvinnor och män och människors lika värden är också centrala begrepp i läroplanen.

Varje utbildningssamordnare har viss möjlighet att forma läroplanen, men stoff, mål och krav är detsamma över hela landet. Det innebär att elever har möjlighet att byta grundskola och ändå

genomgå samma ”kvalitetssäkrade” grundskola. Det ska garanteras att alla elever får en likvärdig utbildning. Vidare beskriver Sourander att den största delen av läroplanen fokuserar på ämnena och dess centrala innehåll, samt de mål som eleven bör uppnå i respektive ämne i varje årskurs. För varje årskurs presenteras mål och det centrala innehållet för varje enskilt ämne, och avslutas med en profil för vad som krävs för goda kunskaper. Profilen ska ge stöd för att lärare och elev ska kunna reflektera över kunskapsnivån i bedömningarna. Läroplanen är en lag vilket innebär att lärare måste följa direktiven som finns i läroplanen (Sourander, 2009).

Sabel, Saxemian, Miettinen, Hull Kristensen och Hautamäki (2010) anger i sin artikel att läroplanen ger riktad uppmärksamhet till det grundläggande men lämnar utrymme för lokala behov. Det finns inga nationella prov som utvärderar elever, lärare och skola. Skolor blir aldrig rankade efter betyg från nationella prov. Detta innebär att det finns en tillit till lärarna och dess pedagogik att det uppfyller kraven på ett nationellt åtagande av rättvisa och jämlikhet.

Sahlberg (2007) anser att Finland inte har följt de globala trenderna för en målstyrd utbildningspolitik där kvaliteten mäts utifrån elevernas förväntade resultat. Denna utfallsbaserade utbildningspolitik genomfördes i de anglosaxiska länderna under 1980 – 1990-talen. Fokus riktades här mot elevernas lärande och skolresultat och nya utbildningsreformer satte tydliga och höga krav för skolor, lärare och elever. Test - och utvärderingssystem utvecklades för att bedöma om standarden hade uppnåtts. Systemet ger fullmakt till att främja inspektion och slutligen straffa de skolor som inte lever upp till kraven. Vare sig skolorna är framgångsrika eller misslyckade skolor styrs deras lärare av de standardiserade testerna, och de externa utvärderingarna visar endast elevernas resultat för matematik och läsning. De visar inget om vad som händer i klassrummet och hur resultaten kan användas till förändringar.

Läroplanen är detaljerad med kriterier för att styra bedömningen för olika nivåer, men genomförandet är decentraliserat vilket skärper lokala processer där den lokala självbedömningen styr utfallet av studieresultaten.

Finland har därmed en stark tradition med tillit till lärarnas profession. När utbildningsmålen är identifierade är det skolan och dess lärare som beslutar på vilket sätt målen ska uppnås på bästa sätt (Webb, Vulliamy, Sarja & Hämmäläinen, 2006).

### 2.3 Specialpedagogiska stödsystemet

Kirirauma, Klemelä & Rinne (2006) beskriver den nya tredelade specialpedagogiska systemet. Det börjar med ett allmänt stöd för eleven i det befintliga klassrummet och hjälper inte det allmänna stödet så erbjuds klassläraren och specialläraren ett intensifierat stöd i form av deltidstöd undervisning i de ämnen och moment som eleven har svårt för men eleven tillhör fortfarande klassen samt följer klassen. Hjälper inte intensifierat stöd så får eleven särskilt stöd av specialläraren individuellt eller i små undervisningsgrupper där man i vissa fall och ämnen helt kan bli bedömd efter sina egna förutsättningar, i dessa fall sätter specialpedagogen betyg. Tanken bakom trestegsstödet är bland annat att slå vakt om inkluderingstanken i finsk skola och således ge eleven en möjlighet att bemästra sina hinder i det ordinarie klassrummet innan eleven får hjälp av specialläraren individuellt i stödgrupper utanför klassrummet (Kirirauma, Klemelä & Rinne, 2006).

Sabel, Saxemian, Miettinen, Kristensen & Hautamäki (2010) vill peka ut deltidsspecialpedagogiska stödet som den enskilt viktigaste komponenten till att finska elever lyckats bra i Pisatesten, och menar att detta stöd är en lyckad individualiserad stödform, som särpräglad hjälper de elever som har svårt för studier och som annars skulle haft en sämre kunskapsutveckling i det allmänna klassrummet. Vidare i deras resonemang menar de att deltidstödet fångar upp de svaga eleverna som annars skulle stagnerats i sin kunskapsutveckling. Ett tydligt och strukturerat specialpedagogiskt stödsystem ses av många i Finland som en garant för de goda skolkunskaper som de finska eleverna har jämfört med sina nordiska grannar. I Finland råder en politisk konsensus för deltidstödet, men emellanåt förs det en debatt om hur man ska uppfatta och implementera ”integrering” av elever med speciella behov i klassrummet. Vad beträffar den politiska debatten i Finland så menar de radikala på vänsterkanten att själva begreppet inkludering är ett viktigt begrepp i sig och menar att finns det ingen inkludering så är det motsatta exkludering, vilket är likhetstecken med stigmatisering. För högern är inkludering också ett viktigt begrepp, men vill också ha i beaktning att inkludering av alla elever i klassrummet sker på bekostnad av de svaga eleverna. Om de svaga eleverna inte får hjälp i sin kunskapsutveckling så är risken stor att de blir ett orosmoment i klassrummet och på längre sikt exkluderas de svaga eleverna ifrån samhället, eftersom de inte klarat skolans kunskapskrav (Sabel, Saxemian, Miettinen, Kristensen & Hautamäki 2010).



Kirirauma, Klemelä & Rinne (2006) visar på att pojkar är överrepresenterade i det specialpedagogiska stödsystemet. Det kan också konstateras att barn från lägre samhällsklasser och minoritetsgrupper i samhället är överrepresenterade. För att visa på en tendens i den politiska debatten i hur det finska skolsystemet anpassat sig till de höga kunskapskrav, vilket krävs för att nå goda resultat i Pisa. Menar artikelförfattarna att den integrationsideologi som tycks tillämpas i finsk skola verkar mest lämpade för finlandssvenska medel-och övre medelklass barn och då speciellt flickor ifrån de svensktalande regionerna.

Savolainen (2009) beskriver några faktorer till varför finska elever lyckas så väl i de senaste Pisa-undersökningarna. Resultaten visar speciellt att genomsnittet är högt, det vill säga gapet mellan de sämsta och de bästa eleverna är de minsta ibland alla de medverkande OECD-länderna.

Uljens (2005) ger även en bild av att elevernas prestationer i Finland är jämgoda men att man bör observera att Finland inte har ett stort antal toppelever som drar upp medeltalet och att det är internationellt sätt få svaga elever som inte drar ned medeltalet.

Savolainen (2009) menar att avsett elevernas socio-ekonomiska bakgrund så presterar de bästa och sämsta jämt och detta kan speciellt ses i läsförståelsedelen. Savolainen drar slutsatsen att det finska skolsystemet är likvärdigt geografiskt och socioekonomiskt. Utifrån ett internationellt perspektiv så är den finska skolan tämligen ensam om att inte ha några nationella prov i grundskolan. Utan skolsystemet bygger på välutbildade lärare och en tydlig och genomarbetad läroplan. Systemet fångar upp barnen redan i första klass där de elever som har svårt för läsa, skriva och räkna får extra hjälp av speciallärare. Detta stöd kallas deltidstödet som både kan vara individuellt men ofta sker i liten grupp. Savolainen (2009) menar att de finska lärarna åtnjuter samhällets respekt ifrån föräldrar till politiker och det krävs höga betyg för att komma in på lärarhögskolan. Finska lärare har en magisterexamen, vilket är en god akademisk grund. De viktigaste faktorerna till de finska framgångarna i Pisa resultaten är enligt Savolainen deltidstödsystemet som tar hand och hjälper de svaga eleverna i systemet och att det finns en hög tilltro till skolan och lärarna som är välutbildade. De som får tillgång till deltidssystemet behöver inte vara diagnosticerade utan behöver hjälp kunskapsmässigt. Utifrån detta så menar Savolainen att det finska systemet är inkluderande, oavsett bakgrund eller svårigheter så har alla rätt till stöd ifall de inte har förstått eller hänger med kunskapsmässigt. Savolainen (2009) hänvisar till Mc Kinseyrapporten gjord för att granska det finska

skolsystemet och rapporten konstaterar bland annat att den finska skolan är ett av de bästa systemen i världen i och med att den är geografisk och social rättvis. Skolan har minskat klyftan mellan svaga och starka elever och ett led i detta är högt ställda förväntningar på eleverna, samtidigt som systemet har riktade resurser till de lågpresterande.

Hausstätter och Takala (2008) beskriver också att den vanligaste formen av specialundervisning är den som ges deltid det vill säga parallellt med ordinarie undervisning. I finsk grundskola får tjugotre procent av alla elever någon gång under sin skoltid deltidstödundervisning. Det finns ett samförstånd i skolan att i och med att elever med inlärnings svårigheter får hjälp i avskilda i stödgrupper så reduceras antal konflikter i klassrummet och således råder det studiero i finska klassrum. Detta kan ses som att man lyfter ur de elever som har svårigheter ifrån klassrummet men att de å andra sidan har möjlighet att kunskapsmässigt komma ifatt sina klasskamrater, vilket i sig reducerar frustrationen över att inte hänga med i studierna. Det finska utbildningsverkets statistik över hur många av eleverna som går ut skolan med fullständiga betyg är hög i jämförelse med sina nordiska grannar (Hausstätter & Takala, 2010).

Det finska systemet har enbart speciallärare och deras största uppgift är att undervisa menar Sundqvist och Ström (2015). De två finska forskarna Sundqvist och Ström hävdar att i Finland finns en ideologisk diskussion om att alla elever ska ha möjligheten att vara en del av den vanliga skolutbildningen, men att verkligheten motsäger denna ideologiska vision och att fortfarande får drygt en fjärde del av alla finska elever på grundskolan deltidstödundervisning, utanför klassrummen (Sundqvist & Ström, 2015). Men inkludering kontra exkludering är inte entydiga begrepp, utan Ström (2013) vänder och vrider på perspektivet inkludering och menar att ett sätt att se på inkludering i Finland är att hela systemet är jämlikt, utifrån de goda Pisa-resultaten, vilket innebär att den finska skolan kan ses som en skola för alla. Dock behöver inte skolan, trots goda resultat, innebära att alla elever delar en gemensam lärandemiljö således kan är ett finskt perspektiv på inkludering betraktas som mångtydigt. Goda resultat internationellt behöver ju inte betyda att skolsystemet tillgodoser alla elever pedagogiskt men resultaten visar ändå att skolan lär ut de kunskaper som behövs för vuxenlivet. Vidare diskuterar Ström att det

finns en jämlikhetstanke vad beträffar tillgänglighet till den finska specialundervisningen. Det behövs inga utredningar och diagnoser utan stödet ges när det finns behov. Ända sedan 1970-talet har finsk utbildningspolitik uppfattat det specialpedagogiska stödet som inkluderande, eftersom stödet främjar en skola för alla (Ström, 2013).

## **2.4 Inkludering i Finland och allmänt om inkluderingsbegreppet**

Kirirauma, Klemelä & Rinne (2006) menar att i Finland kan specialpedagogik delas in i två delar, halvtids och heltids undervisning. När det gäller deltidsundervisningen har eleven status som vanlig elev, men har rätt till två timmars specialpedagogisk hjälp i veckan. Detta deltidssystem har setts som en framgångsfaktor vad beträffar de goda resultaten i Pisatesten. Under de senaste decennierna har både skollagstiftning och läroplaner reformerats mot inkludering. Ström (2013) skriver att vid 2010 var närmare tio procent av eleverna i behov av specialundervisning på heltid, vilket inte kan betraktas som ett jämlikt och inkluderande skolsystem. Ett reformarbete tillkom där det skulle skapas ett enhetligt system där gränsen mellan allmänundervisning och specialundervisning successivt skulle försvinna. Det var utifrån detta som trestegsstödet kom till och där den sista och tredje fasen var den som motsvarade den tidigare bestämmelsen om överföring till specialundervisningen. Trestegsstödet innebar att det specialpedagogiska arbetet i skolor och kommuner blev ett enhetligt nationellt system. Tanken med reformen var att minska antalet elever i behov av särskilt stöd. Med trestegssystemet ville den finska staten starta en större likvärdighet vad beträffar det specialpedagogiska stödet, i skolorna (Ström, 2013).

Gerrbo (2012) menar att inkluderingsbegreppet kan ses utifrån ett internationellt perspektiv. Begreppet har sitt ursprung i UNESCOs Salamancadeklaration och Gerrebo menar att deklARATIONEN och inkluderingsbegreppet inte tolkas likadant världen över. Det som fungerar att realisera i en nation är svårt i en annan och här spelar faktorer som ekonomi och kultur in. Trots att det finns många tolkningsvinklar på deklARATIONENS inkluderingsbegrepp så innehåller den också tydliga rekommendationer vad beträffar specialpedagogik. Den ska betraktas som ett centralt verktyg till elever med särskilda behov så att de förmås bli en del av det befintliga skolsystemet och undervisningen. DeklARATIONEN slår fast att det är alla anställdas ansvar, ifrån speciallärare, rektor till lärare, att utveckla skolans undervisning så att elever med

funktionsnedsättningar omfattas av befintlig undervisning (Gerrebo, 2012).

Nilholm (2006a) menar att inkluderingsbegreppet kan betraktas som ett plus ord som många krafter både i lokala samhällen men också internationellt vill lägga beslag på. Inkluderingsstanken har växt fram som en politisk, filosofisk och demokratisk idé och vision som ska utmana existerande utbildningssystem så att dessa ska se marginaliserade barn/elever på ett nytt och positivt sätt (Nilholm, 2006a).

Det är svårt att tydligt definiera vad inkludering innebär i praktiken men Nilholm och Göransson (2014) har gjort ett försök och fått fram tre definitioner eller snarare tre dimensioner på hur inkludering kan betraktas. 1. Den gemenskapsorienterade definitionen, vilket innebär att hela skolan och systemet ska ta ansvar för alla kategorier av elever och göra det möjligt för dem att uppnå sin kunskapspotential. 2. Individorienterade definitionen, vilket innebär att om den enskilde eleven trivs och har fungerande relationer samt når sin kunskapspotential så kan denne betraktas som integrerad, men definitionen säger inget om det gemensamma på skolan. 3. Placeringsorienterade definitionen innebär att man tittar på var eleven befinner sig, om den är i klassrummet eller i en särskild undervisningsgrupp (Nilholm & Göransson, 2014).

Nilholm (2006a) menar att det finns olika faktorer som är viktiga för inkluderingsprocessen. Ett tydligt ledarskap som definierar och leder denna process är viktigt. Ledarskapet ska också kunna förmedla inkluderingsvisionen till lärare, elever och annan skolpersonal. Det krävs även att elever och föräldrar delar visionen om inkludering. Det är också viktigt att rektorer och lärare på skolan gör tydliga planeringar och följer upp hur inkluderingsprocessen fungerar (Nilholm 2006a). De brittiska forskarna Boot och Ainscow (2002) som är knutna till det brittiska institutet center for studies on inclusive education har gjort inkluderingsindex för skolor som vill sätta igång processen. Sammantaget av indexet så är det viktigt att få med sig all personal på skolan från rektor till övrig skolpersonal samt elever och föräldrar i inkluderingsidén och som nämnts tidigare så har läraren central roll i processen. Att läraren planerar och genomför sin undervisning utifrån elevers olikheter och att lärare och skola engagerar eleverna i deras eget lärande. En viktig idé i inkluderingsprocessen är demokratisering. Att inkludering innehåller demokratiska processer både på skolledarnivå och klassrumsnivå, således har ett inkluderande skolsystem ett ansvar för alla elever oavsett deras individuella förutsättningar och att skolan inte skapar några segregeringar för olika

typer av elever (Boot, & Ainscow, 2002).

## **2.5 Lärarutbildningen i Finland**

Takala, Wickman, Uusitalo – Mlmivaara och Lundström (2015) beskriver att utbildningsdepartementet i Finland reglerar lärarutbildningen, men den organiseras av universiteten. All lärarutbildning i Finland är på magisternivå (5 år). Speciallärarutbildningen i Finland är möjlig att studera som en lärarutbildning precis som klasslärar- eller ämneslärarutbildning – alternativt med ett års extra utbildningstid efter lärarexamen.

Den finska lärarutbildningen är forskningsbaserad. Det medför att lärarna har möjlighet att reflektera över sin undervisning och har möjlighet att ändra i sin undervisning i enlighet med sitt forskningsbaserade tänkande. Lärare med hög yrkeskompetens är mer motiverade och har enklare att engagera sig i skolans utvecklingsprocesser på den egna skolan. Den höga graden av professionalism i läraryrket medför att lärare och skolor ansvarar för sitt eget arbete med möjlighet att lösa problem och inte flytta dem någon annanstans. De har möjlighet att diagnostisera problem och tillämpa evidensbaserade och alternativa lösningar, samt analysera effekterna av tillämpningen. Föräldrarna litar på att lärarna vet vad som är den bästa undervisningssituationen för deras barn.

Lärarutbildningen är mycket attraktiv för studenter. Endast sju procent av de sökande antogs till lärarutbildning vid Helsingfors universitet år 2013. Takala, Wickman, Uusitalo – Mlmivaara & Lundström (2015) och Sahlberg (2007) menar att det höga intresset för att utbilda sig till lärare är att en magisterexamen i utbildning inte endast ger möjlighet till att undervisa som lärare, utan det finns möjlighet till anställning inom offentlig förvaltning eller i näringslivet. Unga akademiker med magisterutbildning i undervisning för grundskolan i Finland är eftertraktade av personalavdelningar och inom finska företag. Det leder till att en grundskolelärarexamen inte begränsar deras karriärmöjligheter. Magisterexamen ger dessutom behörighet till forskarutbildning.

Hausstätter och Takala (2008) visar att i läroplanen för speciallärarutbildningen, vilken är samma på alla finska lärosätena, har störst fokus på läs-och skrivproblematik samt svårigheter i

matematikinläring. Utbildningen innehåller också någon kurs socioemotionella svårigheter och beteendeproblem samt genomgångar av handfasta kunskaper som hur en individuell studieplan skrivs. Utbildningen innehåller också en praktik-del. Utbildningen innehåller inte en enda kurs i begreppet inkludering och begreppet nämns inte heller i huvudkurslitteraturen, men Hausstätter och Takala (2008) menar att begreppet finns inbäddat i kurserna och att man då diskuterar inkludering även om finsk speciallärutbildning inte lägger en officiell tonvikt på det. Hausstätter och Takala (2008) hänvisar till en jämförande studie mellan norsk och finsk speciallärutbildning och då syns det att i Finland är utbildningen betydligt mer homogen och mer strikt upplagd än i Norge. I Finland är utbildningen lokaliserad till några få universitet med fastlagd läroplan och hårda antagningskrav medan i Norge finns utbildningen på ett flertal lärosäten, läroplanerna skiljer sig delvis åt mellan lärosätena, och utbildningen har stort fokus på inkludering och i jämförelse med Finland har norrmännen liberalare antagningskrav till utbildningarna.

## **2.6 Specialundervisningens utformning**

Hur ser en finsk speciallärartjänst ut? Vad arbetar de med? Takala, Pirttimaa och Törmänen (2009) redovisar med en genomförd undersökning vad speciallärares arbetsuppgifter består av. Undersökningen var en enkätundersökning gjord på etthundratrettiofyra speciallärare i Finlands tre största städer. Resultaten visar att övervägande del av speciallärarna var kvinnor. Resultaten visade att sextiosex procent av arbetstiden gick åt till undervisning. Denna undervisning sker för det mesta i smågrupper med elever i storleksordning två till tio. Tjugotvå procent av arbetstiden gick åt till planering, och mycket av materialet kring läs, skriv och räkna gjorde speciallärarna själva. De resterande tolv procenten gick åt till konsultativa samtal med elever, föräldrar och lärare. Undersökningen visade också att speciallärarna på högstadiet tyckte att stödundervisningen tenderade till att bli en förvaringsplats åt besvärliga eleverna. Det visade sig också att speciallärarna saknade tid för handledning samt att de upplevde sin arbetsbeskrivning som oklar. Sammanfattningsvis visade undersökningen att den största delen av arbetstiden gick åt till undervisning som i huvudsak skedde i små grupper. Utredningen slog också fast att speciallärarjobbet, i och med sin otydliga arbetsbeskrivning, var ett krävande jobb och att speciallärarna således hade svårt att begränsa sin arbetstid.

Sundqvist (2012) har undersökt hur finlandssvenska F-6 lärare och speciallärare använder och möts i det handledande samtalet. Det handledande samtalet bör belysas och undersökas därför att det är ett viktigt verktyg för en demokratisk skola, i och med att alla elever ska inkluderas i en klass. Det handledande samtalet i ett specialpedagogiskt sammanhang stärker samarbetet mellan klassläraren och specialläraren kring elever som inte når upp till kunskapsmålen och således hotas av exkludering. Avhandlingen visar på att det dominerande arbetssättet för finlandssvenska speciallärare är att ge direkt stöd till elever, enskilt eller i smågrupper således innebär det att det specialpedagogiska handledande samtalet inte förekommer frekvent i skolan. Resultaten visar bl.a. på att den handledning som förekommer i finlandssvenska skolor framförallt handlar om oplanerad handledning, och dessa sejourer förekommer ofta på raster. De schemalagd specialpedagogisk handledning är inte i fokus i de finlandssvenska skolorna. Sundqvist (2012) kommer fram till att sker det handledning så är den s.k. spontan, informell och menar vidare att alla medverkande i undersökningen menar att arbetsbelastningen och de praktiska omständigheterna i skolan är begränsade faktorer. Undersökningen visar att det finns låga strukturella faktorer för att implementera det professionella handledande samtalet; där klasslärare och specialpedagoger möts i perspektivutvidgande samtal.

Sundqvist (2012) visar att det finns låga strukturella faktorer för att implementera det professionella handledande samtalet; där klasslärare och specialpedagoger möts i perspektivutvidgande samtal. Utan det tycks finnas ett tredje perspektiv på handledande samtal i de finlandssvenska skolorna och har valt att kalla sin forskningsupptäckt det handledande samtalet som *professionellt utbyte*. Ett samtal som handlar om att specialläraren och klassläraren tillsammans söker lösningar genom att likvärdigt utbyta tankar och idéer.

## **2.7 Rektorsutbildning, rektorsrollen och arbetsförutsättningarna**

Taipale (2012) beskriver i sin artikel att det krävs lärarbehörighet för att arbeta som rektor i skolverksamheten och examen i undervisningsförvaltning. Detta innebär vissa krav – antingen fullföljd kurs om lagstiftning (15 sp) som Utbildningsstyrelsen har fastställt, eller fullföljt utbildningsprogram i utbildningsledarskap på högskolenivå (25sp). Rektorer rekryteras i

huvudsak bland erfarna lärare. När det gäller examen i undervisningsförvaltning är den avgiftsbelagd och Utbildningsstyrelsen utser de tjänstemän som ska genomgå utbildningen. Rektorsutbildningen inom utbildningsledarskap innehåller förutom undervisningsförvaltning även en introduktion om rektors arbetsuppgifter. Denna introduktion innehåller forskningsbaserad litteratur och med erfarenhetsspridning från en erfaren rektor från den mentorsskola som är knuten till utbildningen. Målet är att de blivande rektorerna ska tillägna sig redskap för att kunna bedriva utveckling vid sin skola. Utbildningen är avgiftsfri och de studerande svarar själv för kostnaderna. Rektorerna har inte enligt lag eller arbetsavtal skyldighet att fortbilda sig, men kommunerna har obligatoriska fortbildningsdagar och de omfattar i genomsnitt fem till tio dagar per år beroende på kommun och vilka områden som kommunen vill utveckla, exempelvis nya tekniska lösningar eller ledarskap. Vid rektorsinstitutet i Jyväskylä finns även möjlighet att bedriva rektorsstudier från grundstudier till doktorexamen. Fortbildningskurserna finansieras av Utbildningsstyrelsen. I regel ersätter arbetsgivaren utbildningskostnaderna. Möjligheterna för fortbildning av rektorer är stor i jämförelse med andra länder, men det är svårt för rektorerna att få tid för kurserna eftersom kommunernas egna utbildningar i ekonomi och förvaltning har ökat (Taipale, 2012).

Rektor utses av utbildningssamordnaren (dvs. kommunen) och de flesta rektorerna rekryteras genom ett öppet ansökningsförfarande åttiotre procent. De viktigaste urvalskriterierna för rektorstjänster i Finland är utbildning, ledaregenskaper, erfarenhet och personlighet. Skolledarrollen har förändrats sedan 1990-talet då rektorerna oftast var erfarna lärare som befordrades eftersom de hade gjort ett bra arbete. Dagens skolledare måste vara en kvalificerad skolledare som kan ledarkompetens, har kunskap om skolfrågor och kan driva skolutveckling. Enligt lagstiftningen ska varje skola ledas av en rektor, men det är möjligt att delegera ansvaret till en lärare. Rektor kan även tjänstgöra vid den kommunala förvaltningen om skolan har få elever. Rektors arbetsbeskrivning görs av utbildningssamordnaren (kommunen). Utbildningssamordnaren beslutar även om en rektor leder en eller flera skolor. (Risku & Karnervio, 2009).

I Taipalas (2012) artikel framgår det att Finlands rektorer har undervisningsskyldighet. Tjänstekollektivavtalet för rektorer i grundskolan och gymnasiet fastställer antalet timmar.



Antalet timmar är beroende av hur många elever skolan har. Ibland finns det ingen undervisningsskyldighet. Detta gäller i de fall då ansvaret sträcker sig över flera stadier eller flera verksamhetsställen. Till exempel kan en rektor för en gymnasieskola undervisa fyra veckotimmar, medan en biträdande rektor oftast är lärare i grunden med en nedsättning för administrativa uppgifter på cirka 10-40%. Finska rektorer är mer självständiga eftersom det inte finns någon statlig inspektionsverksamhet (Taipale, 2012).

I en artikel om styrning och ledarskap i det finska skolsystemet, beskriver Johnson (2007) fyra komponenter för en framgångsrik skola. Den första komponenten är en ”bra skola för alla” i betydelsen genomgående hög kvalitet och offentlig finansiering. Detta omfattar inte enbart en utmärkt undervisning, utan även elevhälsa och specialundervisning. Den andra komponenten innebär att skolreformer inte genomförs som ”revolutionerande trender”, utan förankras på ett sätt där alla involverade har accepterat och förstått förändringarnas innebörd och konsekvenser. Det betyder att en kvalitetsinriktad utbildning för alla inte byggs upp fort för att kunna vara hållbar. Den tredje komponenten innebär att ett bra utbildningssystem är sammanvävt med starka offentliga institutioner med tydliga kopplingar till lagstiftning, rättssäkerhet och ett demokratiskt civillsamhälle som stödjer en akademisk kultur. För att förstå och analysera ett utbildningssystem måste man undersöka enligt Johnson den kulturella, politiska och ekonomiska kontexten och hur olika sfärer och sektorer är sammankopplade med varandra. Den fjärde komponenten innebär att Finland har lyckats skapa ett hållbart ledarskap och hållbara utbildningsreformer då utbildningspolitiken grundar sig i underbyggda, genomarbetade och långsiktiga visioner som omfattar en respekt för de professionellas kunskap och förståelse vilket i slutändan anses leda till de bästa besluten och lösningarna i skolans verksamhet.

### 3. Teoretisk ansats: Ramfaktorteorin

Den svenske professorn Urban Dahllöf var en pionjär i utformandet av ramfaktorteorin och enligt Dahllöf (1999) så växte hans idéer om teorin fram i samband med Sveriges införde enhetsskolan på femtiotalet. I en utvärdering av denna skolform gjorde Dahllöf (1999) år 1960 undersökningar i några klasser där katederundervisning var den vanligaste pedagogiska metoden. I relation till vad läraren förläste och gick igenom på lektionerna så upptäckte Dahllöf att proven var för enkelt utformade, något som gjordes för att få så många godkända som möjligt i en heterogen klass. Dahllöf drog slutsatsen att det fanns bakomliggande mekanismer mellan pedagogik, i detta fall katederundervisning, och proven, kunskapsmätningen och att ramen själva pedagogiken inte hängde ihop med enhetsskolans ambition att individualisera undervisningen. Efter denna erfarenhet började Dahllöf (1999) fundera över vilka ramar och förutsättningar som styrde skolans arbete och Dahllöf menar att relationerna mellan de aktuella ramförutsättningarna och hur undervisningen utformas samspelar.

När Dahllöf på sextiotalet började fundera i ramfaktorteoretiska banor så var forskningstrenden av den typen att det gjordes stora undersökningar, där utfallet räknades i procent i negativa, positiva och eller neutrala utfall utan att studera bakomliggande faktorer till resultaten. Dahllöf (1999) menar att forskningen på denna tid var en så kallad utpräglad deskriptiv input-output modell och utifrån detta började Dahllöf undersöka ramarna som styr processerna inläring, undervisning och resultat således är det ramarna som möjliggör eller omöjliggör olika undervisningsprocesser. Lundgren (1999) menar att Dahllöf idéer om ramfaktorteorin i Sverige har sitt ursprung i strävan att skapa ett likvärdigt skolsystem. Lundgren (1999) menar att ramfaktorteorin främst har använts i ett makroperspektiv, alltså stora enkätundersökningar med redovisad statistik, men Lundgren menar att teorin också är ett bra analysredskap för att urskilja grundläggande mönster och faktorer i ett utbildningsväsende.

Vår undersökning har kvalitativ ansats och utgår ifrån sex speciallärare och två rektorer i den svensktalande delen av finska Österbotten. Den kvalitativa metoden är raka motsatsen till den kvantitativa som ramfaktorteorin har sitt ursprung i. Vi har dock funnit teorin som ett bra analysverktyg att använda för att utröna vilka ramar som styr de undersökta speciallärarnas och rektorernas specialpedagogiska arbete. Vi vill få fram vilka ramar som styr dem i deras dagliga

arbete. Och ramar kan i denna teori ses som statens införda begränsningar i en pedagogisk kontext. Dessa ramar är som Dahllöf (1999) uttrycker det länkade till materiella, personella och organisatoriska resurser som styr den av staten organiserade utbildningen. Vi använder således ramfaktorteorin som en analysmodell för att se hur involverade aktörer identifierar de faktorer som de anser har betydelse för deras pedagogiska yrkesroll.

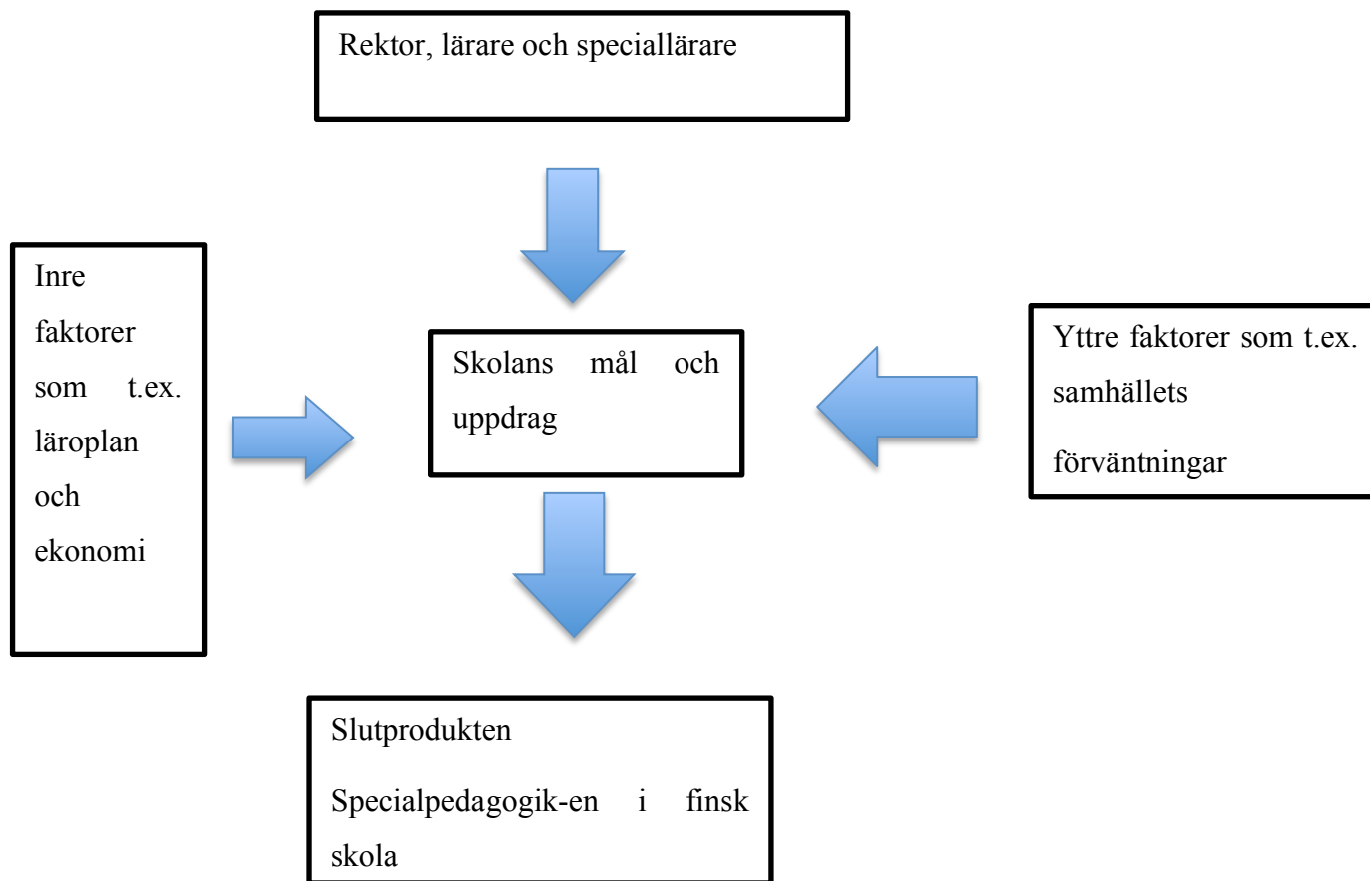
Dahllöf (1999) menar att om forskaren ska undersöka en skolorganisation så får forskaren också ta i beaktande att ramarna har ett historiskt, idéhistoriskt och politiskt ursprung och forskaren ska ställa frågor av typen: Varför just dessa ramar? Hur ser den tidigare utvecklingen ut och vilka traditioner finns det? Vi drar en slutsats i vår uppsats att en skola inte uppkommer i ett vakuum utan är präglad av sitt lands historia, kultur och nutida politiska läge. Utifrån denna aspekt när vi undersöker skolan i ett annat land än vårt eget så finner vi att ramfaktorteorin är behjälplig för att skönja de faktorer som styr den specialpedagogik som bedrivits av sex finska speciallärare och rektorer på de två undersökta högstadierna och i dessa Finlandssvenska högstadieskolor är den specialpedagogiska verksamheten ingen isolerad företeelse utan en del i den finska skolan och samhälle. Denna uppsats kommer att använda ramfaktorteorin som analysredskap för att se vilka faktorer som påverkar de undersökta skolorna och det specialpedagogiska arbete som bedrivs där. För att vidga förståelsen för ramfaktorteorin finns det liknande tankar hos den finlandssvenske filosofen von Wright (1986). Hans teori tränger bakom ramfaktorteorin och försöker förklara det mänskliga handlandet som styrs av en socialt konstruerad verklighet. För vad är en skola? Det beror på hur skolan valt att organisera sitt arbete och hur den styrs. Det som står i fokus i vår rapport är hur de sex speciallärarna och de två rektorerna uppfattar sitt uppdrag och utför det. von Wright (1986) menar i sin handlingsteori att den mänskliga aktören, i detta fall speciallärarna och rektorerna, har ett praktiskt förnuft som styrs av sociala och historiska sammanhang. von Wright menar att inom samhällsvetenskapliga discipliner så bör forskaren undersöka den sociala verkligheten som bestäms av regler och institutioner vilket är skapade av människan och det mänskliga praktiska förnuftet. Om detta appliceras på finsk specialpedagogik och skola öppnas det utifrån ett svenskt perspektiv upp en ny värld och synsätt på specialpedagogik och i detta fall en specialpedagogik präglad av finsk kultur, historia, värderingar och praktiska erfarenheter.

För att strukturera upplevelsen av den finska specialpedagogiska verkligheten så kommer det att undersökas vilka faktorer som påverkar de undersökta finlandssvenska högstadiernas verksamhet. Imsen (1999) delar in dem i system/grupper. Gränserna mellan dessa är inte tydliga utan de flyter in i varandra och påverkar varandra. Det *pedagogiska* ramsystemet styrs av lagar och läroplaner, vilket bestämmer undervisningens innehåll. *Resursrelaterade* ramsystemet innefattar de ekonomiska och materiella resurserna och utifrån dessa ramar kan den undersökta specialpedagogiska undervisningen granskas eftersom den är en resursfråga. De *administrativa* ramarna handlar om hur de undersökta skolorna är strukturerad som till exempel ämnesindelningar, lärarlag, undervisningstid och klasstorlek. De *organisationsrelaterade* ramarna har bland annat med vilken kultur som råder på lärarrummet och på skolan som helhet och slutligen ramar med anknytning till elevernas kulturella bakgrund, förutsättningar och skolmotivation (Imsen, 1999).

Genom att använda denna den ramfaktorteoretiska ansatsen på de undersökta Finlandssvenska högstadierna och deras specialpedagogiska verksamheter så får man fram hur kulturella och materiella förhållanden bidrar till att forma den och på så sätt få en mer verklighetsnära analys av flertalet faktorer som påverkar och samspelar med varandra på en skola. Ramfaktorteorin kan inte bara utgå ifrån att det är de undersökta speciallärarna som fritt väljer hur deras verksamheter ser ut, utan de sitter fast i ett system med ramar och begränsningar som de måste anpassa sig till. I en ramfaktorteoretisk ansats är det viktigt att skilja mellan det som speciallärarna kan och inte kan kontrollera, vilket kan benämnas som undervisningens dolda struktur. Ramfaktorteorin blottlägger i vår begränsade studie det specialpedagogiska arbetet och lyfter fram de förhållanden som är av betydelse för att få en förståelse för det specialpedagogiska arbetets situation, institutionella krav och begränsningar (Lundgren, 1984).

I figuren illustreras vår tolkning av ramfaktorteorin

ramfaktorteorin



**Figur 1**, Mall på de faktorer som vi tolkat styr en nations skola och dess specialpedagogiska arbete.

## 4. Metod

### 4.1 Val av metod

I empiriska undersökningar görs valet att använda kvantitativa eller kvalitativa metoder. Enligt Backman (2008) har användningen av mätningar med hjälp av matematik och statistik kommit att benämnas kvantitativa. Exempel på denna metodanvändning är frågeformulär i form av enkäter som bearbetas kvantitativt. I den kvalitativa metoden utgör det verbala, det skrivna eller det talade grunden för metoden, dvs. instrumentet är ordet och inte siffror eller tal. Bell (2006) menar att den kvantitativa inriktningen är tillämplig på studier där fakta samlas in och där relationerna mellan fakta studeras. Den vetenskapliga tekniken kan då ge kvantifierbara och även generaliserbara slutsatser, medan den kvalitativa sätten är intresserad av att ta reda på hur människor definierar och upplever sin värld. Målet är i detta fall mer insikt än statistiska samband.

Lundgren (1984) menar att det går att skilja mellan faktorer som inramar utbildningen och vad som lärare och elever inte kan förändra och påverka och de faktorer som de har möjlighet att påverka och förändra i undervisningen. Vidare menar Lundgren att begreppet ram måste tolkas utifrån vad som är pedagogiskt möjligt och att pedagogiska fenomen måste studeras både på en strukturell nivå och på aktörsnivå. Via den strukturella nivån blir det möjligt att tolka villkoren för skolpersonalens handlingar. Det innebär att ramarna sätter fysiska och tidsmässiga gränser.

För att få en fördjupad bild av det specialpedagogiska arbetet inom ”ramen” från utövarna själva och deras perspektiv, har vi använt oss av kvalitativa intervjuer av fyra speciallärare och två rektorer. Detta betyder att vi kopplar ramfaktorteorin till ett deltagarperspektiv.

Bryman (2011) anser att samhällsforskare vanligtvis föredrar strukturerade intervjuer eftersom formen underlättar både för själva frågandet och registrering/kategorisering av svaren. En intervju går i detta fall ut på att intervjuaren ställer frågor till respondenten utifrån ett i förväg bestämt frågeschema. Målsättningen är här att samtliga intervjuer ska vara lika så att respondenterna möter samma frågor. Det innebär att intervjumaterialet från respondenternas svar kan sammanställas på ett jämförbart sätt. En annan intervjuform som Bryman beskriver är

semistrukturerad intervju. I denna intervjusituation har intervjuaren en uppsättning frågor som kan beskrivas som ett frågeschema. Ordningsföljden på frågorna kan variera och frågorna kan vara mera allmänt formulerade än vid strukturerade intervjuer. Intervjuaren har också möjlighet att ställa följdfrågor till det som uppfattas som viktiga svar.

Vi valde att använda semistrukturerade intervjuer där vi följde ett frågeschema med tre olika teman med underfrågor. De tre temana utgjordes för det första av en övergripande fråga om de intervjuades profession/yrkesroll/expertroll, dvs. deras funktion i utbildningssystemet. Det andra temat var rektor/specialläraryrket som statusgrupp, dvs. vilket erkännande deras yrkesroll har i samhället i stort. Det tredje och sista temat var rektors/speciallärares syn på inkludering, dvs. i vilken utsträckning deras yrkesroll bidrog till att socialt integrera olika grupper. Möjlighet fanns att ställa uppföljningsfrågor till de intervjuade.

Repstad (2007) beskriver att intervjumetoden har kritiserats för att vara alltför idealistisk och individualiserad. Intervjun som metod fokuserar i alltför hög grad på enskilda personers åsikter och negligerar de materiella och sociala strukturerna och ramvillkor. Han menar att det trots allt inte är något hinder, men att detta ska finnas i åtanke när materialet tolkas och analyseras. Vidare menar han att det är en god regel att hellre ställa konkreta frågor som rör intervjupersonen vardag snarare än att ställa allmänna frågor.

## **4.2 Urval**

Vi har valt att använda oss av vad Bryman (2011) beskriver som ett målinriktat urval. Han menar att syftet med ett målstyrt urval är att välja ut deltagare som är relevanta för forskningsfrågorna. Vidare menar Bryman att även om man inte använder ett randomiserat urval så behöver det inte innebära ett bekvämlighetsurval. Ett bekvämlighetsurval är tillgängligt på ett tillfälligt sätt, medan vid ett målinriktat urval väljs deltagarna med utgångspunkt från forskningsmålet. Det betyder att forskaren måste vara medveten om vilka kriterier som är relevanta för att ta med eller utesluta deltagare. Vårt urval består av två intervjuer med rektorer och fyra intervjuer med speciallärare. De intervjuade arbetade vid två svensktalande skolor i Finland. Urvalet av skolor skedde med hjälp av Kristianstad högskolas kontakter med Åbo

akademi i Vasa. Skolorna representerar stad och landsbygd. Syftet med urvalet är att få svar på våra ställda forskningsfrågor.

### **4.3 Genomförande**

När vi hade fått kontakt med de två skolorna i Finland och fått bekräftat att vi kunde boka in intervjuer med biträdande rektorer och speciallärare, skickade vi vårt missivbrev till dem som skulle intervjuas. Under tre dagar utförde vi våra intervjuer. Vi var tvungna att utföra intervjuerna under några få dagar eftersom vi endast hade möjlighet att vistas i Vasa under fyra dagar. Vi hade bokat in landsbygdsskolan första dagen och stadsskolan den andra dagen. De återstående dagarna hade vi som reservdagar om det skulle visa sig att vi inte hade möjlighet att utföra alla intervjuerna på samma dag. Det visade sig att vi inte blev klara med alla intervjuerna på stadsskolan utan var tvungna att återkomma på en av våra reservdagar.

Eftersom vi båda tyckte att det var svårt att få med allt när man intervjuar och skriver samtidigt, beslutade vi oss för att spela in våra intervjuer på våra mobiltelefoner och anteckna samtidigt. Vi hade i åtanke att vid inspelning kanske inte lärarna skulle öppna sig i samma utsträckning som om vi endast förde anteckningar. Anteckningarna användes som ett komplement till inspelningarna.

Intervjuerna gjordes på de biträdande rektorernas rum och i speciallärarnas klassrum. Vid varje intervju frågade vi informanten om vi fick spela in intervjun på våra mobiltelefoner.

Vi var båda med vid intervjuerna och följde vårt frågeschema -- se bilaga 1. Ibland kom inte frågorna i den följd som planerats eftersom informanten redan hade besvarat frågan vid en annan fråga. Under intervjun hade vi möjlighet att ställa följdfrågor när vi ansåg att frågan inte hade besvarats.

De inspelade intervjuerna omfattade sammanlagt sex och en halv timme. Dessa transkriberades till 17 sidor för att sedan kunna bearbetas.

### **4.4 Bearbetning**

Vi har tolkat intervjusvaren på två sätt: Dels genom att de intervjuade användes som informanter och gav observationsdata i form av faktauppgifter. Dels gav intervjupersonerna introspektiva data i form av deras meningsskapande, förståelse, innebörder och upplevelser om



de teman som diskuterades. Denna andra typ av tolkade data står fokus för vår analys då den ger en fördjupad insikt i grunden för hur informanterna motiverar sitt utbildningsuppdrag.

Sundqvist (2012) menar att ett sätt att tolka empirin är att använda det hermeneutiska förhållningssättet. Trots förförståelse och trots en strävan av att oförutfattat analysera och tolka resultaten, genomsyras resultaten ändå av förförståelse som styr vad forskaren fokuserar på i det empiriska materialet. Inom hermeneutiken framhålls att man inte kan lämna förförståelsen åt sidan. Förförståelsen kan fungera som stöd och bakgrund vid tolkningen av det empiriska materialet. Vidare beskriver Sundqvist (2012) att en central punkt inom den hermeneutiska forskningsansatsen är en pendling mellan del och helhet. Det innebär att om man inte förstår helheten säger inte delarna något även om delarna kastar ljus över helheten. Pendlandet mellan del och helhet kallas den hermeneutiska cirkeln. Efterhand som vi får information omtolkar vi verkligheten. Den nya informationen ändrar förförståelsen och utgår från det som förändras. Det gör att förståelsen fortsätter och fördjupar tolkningen.

I vår studie är vi inspirerade av den hermeneutiska ansatsen då den öppnar för ett deltagarperspektiv på de faktorer som de involverade aktörerna anser begränsa eller möjliggöra professionens pedagogiska målsättningar. Genom våra intervjuer samlade vi stegvis in delinformationer om den finska specialpedagogiken, synen på inkludering och upplevelser av yrkesprofessioner, vilka ”valideras” då vi sannolikt får en viss upprepning, dvs. mättnad i svaren. Då skönjas konturer av en helhet som ger en mer utvecklad förståelse av de finska erfarenheterna. Denna kunskap om aktörernas syn på betydelsefulla faktorer kan ligga till grund för att urskilja ett mönster av ramfaktorer som sedan kan jämföras med andra studier om samma ämne, och i vilken utsträckning vår egen studie bidragit till ny kunskap på området.

Vi redovisar intervjusvaren som utvalda citat i syfte att illustrera våra övergripande teman som aktualiserats av vår forskningsfråga. De övergripande temana i vår studie är hämtade från ramfaktorteorin i syfte att urskilja de faktorer som påverkar aktörernas uppfattningar och handlingar. Våra intervjusvar gav sedan möjligheter att urskilja mer specificerade underteman med grund i aktörernas egen definition av vad de anser vara begränsande faktorer och vad de anser vara möjliggörande faktorer. Detta betyder att det övergripande teman om faktorer är

hämtade från teorin, medan de specificerade undertemana har genererats i tolkningen av intervjuvaren.

Urvalet av dessa svar är motiverade av att de ger ett koncentrat av den intervjuades tolkning av dessa teman. Intervjupersonernas tolkningar kan utgöra en grund för ”meningsenheter” Kvale & Brinkmann (2009), såtillvida att de innehåller ett djup i form av intervjupersonernas förförståelse. Denna förförståelse är förankrat och inramat i ett institutionellt sammanhang som förutsätter en viss grundsyn på t.ex. lärarens professionalitet och dess roll i utbildningssystemet. Denna grundsyn på t.ex. professionalitet kan tydliggöras i en analys i form av vad Kvale & Brinkmann alltså kallar ”meningsenheter” och som kan redovisas som ett meningskoncentrat Kvale & Brinkmann (2009). I vår uppsats redovisar vi intervjupersonernas ”meningskoncentrat” som ger oss en förståelse av vilken innebörd intervjupersonerna ger olika faktorer i deras verksamhet – exempel på sådana innebörder är om de urskilda faktorerna anses vara begränsande eller möjliggörande för aktörerna i deras yrkesroll. Vi har i vår studie dock inte fördjupat denna hermeneutiska ansats till en förståelse av aktörernas meningsenheter, dvs. deras förförståelse och deras grundsyn och dess kulturella och sociala förankring. En sådan rekonstruktion av aktörerna meningsskapande – som hade gett en fördjupad insikt i den socialisering som ligger till grund för hur de intervjuade konstruerat och blivit medvetna om den verklighet de verkar i -- hade krävt en annan typ av djupintervju.

#### **4.5 Tillförlitlighet**

I Sundqvist (2012) använder begreppen reliabilitet och validitet på ett sätt som passar den forskning som är baserad på kvalitativa intervjuer. Begreppet reliabilitet handlar om den kunskap som presenteras är framtagen på ett tillförlitligt sätt -- reliabilitet i den kvalitativa forskningsintervjun är central främst i genomförandet av intervju och i transkriberingen. Vidare menar Sundqvist att reliabiliteten bör uppmärksammas under intervjuerna där man som intervjuare ska ge akt på hur man formulerar sina frågor och vad man vill uppnå med frågorna. Hon för även fram problemet med ledande frågor, vilket ibland kan behövas för att pröva tillförlitligheten i intervjupersonens svar.

För att intervjuerna skulle bli tillförlitliga var vi båda med vid intervjuerna och vi gjorde en uppdelning där en ansvarade för genomförandet av intervjuerna med speciallärarna och en ansvarade för intervjuerna med rektorernas. Det skulle leda till att speciallärarna respektive rektorerna skulle bli intervjuade av en och samma person och därmed ge samma förutsättningar för intervjuerna. Vi hade även i åtanke att ställa ledande frågor för att pröva tillförlitligheten i svaren och för att se om innebörden av en fråga tolkades på ett likartat sätt av informanten. Vi följde också på ett konsekvent sätt vår intervjuguide i varje intervju, dvs. de olika intervjupersonerna fick samma typ av frågor.

Bryman (2011) skriver att i kvalitativa studier är mätningen inte intressant vilket reser frågan hur reliabilitet och validitet blir relevanta i detta sammanhang. Vi var inte ute efter generaliserbar mätning utan resultatet gäller endast de intervjuade personer. Frågan om generaliserbarhet kan dock aktualiseras om svarens allmängiltighet kan ställas mot andra studier på området eller till en teori. Denna studie kan sägas utgöra en pilotstudie i det avseendet att denna typ av kvalitativa generaliseringar återstår att göra i en framtida forskning.

#### **4.7 Etik**

Bryman (2011) menar att det är viktigt att man är medveten om de etiska principer som är aktuella och vilken roll etiska överväganden spelar i samhällsvetenskapliga undersökningar. Vidare menar Bryman (2011) att det är i situationen då forskaren är medveten om de etiska principerna som det går att fatta välgrundade beslut om vad som är bäst och riktigast för undersökningen.

Enligt Vetenskapsrådet -- ämnesområdet för humaniora och samhällsvetenskap (Vetenskapsrådet, 1990) -- urskiljs fyra krav för det grundläggande individskyddet inom forskningen. De fyra allmänna huvudkraven är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Dessa fyra krav ska rapportskrivaren vara medveten om. De fyra kraven uppfylldes i genomförandet av intervjuerna. Samtliga respondenter har fått missivbrev och muntlig information om undersökningen och de har kunnat välja om de vill vara med eller inte. Samtyckeskravet har uppfyllts då respondenterna och har varit medvetna om att uppgifterna skulle användas i forskningssyfte, att uppgifterna inte förs vidare och endast kommer att användas i forskningsuppgiften. Med tanke på att vi intervjuade professionella om deras officiella yrkesroll i ett annat land, tangerade vi inte

känsliga frågor om privatliv eller om beroendeförhållanden som skulle kunna ha aktualiserats om vi t.ex. intervjuat närstående kollegor.

## 5. Resultat och analys

Här redovisas intervjupersonernas svar på studiens frågeställningar:

1. Vilka faktorer anser de intervjuade speciallärarna och rektorerna vara viktiga och styrande i det specialpedagogiska arbetet?
2. Hur ser rektorerna och speciallärarna på inkludering?
3. Hur upplever speciallärarnas och rektorernas sina yrkesprofessioner?

### 5.1. Resultat, intervju med fyra speciallärare och två rektorer

Redovisningen av intervjusvaren har tematiserats med grund i hur intervjupersonerna identifierar de faktorer som de anser påverkar deras pedagogiska uppdrag. Eftersom intervjupersonerna gjorde en klar åtskillnad mellan de faktorer som de ansåg begränsade deras verksamhet och de faktorer som möjliggjorde en styrning av den, har vi delat in deras svar i dessa övergripande rubriceringar. Detta ger en översiktlig bild över vilken innebörd de intervjuade ger olika faktorer i deras konkreta handlingsammanhang.

### 5.2. Vilka ramfaktorer ser och tolkar speciallärare och rektorer som hinder i skolans verksamhet.

#### *Speciallärarna syn och tolkning av samarbetet med ämneslärarna*

Det krävdes ett samarbete mellan de två lärarprofessionerna eftersom specialläraren ofta använde och gick igenom ämneslärarens kunskapsstoff med eleverna.

På högstadiet så undervisade de ordinarie lärarna i sina ämnen men alla de intervjuade speciallärare var i botten klasslärare i 1-6. De fyra speciallärarna upplevde att samarbetet i stort fungerade bra mellan speciallärare och klasslärare.

Men som speciallärare 4 uttryckte det: ” **Sedan finns det ju det personliga. Personkemin stämmer ju inte alltid.**”

Speciallärare 3: ” **Det är inte alltid är lätt med samarbetet men att båda lärargrupperna är**

beroendes av varandra i det dagliga arbetet med eleverna. Vi sitter ju i samma båt.”

Speciallärare 2 menade att: ”Lärarna är starkt knutna till sina ämnen. De har läst på universitet och ibland när jag undervisar elever med anpassade studieplaner (IP) så kan man få frågan ifrån biologiläraren, hur kan du sätta en 8:a i betyg, du har ju inte ens läst biologi.”

Speciallärare 3 menade: ”Jag skulle vilja ha större möjligheter att arbeta som kompanjonlärare, vilket innebär att jag och ämnesläraren hjälps åt med undervisningen i klassen.”

Denna arbetsform och idé är inte utbred ännu men förekommer” Speciallärarna 3 och 4 hade goda erfarenheter av denna samarbetsform.

*Speciallärarna syn och tolkning av begreppet inkludering ”En skola för alla”*

Speciallärare 3: ”Just nu har de en elev ifrån särskolan på högstadiet. Det går bra och så och kollegorna har tagit sitt ansvar men att systemet kring inkludering är skört. Om någon av lärarna är borta eller sjuk så får inte eleven det stöd som den behöver.”

Speciallärare 3 och 4 menar att inkludering av elever med särskilda behov kräver resurser.

Speciallärare 4:”Om det ska till en full inkludering så är det viktigt med resurser men också flexibilitet i systemet.”

Alla speciallärare var oroliga kring resursfördelningen, för just nu håller den finska staten och kommunerna på att spara och alla speciallärare nämnde denna besparing och kunde själva se att nedskärningarna drabbade specialpedagogiken.

Några röster om inkluderingsbegreppet:

Speciallärare 3:”Vi är ju alla väldigt olika och skolan vill att alla ska vara lika men att varje inkludering är individuell och beroendes av många saker.”

Speciallärare 2: ”Inkludering kan också göras på bekostnad av de andra elevernas undervisning”.

Speciallärare 2 var öppet kritisk mot integrationstanken:

”När det gäller inkluderingstanken rent kunskapsmässigt så tror jag inte på tanken. Nej inte in med alla i klassrummet. Det finns idéer om att IP-elever ska in i klasserna men de säger

**själva, jag förstår inte. Det går så snabbt.”**

Speciallärare 4 menade: **”Det finns en inkluderingstanke i att många elever på en skola är en del av specialpedagogiken. Utifrån den aspekten så blir specialpedagogiken en naturlig del av skolsystemet.”**

På speciallärarens skola gick det 500 elever och drygt hälften av dessa var på något sätt involverad i specialpedagogiken.

Speciallärare 4: **”Och då blir specialpedagogiken en naturlig del, att man går dit.”**

Speciallärare 2 svarade på frågan vad en skola för alla betydde för henne:

**”En skola för alla är inte att alla ska in i samma hus, utan att alla ska lära sig.”**

Speciallärare 2 menade att det finns en diskussion i Svenskfinland om specialskolors varande eller icke varande men menade att alla inte mår bra av att vara i en skola. För henne var inkluderingsbegreppet att eleverna ska kunna påverka och medverka i sin skolgång.

Speciallärare 1 hade arbetat på träningskolan, särskolan, och hade i jämförelse med de tre andra en avvikande syn på inkludering än de tre övriga och tyckte att man skulle inkludera fler elever ifrån träningskolan.

Speciallärare 1: **”Särskolan är tok för stor. Föräldrar har stor makt i Finland. Under åren har vi haft några elever med multihandikapp på högstadiet. Placeringar handlar ofta om att föräldrarna har en bestämd åsikt att vilja detta. För hade systemet fått bestämma så skulle de gått i särskolan.”**

### *Rektors syn och tolkning av sin status i samhället*

De kände inte att de hade en speciell status som rektor i samhället. Däremot respekterades läraryrket. När det gäller media skrivs det till största delen om negativa saker så som de stora nedskärningarna som har skett under de senaste åren i skolan. De återstående mindre resurser som ska fördelas innebär att rektor blir ansvarig för tuffa besparingar.

Biträdande rektor 1 uttrycker: **”Tidigare har media respekterat skolans arbete, men nu skriver man om skolmat med mera. Man blir ifrågasatt om i olika frågor. Det kan vara att**

**man måste spara eftersom det är stora nedskärningar.”**

Biträdande rektor 2 uttrycker: **När det gäller media så är det rektor som får stå till svars. Skolan är mer utsatt i media idag än vad den var tidigare.”**

### *Rektors syn och tolkning av inflytande mot politiker*

Biträdande rektorerna har inte någon direkt kontakt med politikerna. Det är direktionen som för en dialog med politikerna. Deras möjlighet att påverka är inte stor och sker oftast när det gäller små beslut. Däremot är det större möjlighet vid ombyggnationer då rektorerna besitter lokalkännedom, det vill säga praktisk information.

Biträdande rektor 1 uttrycker: **”Direktionen arbetar mot politikerna. De lyssnar på små beslut men annars är det direktionen som sköter kommunikationen. Det påverkar inte oss så mycket. Mycket garanteras i läroplanens ramar.”**

Biträdande rektor 2 uttrycker: **Politikerna är inte insatta i dagen skola och tänker gärna på sin egen skolgång och de referensramarna.”**

### **5.3. Vilka ramfaktorer ser och tolkar speciallärare och rektorer som möjligheter i skolans verksamhet**

#### *Speciallärarnas syn och tolkning av specialpedagogiken, som en naturlig del av skolan.*

Speciallärarna upplevde inte sig själva eller specialpedagogiken som segregerad ifrån skolans verksamhet utan att de utgjorde en naturlig del av den. Detta innebar att speciallärarna mötte alla sorters elever som de som t.ex. hade svårt för något i matematiken till de som hade svårt i alla ämnen, således var mångfalden av de elever som speciallärarna mötte stort.

Speciallärare 2: **”Jag har en elev som har svårt för ekvationer och bredvid honom sitter en som har dyskalkyli. Topparna och dalarna är stora i undervisningen.”**

Mycket av det specialpedagogiska arbetet skedde tillsammans med ämneslärarna.

Speciallärare 4 menade: **”Man har olika infallsvinklar på undervisningen bara. Ämnesläraren**



**kan mer i ämnet och samtidigt kan vi mer om de andra aspekterna.”**

Speciallärare 3 menade: **”Runt hälften av de elever vi har på skolan kommer på något sätt i kontakt med specialundervisningen. Sedan beror det på hur mycket och hur djupt, någon kanske är två lektioner och behöver en puff, andra ser man dagligen.”**

Speciallärare 1 svarade på frågan om han tror eleverna tycker det är pinsamt att gå till specialläraren.

**”Inte alls, det är en naturlig del.”**

Speciallärarna berättade att resursfördelningen på skolorna såg olika ut beroendes på hur mycket kommunen och skolorna satsade på specialpedagogiken. Undersökningen omfattade två skolor i två kommuner. En stadsskola där det gick drygt 350 elever och de hade tre och en halv speciallärare och en landsbygdsskola där det gick drygt 500 elever och skolan hade 10 speciallärare. Speciallärarna berättade att deras avtal var tydligt reglerat så de var undervisningsskyldig 24 \*45 minuter i veckan.

På Landsbygdsskolan så sa speciallärare 4: **”Kommunen satsar på specialpedagogiken här och att drygt hälften av de 500 eleverna var på något sätt och någon gång del av den specialpedagogiska verksamheten.”**

Båda skolorna hade en så kallad: ”flexgrupp” i nionde klass, vilket är en grupp på max 10 personer och dessa skoltrötta elever gick heltid i gruppen och fick fullt stöd av en speciallärare.

Speciallärare 1 arbetade mycket med denna flexgrupp: **”För att stimulera dessa skoltrötta och lågpresterande elever så använder vi bl.a. alternativa undervisnings miljöer, som praktik” Han nämnde några praktikerplatser på bl.a. fabriker runt om i Vasa-trakten.**

Speciallärare 1: **”Jag har i gruppen fokus på baskunskaper som matematik, finska, svenska och engelska.”**

Något som är värt att notera angående flexgrupperna var att eleverna själva sökte sig dit. Både speciallärare 1 på skola A och 4 som jobbade på skola B berättade att eleverna inte blev ditkommenderade av skolan.

Speciallärare 1 uttryckte det:” **Elever och föräldrar ser denna grupp som en möjlighet för att klara studierna**”.

Både speciallärare 1 och 4 menade att söktrycket var stort på gruppen.

### *Rektorernas syn och tolkning av begreppet inkludering ”En skola för alla”*

De biträdande rektorerna uppfattar inkluderingsbegreppet i ett vidare perspektiv. Det är inte bara undervisningssituationen utan även den sociala sidan för eleven. Det finns ingen speciell undervisning för vissa elever. Alla elever testas när de börjar i årskurs 7 och de placeras i en ordinarie klass om de inte har haft en speciallösning tidigare. När testerna är gjorda får de elever som behöver stöd sin speciallösning. Oftast är det endast i något ämne som de behöver gå ifrån klassen. Annars finns de i sin normalklass. Är de så att en elev halkar efter, finns det en kvot av timmar som ämnesläraren kan utnyttja för stödundervisning så att eleven ska komma ikapp. Stöd kan rekommenderas och föräldrarna kan be om stöd. Utmaningen för specialpedagogiken är att hitta alla elevers väg till lärande. Så långt som möjligt ska eleven vara placerad i klassrummet. Man utgår från att det är bäst för eleven att denne plockas ut för speciella åtgärder om det finns ett sådant behov. För att detta ska fungera krävs att alla lärare är inlästa på styrdokumentet, samt att det finns ett gott samarbete mellan klass- och ämneslag. Specialläraren ingår i klasslagen. Individualiseringen sker alltså genom elever plockas ut från klasserna. Trestegsmodellen för specialpedagogik (se kap. 2.1 ovan) följs. Totalt finns det 90 undervisningstimmar för specialundervisning, men de biträdanderekторerna anser att det är för lite.

Biträdande rektor 1 menar: ”**I fysik, kemi, finska, modersmål och matematik plockar vi ut elever. Detta innebär att man har teorin i normalklassen, men ska man arbeta självständigt så går man i en nivågrupperad grupp. Jag kallar det flexibel undervisning, ej parallellundervisning. Detta betyder att vissa är hos specialundervisning och vissa är i fast grupp.**”

Biträdande rektor anger: ”**Vi hade två pojkar som fick hjälp med finskan i den ordinarie undervisningen, men för den ena pojken gick det så dåligt att han var tvungen att föras över till specialundervisning. Den pojken som stannade kvar tappade motivationen. Jag tror att han kände sig ensam. De var två med likvärdiga problem. Vi drar inte ut på det i onödan.**

När det har gjorts en pedagogisk utredning tillsammans speciallärare och ämneslärare så kontaktar man hemmet. Elevens behov styr. Så långt så möjligt ska man lösa det i klassrummet.”

### *Speciallärares syn och tolkning av trestegsstödet*

Speciallärare 2 och 4 förklarade trestegssystemet med att ämnesläraren i det s.k. *allmänna stödet* där ämnesläraren gav några timmars stöd och hjälp till de elever som inte hade klarat ämnet och hjälpte inte detta så tog specialläraren över i det s.k. *intensifierade stödet*. Eleven gick några timmar hos specialläraren, det så kallade deltidsstödet, och specialläraren undervisade utifrån läroplanen men använde en del material ifrån ämnesläraren och kompletterade med egna uppgifter och material. Fungerade inte detta så övergick eleven till det s.k. *särskilda stödet* och detta var helt frikopplat ifrån ämnesläraren. Eleven läste enligt en IP, vilket är en individuell studieplan, och då var det specialklassläraren som satte betyget i de olika kurserna. Detta kallades för en anpassad studiegång och då bedömdes eleverna efter sina förutsättningar, vilket blev till följd att en stjärna sattes framför betyget. En s.k. asterix.

Trestegsstödet implementerades 2011 och tre av de fyra speciallärares var nöjda med detta system. Nackdelen med systemet var att det krävs en del dokumentation.

Speciallärare 2 kritiskt poängterar: ”**Innan eleven byter ifrån intensifierat stöd till särskilt stöd så har vi gjort en dokumentation. Sedan är det kommunens bildningschef som avgör om eleven ska få särskilt stöd. Men vi gör utredningen och förbereder för detta beslut. Utifrån detta så förstår ni att det förekommer en hel del dokumentation.**”

Bildningschefen arbetar på kommunens bildningsnämnd, vilket i Sverige bör översättas med skolchef och utbildningsnämnden.

Speciallärare 4 menade: ”**Innan när vi inte hade trestegsstödet så förekom det en hel del oordning. Nä, trestegsstödet är bra. Känns som mer ordning och reda.**”

Speciallärares berättade att mycket av dokumentationen kring trestegsstödet sköts via en datorplattform vid namn Vilma. Programmet är uppbyggt så att det finns en öppen del som föräldrarna och lärare/speciallärare kan kommunicera via och föräldrarna kan bl.a. se sina barns betyg, sedan finns det en stängd del som lärare och skolpersonal kommunicerar i, utan att

föräldrarna har insyn i vad som skrivs.

Speciallärare 2 uttryckte det: **”Wilma har underlättat enormt mycket. Innan sprang man med sina lappar och ringde i telefonen till kollegor och föräldrar. Nu har både föräldrar, elever och speciallärare och ämneslärare tillgång till Wilma och kan kommunicera den vägen.”**

Tre av de fyra speciallärarna upplevde att trestegsstödet var det bästa systemet kring specialpedagogik som de hade jobbat under. Alla var nöjda med datorprogrammet Wilma. När vi besökte en mentorslektion hos speciallärare 1 så visade han eleverna, med hjälp av Wilma, hur de förbättrat sina resultat i ordningsbetygen.

Som speciallärare 1 uttryckte det: **”Wilma är bra ingen kommer undan det eftersom både lärare och föräldrar och kan se vad som skrivs om eleven. Ett modernt sätt att kommunicera på.”**

### *Speciallärarens syn och tolkning av läroplikten*

Speciallärare 2 och 3 nämnde läroplikten och speciallärare 2 förklarade följande för oss hur den fungerar:

**”Den finska läroplikten innebär att eleven inte fysiskt behöver vara i skolan, men att eleven har ansvar för att lära sig grundskolans kunskaper.”**

Speciallärare 3 menade: **”Läroplikten gör så att det är fokus på elevens inlärningsansvar vad gäller kunskaperna. Elever som av särskilda skäl inte kan komma till skolan får läsa hemma, men de bör avlägga prov i kurserna.”**

Speciallärare 2: **”Skolan är skyldig att ge hemundervisning några timmar i veckan och då är det speciallärarens uppgift att åka hem och undervisa dessa elever.”**

### *Speciallärare och rektors syn och tolkning av disciplin i skolan*

Det finlandssvenska systemet har fortfarande kvar ordningsbetyget.

Som speciallärare 2 beskrev det: **”En elev som kommer till mig har ofta sex eller sju det bästa är tio. Sju har man om man har skolkat lite, rökt eller använt fult språk.”**

Speciallärare 1 berättar för oss att han i sin tjänst har ansvar för kvarsittningen. **”Vanligtvis får eleven efter att upprepade gånger brutit mot ordningsreglerna, som t.ex. rökning, kvarsittning, vilket är ett 45 minuters pass efter ordinarie skoldag.”**

De biträdande rektorerna anser att det finns utrymme för alla elever. Det är ett blandat elevunderlag, allt från ”gräddhyllan” till de elever som inte fungerar på andra skolor och som får en ny möjlighet att starta om. Det finns även elever som kommer från utsatta hem och elever med invandrarbakgrund. Skolorna arbetar förebyggande för att årskurs 7 eleverna ska känna sig trygga på skolan. Det finns klara och tydliga regler för hur eleverna ska uppföra sig och överlag är det få disciplinära ärenden. De biträdande rektorerna anger att det inte finns några nationella prov i den finska skolan och det leder till att eleverna känner sig mindre stressade.

Biträdande rektor 1 anser att: **” Vi är mjuka med våra elever och talar med dem. Få disciplinära ärenden. Det går att vara tydlig även om du ”talar” med eleverna -- varför kommer du inte överens med läraren? ”Disciplinär trappa” – varav det strängaste straffet är relegering vilket innebär att man får vara hemma med hemundervisning.”**

Biträdande rektor 2 menar att: **”Vi gör så gott vi kan. Att se alla i en stor skola är svårt. Vi har 50 vuxna som rör sig i skolan och vi försöker att se så mycket som möjligt. Vi har även anmälningsplikt om vi ser om något barn far illa. Det finns inga garantier för att vi ska se alla.”**

### *Speciallärares syn och tolkning av tester och screenings på eleverna*

En viktig uppgift som tre speciallärare specifikt nämnde var att testa av eleverna och då speciellt fokus på läs-och skrivtester.

Speciallärare 3 **”Läs-och skriv testerna görs när sjuorna börjar efter sommaren. Detta görs så att vi på skolorna vet vilka elever som behöver extra stöd och träning.”**

Speciallärare 4 menar: **” Testerna går hand i hand med bra överlämningar ifrån årskurs sex. Där högstadiets speciallärare besökte lågstadiet för att få information om 6:orna. Både Vasa och Korsholms kommun använde plattformen Vilma där information finns, ifrån lågstadiet, om de elever som är i behov av stöd.”**

*Speciallärares syn och tolkning av centrala faktorer kring varför finska elever lyckas så bra i PISAMÄTNINGARNA*

Speciallärare 3: **”Duktiga lärare. Lärarutbildningen är en gedigen utbildning. Att vara lärare är väldigt fint i Finland och Svenskfinland och fler vill bli lärare än vad som finns platser på utbildningen.”**

Speciallärare 1: **”Skolan som institution har status. Skolan har under hela 1900-talet haft en hög status.”**

Speciallärare 2: **”Undervisningsgruppen, med bl.a. tanke på etnicitet, har varit relativt homogen.”**

Speciallärare 4: **”Finska och finlandssvenska skolor har stor fokus på undervisning. Systemet är uppbyggt så att lärare och speciallärare ska lära eleverna kunskapsstoffet och inte syssla med annat.”**

*Speciallärares och rektorernas syn och tolkning av upplevelser av sina yrkesprofessioner*

Speciallärares menade att det är populärt att bli lärare, vilket gör att yrket har status. Något som de också menade skildrades i media.

Speciallärare 1: **”Beroende på vilket stadium man arbetar på. Man har en status för det kunnande man har. Som speciallärare har man en roll av att vara någon form av expert. Att man blir tillfrågad; kan du hjälpa, hur ska vi göra nu och så vidare. Vår viktigaste uppgift är att förhindra utslagning från samhället, att med vår hjälp ska eleverna bli en del av samhället.”**

När vi frågade speciallärares om det fanns en inbördes statusskillnad mellan ämneslärare och speciallärare så menade de unisont att det inte fanns.

Som speciallärare 3 Uttryckte det: **”Man är på samma båt men har olika ansvar.”**

Speciallärare 2 som under sina tjugofem år yrket arbetat tio i Sverige sa följande: **”Jag får känslan av att lärare har högre status här än i Sverige. Här ifrågasätts inte vad man gör, som man gör i Sverige.”**

Speciallärare 4 menade: **”Det finns förväntningar från alla håll elever, föräldrar, lärare och rektorer”.** Och tillägger: **”Lite skämtsamt brukar vi speciallärare säga att man ska plocka fram trollspöet och lösa problemen kring undervisning och inläring. Och eleverna har inte svårt för att be om hjälp. De river upp dörren till klassrummet och säger jag behöver hjälp i det och det...”**

Speciallärarna upplevde att det var väldigt få elever som inte ville ha specialpedagogisk hjälp. De menade att trycket på specialpedagogik var stort. Vad beträffar samhällets förväntningar på dem så upplevde de att omgivningen förväntade sig att de elever som hade problem i skolan fick den hjälp de behövde.

Speciallärare 1 menade: **”De allra flesta föräldrar är glada att deras barn får hjälp. Det är väldigt sällan någon är negativ till specialpedagogisk hjälp.”**

Alla intervjuade speciallärarna menade att den största delen av tjänsten gick åt till undervisning. När vi frågade om handledning ingick tjänsten så svarade de att det inte var en etablerad del av tjänsten utan oftast skedde det i snabbt och konkret kring elever som hade det svårt beträffande kunskapsinläringen.

Speciallärare 4 sa: **”Handledning sker i farten och är då alltid individuellt och ofta om en elev och dennes problematik kring kunskap och inläring. Det sker liksom i farten. Någon ämneslärare rycker en i rockärmen och behöver råd och hjälp kring en elev.”**

I intervjuerna kunde vi inte låta bli att fråga hur det gick att leva upp till omgivningens förväntningar. Alla Speciallärare menade att trycket var stort på specialpedagogiken.

Som Speciallärare 2 sa: **”Det är många elever som behöver min hjälp så det känns som att jag får ge avkall på mina ambitioner och egna krav, det är mer kvantitet än kvalité.”**

Speciallärare 4 sa: *”Man hinner inte så mycket som man skulle vilja, i och med att det finns fler elever som behöver hjälp än tid och kraft”. Detta kan tolkas som att majoriteten av de tillfrågade speciallärarna hade dåligt samvete över att inte rätta till.*

De biträdande rektorerna känner sig trygga sin roll som lärare och skolledare och upplever att de är professionella i sin yrkesroll. Upplevelsen bygger på att de har en erfarenhet som speciallärare, klasslärare och ämneslärare. Genom sin breda erfarenhet finns en pedagogisk

trygghet. Däremot finns det inte samma kompetens inom den sociala biten så som hos kurator och skolsköterska.

Biträdande rektor 1 menar att: **”Det går att vara professionell eftersom jag har arbetat som speciallärare, klasslärare och ämneslärare. En pedagogisk trygghet kan enbart uppnås genom erfarenhet, och det är viktigt att du har rektorer som ser dig -- då kan du se eleverna, systemet och behovet.”**

Biträdande rektor 2 påpekar: **”Kunskapsmässigt sitter jag bra till, men när det gäller den sociala biten – kuratorsrollen – psykolog har jag ingen utbildning för. Då gäller det att handla med hjärta och hjärna. Från klockan åtta då föräldrarna kan ringa.”**

De biträdande rektorerna har utbildning som ämneslärare respektive klasslärare. Biträdande rektor 1 har också speciallärarutbildning. Biträdande rektor 2 hade tidigare arbetat inom näringslivet och har även en examen från Handelshögskolan. Båda bitr. rektorerna har genomgått rektorsutbildning och har arbetat som skolledare under en längre period. Båda de biträdande rektorerna undervisar i de ämnen de är behöriga i. De undervisar 12 lektioner i veckan och resterande tid ägnas åt rektorsuppgifter. Undervisningen upplevs som positiv eftersom de känner sig trygga i sin undervisningsroll.

Biträdande rektor 2 uttryckte det: **”Fördelen med undervisningen är att jag har kontakt med eleverna är oerhört viktig -- jag rör mig i korridorerna och är rastvakt och då kommer jag i kontakt med eleverna. Skulle jag bara sitta på mitt rum skulle jag fjärma mig från verkligheten i skolan.”**

### *Rektors syn och tolkning av förväntningar från elever och föräldrar*

Förväntningarna från föräldrarna är att se till att barnen får sitt specialpedagogiska stöd, medan elevernas förväntningar är att stödet ska öppnas upp för deras speciella behov. Skolgången måste vara trygg för eleven. Allt stöd måste följa ämneskriterierna och måste kunna bedömas enligt betygskriterierna.

Biträdande rektor 1 beskriver: **”Kunskapssynen krockar inte med elevsynen utan de går**



**hand i hand. Ramarna är viktiga och eleverna mår inte bättre för att man plockar bort t.ex. matematiken och andra ämnen – istället ser vi det så att ämnena ger struktur och ett sätt att inte fokusera på sina problem, dvs. en ordning som eleverna kan "vila" i. Ämnestänket är därför viktigt."**

När eleverna börjar i årskurs 7 sätts klasserna samman efter elevernas behov som noga har kartlagts av överlämnande skola. Varje överlämnad klasslärare har lämnat information om varje elev och de elever som har ungefär samma behov samlas i samma klass årskurs 7. Vissa kriterier måste följas för att resurserna ska kunna utnyttjas maximalt. De som exempelvis behöver modersmålsinriktat stöd i finska, flickor som väljer tekniskt ämne eller pojkar som väljer syslöjd, måste fördelas så att grupperna inte blir för stora. Inga elever får välja klasskamrater eftersom då kan "mobbningsredskap" ges, t.ex. "jag väljer bort dig". De flesta accepterar att det inte går att välja klass och kamrater.

Biträdande rektor 2 anser att: *"Särskilda behov är styrande i organisationen och de som behöver intensifierat stöd i modersmål, finska, engelska och matematik, måste sammankopplas i samma klass för att kunna använda resurserna maximalt som är begränsade."*

#### **5.4. Sammanfattning av resultaten**

Syftet med uppsatsen är att ge en bild av hur två finlandssvenska rektorer och sex speciallärare på två högstadier i finska Österbotten arbetar och tolkar uppdraget specialpedagogik och se vilka faktorer som finns bakom deras specialpedagogiska arbete. Utifrån undersökningen kan det konstateras att specialpedagogiken är en naturlig del på deras skolor lika fullgott som andra åtagande skolan har. Tröskeln till speciallärares hjälp tycks vara låg och alla elever är välkomna oavsett problem. Rektorerna och speciallärarna tycker att det ska finnas en flexibilitet i skolsystemet som innebär att alla anställda ifrån rektorer, lärare till speciallärare försöker hitta pedagogiska lösningar för alla elever så att de får en så bra inläringssituation som möjligt. Elevens kunskapsinläring är en central faktor i skolsystemet och den största delen av speciallärarens arbetstid går åt till undervisning och således är undervisning central i det specialpedagogiska arbetet.

Vilka är faktorerna bakom finsk specialpedagogik? Det tycks, utifrån svenska mått mätt, finnas ett gott antal speciallärare på skolorna och deras samarbete med ämneslärarna fungerar bra. Det

kan sägas att speciallärarna och ämneslärarna jämlikt arbetar sida vid sida med undervisningen. Det råder studiero och disciplin på skolorna och sköter sig inte eleverna så finns det påföljder som ordningsbetyg eller kvarsittning. Det finns en tydlig struktur för hur det specialpedagogiska stödet fungerar och skolorna följer det nationella trestegssystemet och enligt stödets rekommendationer så ska skolan i första hand försöka lösa elevens eventuella problem i klassrummet, men systemet är inte främmande för undervisning i smågrupper eller individuellt utan övergripande är att eleven lär sig. Majoriteten av speciallärarna tycker om trestegsstödet eftersom det blir mer ordning i det specialpedagogiska stödsystemet.

När gäller frågan om hur rektorerna och speciallärarna ser på inkludering så har det konstaterats att kunskapsinläringen är överordnad allt och det spelar det ingen roll var eleven sitter rent fysiskt. Utan de intervjuades sätt att se på inkludering innebär att eleven får med sig de kunskaper som eleven ska ha för att klara sin examen för att slutligen kunna inkluderas i samhället. Slutligen vad beträffar speciallärarna och rektorernas upplevelser av sina yrkesprofessioner så tycks de ha ett gott självförtroende. Berättelserna från intervjuerna visar att utbildat ”skolfolk” så som rektor, speciallärare och lärare överlag har en god status och föräldrar och elever litar på att skolan ska hjälpa eleverna att klara sina studier i grundskolan. Undersökningen tyder inte heller på att det finns någon rivalitet eller större statuskillnader mellan rektorer, lärare eller speciallärare utan alla tycks luta sig på en god och välansedd utbildning.

### **5.5. Teoretisk tolkning**

I detta avsnitt så ska vår undersökning av två finlandssvenska skolors specialpedagogiska arbete analyseras genom ramfaktorteorin. Dahllöf (1999) menar att när forskaren undersöker en skolorganisation så får hen också ta i beaktande att ramarna har ett historiskt, idéhistoriskt och politiskt ursprung. I vår undersökning kan vi se att speciallärarna och rektorerna är eniga om att undervisning och kunskapsförmedling är en central arbetsuppgift. De är eniga om att alla elever måste erövra skolans kunskapsinnehåll. Samhällets krav på skolan styrs bland annat via läroplanen och enligt Sourander (2009) så är största delen av den finska läroplanen fokuserad på ämnena och dess centrala innehåll. Läroplanen anger de mål som eleven bör uppnå i respektive ämne. Vi finner att undervisning i allra högsta grad tycks styra de sex speciallärarnas arbete, således består deras yrkesvardag i huvudsak av undervisning, något som tycks höra

samma med det finska samhällets krav på skolan.

Imsen (1999) delar in möjliga faktorer/ramar i skolans system i fyra grupper/system som styr och påverkar en skola och således dess specialpedagogiska arbete. Den första är det pedagogiska ramsystemet där samhällets syn på undervisning styr speciallärarens arbete. Vår undersökning visar att specialpedagogiken på de undersökta högstadieskolorna är en integrerad och naturlig del av skolans verksamhet. Tröskeln till specialpedagogisk hjälp är låg och en stor del av eleverna oavsett problem får hjälp och stöd av specialläraren. De sex speciallärarna och två rektorerna menar att det inte är konstigt att gå till specialläraren för att få hjälp med något som eleverna inte förstår.

Den andra och resursrelaterande ramen handlar om vilka ekonomiska och materiella resurser som specialpedagogiken får. Vi ser i vår undersökning att den ena högstadiet, landsbygdsskolan har 10 speciallärare på 500 elever, vilket i svenska mått mätt, kan tyckas mycket. Men den finska specialpedagogiken kostar vilket rektorerna i vår undersökning ger uttryck för. Rektor 2 menar att det är viktigt att samordna det särskilda stödet till kärnämnenas engelska, svenska, finska och matematik för att få ut maximalt av resurserna. Vi antar att det är skolans och kommunens ekonomi som gör en personaltät specialpedagogik möjlig, vilket är fallet i landsbygdsskolan. I intervjuerna så uttrycker alla de intervjuade speciallärarna oro för nedskärningar och de märker av den, eftersom de båda skolorna ska spara för att finsk samhällsekonomi för tillfället är dålig.

Den tredje gruppen är den administrativa ramen och här handlar det om att belysa sådant som ämnesindelning, undervisningstid, lärarlag och klasstorlek. Som sagts så visar vår undersökning att ämneskunskaperna är i fokus på de två högstadierna och vår undersökning visar att ämneslärarna och speciallärarna samarbetar tätt. Dock ger speciallärarna uttryck för att det inte alltid är lätt att samarbeta och att ibland fungerar t.ex. inte ”personkemin” med lärarna, men att det är speciallärarnas ansvar att sköta det specialpedagogiska arbetet. Undersökningen visar att speciallärarna efterfrågar att vara ”kompanjonlärare”, vilket innebär att ämnesläraren och specialläraren gemensamt planerar och genomför undervisning, men denna undervisningsform tycks inte vara vanlig i realiteten.

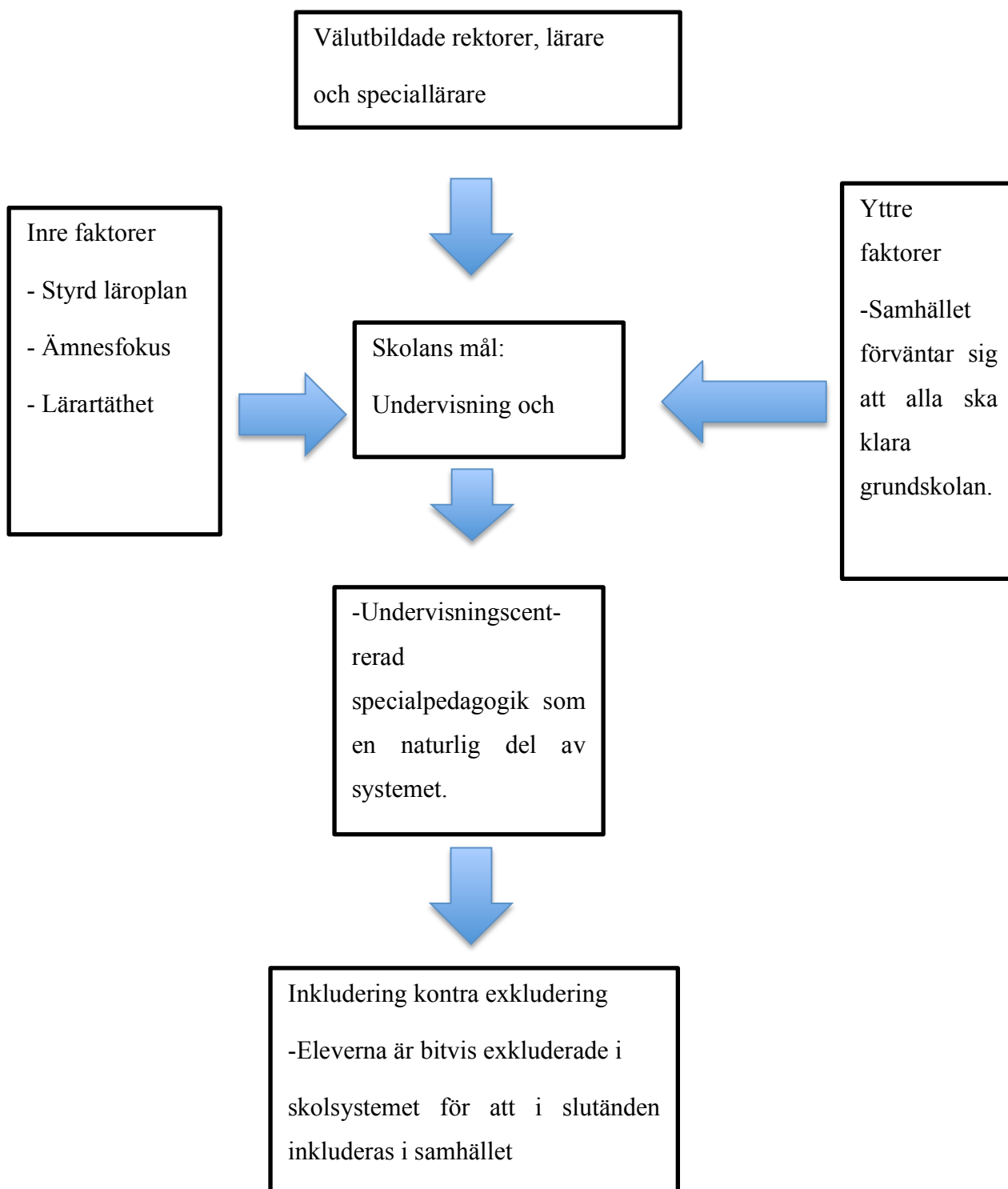
Den sista gruppen är den organisationsrelaterade ramen vilken sätter fingret på vilken kultur som finns i lärarlaget och elevernas kulturella bakgrund. Vi tycks se bland de sex speciallärarna

och de två rektorerna att kunskapsfokus går som en röd tråd igenom deras skolor. Vår undersökning tycks visa att det inte finns några markanta statuskillnader mellan yrkesgrupperna lärare, speciallärare och rektor utan alla kan luta sig tillbaka på en god utbildning, vilket gör att det finns en självsäker kultur där yrkesgrupperna känner sig trygga i sitt arbete och kan samarbeta med undervisningen. Vad beträffar elevernas sociala bakgrund så tar speciallärare 2 fram en faktor varför finska elever klarar sig så bra i PISAMÄTNINGARNA, nämligen att finska elever är en homogen grupp med tanke på etnicitet. På de två undersökta högstadierna så menade de intervjuade rektorerna att det fanns få elever med invandrarbakgrund. Dock fann de att pojarna var något mer överrepresenterade i de specialpedagogiska undervisningstillfällena.

För att återgå till ramfaktorteorin så menar Lundgren (1984) att sociala krafter i samhället, kulturella infallsvinklar och materiella resurser samspelar och den bild som vår undersökning visar av den specialpedagogik som bedrevs på de undersökta skolorna så antar vi att den är präglad av det finska samhället och dess kultur och att dessa faktorer präglar de undersökta skolorna så att de blir en skola för alla med betoning på alla, vilket tycks innebära att hela utbildningsväsendet är inställt på att utrusta eleverna med så mycket kunskap som möjligt, även om det finska systemen bitvis exkluderar elever och separerar dem ifrån den gemensamma lärmiljön, med deltidsundervisning i smågrupper.

Avslutningsvis vill vi konstatera att den finlandssvenska specialpedagogiken som tycks träda fram med hjälp av utsagor från sex speciallärare och två rektorer så tycks specialpedagogiken styras av tydliga ramar, med bland annat ett lagstadgat trestegsstöd som sätter nationella riktlinjer för hur det specialpedagogiska arbetet ska vara strukturerat. Det tycks inte finnas många luddiga kanter i de två undersökta skolornas specialpedagogiska system utan fokus ligger på undervisning och kunskap. Finns det något negativt med detta rigida system? Inte utifrån ett kunskapsperspektiv men möjligen utifrån ett kreativt perspektiv. De undersökta finländska skolorna och deras specialpedagogik tycks vara fokuserade på att lära ut så en fundering kan ställas ifall den finska specialpedagogiken och undervisningen ger eleverna utrymme för eget skapande, kreativt och kunskapsintresse, men denna undran får dessvärre bli ett föremål för en annan undersökning.

Vi vill återknyta till Figur 1 och förtydliga denna mall med figur 2 som illustrerar de olika ramfaktorer som påverkar finsk specialpedagogik och skolsystem. Sammantaget kan vi i figur 2 se att hela organisationen av en rad inre och yttre faktorer är kunskapscentrerad och således blir den finska specialpedagogen kunskaps-och undervisningscentrerad och specialpedagogiken hos eleverna och skolpersonal utgör en naturlig del i skolsystemet.



**Figur 2:** Vår tolkning av Ramfaktorernas samspel för att konstruera den finska specialpedagogiken.

## 5. 6. Slutsatser

Syftet med uppsatsen är att ge en bild av hur två finlandssvenska rektorer och sex speciallärare på två högstadieskolor i finska Österbotten arbetar och uppfattar uppdraget specialpedagogik. Genom att belysa och tolka resultaten med stöd av ramfaktorteorin så syns ett antal faktorer/ramar som läroplanens-och skolans ämnesfokus och samhällets förväntningar på att elever får de kunskaper som krävs för att klara sig i samhället. Dessa faktorer påverkar så att finsk skola är fokuserad på kunskap och kunskapsinläring och detta faktum styr det specialpedagogiska arbetet i stort. Det specialpedagogiska arbetet är tillgängligt för eleverna och synen är att de eleverna oavsett bekymmer ska få stöd undervisning när behov finns. En faktor är således att specialpedagogiken är tillgänglig och denna faktor hänger ihop med att eleverna uppfattar specialpedagogiken som en naturlig del i systemet. Det är således inget konstigt att som elev gå till deltidsstödet och specialläraren och få extra stöd. När det gäller synen på inkludering tycks det finska skolsystemet generellt mena att även om elever stundom är exkluderade ifrån den gemensamma lärmiljön/ klassrummet så är målet att få eleverna inkluderade i samhället, vilket innebär att de får med sig de kunskaper de behöver för att klara grundskolan för att vidare kunna etablera sig i samhället. Finska rektorer och speciallärare tycks ha ett gott självförtroende i yrket. Detta grundar sig i att yrkeskategorierna är välutbildade. Rektorer, lärare och speciallärare har en magister i sin lärarutbildning, vilket ger dem en forskarbehörighet och intellektuella verktyg för undervisning men också skolutveckling. Rektorerna får genom sitt undervisningsuppdrag insyn i den vardagliga elevverksamheten på ett helt annat sätt än om de enbart skulle arbeta som administratörer. På detta sätt integreras den administrativa ledningsrollen med den praktiskt-pedagogiska verksamheten bland eleverna, vilket kan bidra till att främja en helhetssyn på den enskilda lokala skolan.

## **6. Sammanfattning och diskussion**

### **6.1 Uppsatsens huvudsyfte**

Syftet med uppsatsen är att ge en bild av hur finska rektorer och speciallärare upplever och arbetar specialpedagogiskt på högstadiet. Genom att låta våra intervjuer med speciallärarna och rektorerna möta ramfaktorteorin så syns det att den finska skolan har en stor kunskaps- och ämnesfokus. Utifrån von Wrights (1986) handlingsteori så visar vår undersökning att rektorer och speciallärare drivs av ett praktiskt förnuft och detta är bl.a. samhällets, läroplanens och skolpersonalens förväntningar på skolans ansvar att förmedla kunskaper. Utifrån detta så kan vi se att kunskapsförmedling är en central ramfaktor i det specialpedagogiska arbetet. Ström (2013) menar att deltids specialpedagogiska stödet är den enskilt viktigaste komponenten till att finska elever lyckats så bra i Pisa testen, att det specialpedagogiska arbetet är en lyckad individualiserad stödform. Vår undersökning visar att de finska speciallärarnas arbetsuppgifter går åt till att fånga upp elever som inte hänger med i ämnesundervisningen och se till så att de får de kunskaper som de behöver för att klara högstadiet. Vår undersökning, likt vad Sundqvist & Ström (2015), menar så är speciallärarnas största arbetsuppgift att undervisa. Takala, Pirttimaa & Törmänen (2009) visar på en undersökning av speciallärarnas arbetsuppgifter och de kom fram till att sextiosex procent av arbetstiden gick åt till att undervisning och tjugotvå procent gick åt till att planera stödundervisningen. Sammanlagt så gick åttioåtta procent av speciallärarnas arbetstid åt till att planera och undervisa. Vi kan se i vår undersökning att mycket av speciallärarnas och rektorernas tid och ansvar gick åt till att planera och genomföra undervisning så att eleverna fick med sig de kunskaper de behövde. och hade rätt till. Ramfaktorteorin är uppsatsens teoretiska ansats och Lundgren (1984) sammanfattar denna ansats med att skolan och dess specialpedagogiska arbete präglas av social, kulturell och materiellt samspel och för finsk skola och specialpedagogiskt arbete så har kunskap ställts i centrum; kunskap och undervisning utgör detta systems nav som allt skolarbete kretsar kring och utifrån detta faktum har finnarna skapat tydliga strukturer för hur specialpedagogen ska arbeta.



## 6.2 Vilka är faktorerna bakom finsk specialpedagogik?

En viktig faktor vi ser i vår undersökning är att det specialpedagogiska arbetet är en naturlig del av skolsystemet. Vi kan se i intervjuerna med rektorerna och speciallärarna att tröskeln till det specialpedagogiska stödsystemet är lågt, således är eleverna välkomna att få hjälp oavsett problem. Ström (2013) menar att det inte behövs några utredningar och diagnoser utan stöd ges när det finns behov. Vi kan se i vår undersökning att rektorer och speciallärare arbetade flexibelt och försökte hitta lösningar så att alla elever fick en så bra inlärningsituation som möjligt. Utifrån ramfaktorteorin kan vi se att det finska systemet styrs av tydliga strukturer. Det tycks inte finnas några luddiga kanter i systemet utan fokus ligger på struktur. Det som våra intervjuade speciallärare och rektorer hänvisar till och som är ett viktigt rättesnöre för det specialpedagogiska arbetet är trestegs-stödformen för specialpedagogiken. Kirirauma, Klemelä & Rinne (2006) beskriver detta lagstaddade nationella system som innebär att skolan och specialläraren i det första och allmänna steget är skyldiga att hjälpa elever i behov av stöd i klassrummet. Hjälper inte detta så erbjuder skolorna intensifierat stöd, vilket innebär att eleven får specialpedagogisk undervisning och stöd i deltidsundervisning, men eleven tillhör fortfarande klassen. Den tredje och slutgiltiga fasen ges till eleven i särskilda undervisningsgrupper eller individuellt och denna skolform leds av specialläraren. Utifrån Imsens (1999) pedagogiska ramfaktor så visar vår undersökning att specialpedagogiken är en naturlig del för eleverna. Detta kan förklaras bland annat med Hausstätter & Takala (2010) att en dryg fjärdedel av alla finska elever någon gång under sin skoltid får stödundervisning. Detta faktum menar vi och Hausstätter och Takala att i och med att ett så stort antal elever får denna undervisning så tenderar specialpedagogiken att bli naturlig del av skolsystemet.

En annan viktig faktor som vi fann i vår undersökning är att det finns studiero i finsk skola. I intervjuerna berättade speciallärarna att det finns disciplinära påföljder ifall eleverna inte sköter sig. När vi var på besök på de båda högstadieskolorna så fick vi besöka klassrum samt bevista undervisning och vi kunde konstatera att det överlag rådde en lugn stämning ibland elever och lärare. En viktig faktor till detta lugn kan vara deltidsstödet och det specialpedagogiska arbetet. Sabel, Saxemian, Miettinen, Kristensen och Hautamäki (2010) menar att deltidsstödet, alltså de små undervisningsgrupperna, som leds av specialläraren särpräglat hjälper de elever som har

svårt för sina studier och annars skulle ha stagnerat sin kunskapsutveckling i klassrummet, vilket förmodligen också leder till mindre konflikter i klassrummet. Och som speciallärare 2 i vår undersökning uttryckte det att inkludering kan också göras på bekostnad av de andra elevers undervisning. Underförstått att de elever som inte hängde med skulle vara ett orosmoment för de övriga klasskamraterna.

Avslutningsvis fann vi en tredje viktig faktor, vilken är resursfaktorn bakom finsk specialpedagogik och Savolainen (2009) hänvisar till en rapport skriven av konsultfirman McKinsey och de skriver i rapporten att det syns i Pisa mätningarna att finska skolan har en liten klyfta mellan låg- och högpresterande elever i jämförelse med andra OECD länder, och slutsatsen är att detta har skett tack vare att skolan har riktat resurser till lågpresterande elever. Utifrån Imsens (1999) resursrelaterade ramfaktor så kan vi i vår undersökning se att specialpedagogiken måste kosta en del. Landsbygdsskolan har tio speciallärare på femhundra elever, vilket utifrån ett svenskt mått mätt, måste anses som många speciallärare. Att ha en tilltagen specialpedagogiskt system var också något som rektorer och speciallärare berörde i intervjuerna. Rektorerna försökte rikta och maximera det specialpedagogiska arbetet så att systemet och eleverna fick ut maximalt med stöd och speciallärarna berörde resursfrågorna, eftersom de finska statsfinanserna i dags läget är dåliga och således behöver skolan spara vilket speciallärarna märkte i sin yrkesvardag.

### **6.3 Hur ser rektorerna och speciallärarna på inkludering?**

När vi tittar på denna fråga utifrån ett svenskt perspektiv dyker det upp varningssignaler. För enligt Hausstätter & Takala (2010) så får drygt en fjärdedel av alla finska elever någon gång under sin skolgång separat deltidsundervisning. Utifrån detta påstående så börjar svensk specialpedagogik diskutera exkludering. Nilholm & Göransson (2014) ger exempel på inkluderingsdefinitioner och ett svenskt sätt att se på inkludering är, som Nilholms och Göranssons första definition, att titta på var eleven befinner sig och om alla elever befinner sig i klassrummet så betraktas det som inkludering. Men det finska sättet att definiera är bredare och för att fortsättningsvis anknyta till den andra av Nilholms och Göranssons

inkluderingsdefinitioner, vilket innebär att inkludering i praktiken är gemenskapsorienterad. Hela skolan tar ansvar för alla elever och göra det möjligt för dem att uppnå sina kunskapspotentialer, sen spelar det ingen roll var eleven fysiskt sitter. Utifrån dessa två olika nationella perspektiv på inkludering så nischade vi in oss, i uppsatsskrivandet, genom att undersöka den finska synen på inkludering. Enligt Gerrebo (2012) så kan inte inkluderingsbegreppet, som har sitt ursprung i UNESCOs Salamancadeklaration, tolkas likadant världen över. Det som fungerar att realisera i en nation är svårt i en annan och här spelar faktorer som ekonomi och kultur in.

Vi fann att det tycktes finnas en ambivalent inställning till inkludering i finsk skola. Ström (2013) skriver att 2010 var tio procent av de finska eleverna placerad i specialundervisning på heltid och detta kunde inte betraktas som ett jämlikt och inkluderande system. Det var utifrån denna situation som finnarna skapade trestegsstödet, vilket vi enligt ramfaktorsteorin (Lundgren,1984) är ett signum för finnarna att hantera problem, nämligen genom att bygga upp strukturerade system och i detta fall för specialpedagogiken. Utifrån trestegssystemet så ska speciallärarna först försöka lösa eventuella inlärningsproblem i klassrummet, innan eleven erbjuds parallellundervisning. Vår undersökning visar att speciallärarna i stadsskolan och i landsbygdsskolan överlag gillade trestegssystemet eftersom de, enkelt uttryckt, tyckte att det rådde ordning och reda i stödundervisningen. I uppsatsens resultat-del vad beträffar synen på inkludering så konstaterar vi att kunskapsinläringen är överordnad allt och således spelade det ingen roll var eleven rent fysiskt satt. Utan vi drar slutsatsen att ett finskt sätt att se på inkludering innebär att eleverna får med sig kunskaper för att klara sin examen för att slutligen kunna inkluderas i samhället i stort. Vår slutsats stöds av Ström (2013) som resonerar följande att inkludering kontra exkludering inte är några entydiga begrepp utan ett finskt sätt att se på inkludering är att hela skolsystemet är jämlikt, utifrån de goda Pisa-resultaten, vilket innebär att den finska skolan kan ses som en skola för alla med betoning för alla. Dock behöver inte skolan, trots goda resultat, innebära att alla delar en gemensam lärandemiljö. Utifrån Lundgren (1984) och ramfaktorteorin som menar att sociala krafter i samhället, kulturella infallsvinklar och materiella resurser samspelar. Detta samspel visar vår undervisning att det finska utbildningsväsendet med specialpedagogiken som instrument, utrustar elever med så mycket kunskap som möjligt, så att de i slutändan klarar skolsystemet och kan inkluderas i samhället,

även om detta innebär att de bitvis under skoltiden exkluderas ifrån gemensamma lärandemiljöer.

#### **6.4 Speciallärares och rektorernas upplevelser av sina yrkesprofessioner?**

Vår undersökning tyder inte på att det finns någon rivalitet eller större statuskillnader mellan rektorer, lärare och speciallärare utan alla tycks luta sig på en god och välansedd utbildning. Vi upplevde under vårt besök i Vasa att speciallärares och rektorerna var väldigt professionella och självsäkra i sina yrkesroller, vilket de också ger uttryck för i intervjuerna och som en speciallärare sa, man har status för sitt kunnande och som speciallärare har man en roll av att vara någon form av expert. Takala, Wickman, Uusitalo –Mlmvaara & Lundström (2015) skriver att den finska lärarutbildningen är en magisterutbildning och således forskningsbaserad. Det medför att lärarna har möjlighet att reflektera över sin undervisning och engagera sig i skolans utvecklingsprocess. Speciallärare och rektorer, har en magisterexamen och lärarbehörighet i botten. Och som en speciallärare uttryckte det i intervjun att vi är alla på samma båt men har olika uppgifter. I Lundgrens (1984) sätt att se ramfaktorteorin så är det viktigt att skilja mellan det som speciallärares och rektorerna kan och inte kan kontrollera, vilket kan benämnas som undervisningens dolda struktur. Och enligt vår undersökning så kan vi konstatera att navet eller dold struktur i finsk skola och specialpedagogik är att lägga all fokus på att undervisa och förmedla kunskaper. Denna uppgift känns överordnad och kräver också en välutbildad rektor- och lärarkår. Savolainen (2009) menar att det finska skolsystemet bygger på välutbildade lärare och en tydlig och genomarbetad läroplan. Vidare menar Savolainen att de finska lärarna åtnjuter samhällets respekt ifrån föräldrar till politiker och det krävs höga betyg för att komma in på lärarhögskolan. Takala, Wickman, Uusitalo –Mlmvaara & Lundström (2015) menar att lärare med hög yrkeskompetens är mer motiverade och har enklare att engagera sig i skolans utvecklingsprocess på den egna skolan. Lärarutbildningen är mycket attraktiv för studenter och endast sju procent av de sökande antogs till lärarutbildningen vid Helsingfors universitet år 2013. Det vi också fann i vår undersökning var att rektorerna var insatta i undervisning och elevärenden vilket förmodligen berodde på vad Taipale (2012) vill peka på att rektorer i huvudsak rekryteras bland erfarna lärare och att finska rektorer också har

undervisningsskyldighet. Vilket vi tror är viktigt så att inte rektorerna tappar kontakten med verksamheten och eleverna.

## **6.5 Specialpedagogisk implikation**

Under denna process som uppsatsskrivandet varit, med resan till Vasa och Finland och alla fantastiska möten med speciallärare och rektorer, så har vi blivit medvetna om vilken social konstruktion specialpedagogik är. Nilholm (2006b) menar att synen på specialpedagogik och yrket är knutet till tid, plats och nationell kontext. Utifrån ett svenskt specialpedagogiskt perspektiv så upplevs det som finnarna tänker tvärtom. Medan den svenska specialpedagogen ska locka fram allt hos klassläraren som ska räcka till för alla elever så stiger den finska specialläraren in jämsides med ämnesläraren för att hjälpa till att stödja de elever som är i behov av stöd och undervisning. Hausstätter och Takala (2010) visar att den vanligaste formen av specialundervisning som sker i finska skolor ges på deltid i liten grupp. Det vill säga parallellt med den ordinarie klassundervisningen. Utifrån ett svenskt perspektiv talar vi i termen speciell pedagogik, alltså specialpedagogik, medan i de finska styrdokumenterna och skolsystemet används termen stödundervisning. Semantiskt så kan ordet stödundervisning tolkas som just ett stöd till den ordinarie undervisningen så ordvalet påvisar vad det specialpedagogiska arbetet handlar om i finska skolan. När vi besökte skolorna i Vasa slogs vi av hur hela systemet var fokuserat på att lära ut och förmedla kunskaper. Och som rektor 1 uttryckte det i intervjun: Att elevsyn och kunskapssyn inte krockade utan gick hand i hand och rektorn underströk att det var viktigt för eleven att ha tydliga ramar och att studerandet av ämnena gav struktur och blev ett sätt för eleven som var föremål för specialpedagogisk omsorg att inte fokusera på sina personliga problem. Avslutningsvis så kan vi konstatera hur strukturerat skolsystemet och det specialpedagogiska stödet är. Det råder ordning och reda i det specialpedagogiska systemet och det är fokus på undervisning och kunskaper. Vad vi kan vara kritiska mot beträffande finsk skola och specialpedagogik är det som nämnts tidigare i uppsatsen nämligen att finsk skola och specialpedagogik är så strukturerad och kunskapsfokuserad att det föreligger en risk för att eleven tappar bort det egna initiativet, kreativitet och kunskapsintresse.

## 6.6 Metoddiskussion

Vår ambition var att ge en bild av hur finska rektorer och speciallärare på högstadiet arbetar och upplever uppdraget specialpedagogik. För oss föll valet naturligt att välja kvalitativ metod med semistrukturerade intervjuer eftersom ”upplevelsen” av uppdraget skulle vara svårare att uttolka i en enkät. Eftersom vi hade valt att använda oss av semistrukturerade intervjuer med en intervjuguide som innefattade våra tre teman, fanns det möjlighet för oss att ställa uppföljningsfrågor under intervjuerna. Detta gjorde att vi kunde få ett mer fördjupat intervjumaterial. Vi hade valt ut två skolor för våra intervjuer i syfte att få med både ett stads- och landsbygdsperspektiv. Totalt gjorde vi sex intervjuer på två skolor. En biträdande rektor och två speciallärare på varje skola. Urvalet motiveras av att intervjuer skulle representera både skolledning och speciallärare. Vi valde att spela in våra intervjuer för att vi skulle ha möjlighet att kunna lyssna på det inspelade materialet flera gånger. När vi tolkade materialet använde vi oss av det hermeneutiska förhållningssättet (Sundqvist, 2012). Trots att vi försökte tolka intervjuerna utan att styras av vår förståelse av den finska specialpedagogiken, påverkas vi ändå av den. Trots allt ger den oss den metodologiska ansatsen oss ett stöd i vår tolkning och analys av intervjuerna genom att den bidrar till att på ett systematiskt sätt explicitgöra intervjupersonernas egna tolkningar och förstå dessa i ljuset av det dokumenterade faktamaterialet om det finska utbildningssystemet.

En intressant aspekt är om vi överhuvudtaget kan förstå våra intervjupersoners ”meningsenheter” (Kvale & Brinkmann, 2009). Även om vi förstod de informationer och bedömningar intervjupersonerna gav om förhållandena i det finska skolsystemet, är det sannolikt att vi inte helt förstod vissa rådande förhållanden och bakgrundshorisonter som intervjupersonerna tar för givet om den finska kontexten, samtidigt som vi är fångade av vår förförståelse om en svensk skolverklighet. Det kanske har till följd att vår analys om den finska skolan i hög grad kan bli beroende av våra ”svenska” måttstockar. Ett hypotetiskt exempel kan vara att vår uppfattning om den svenska skolan i hög grad kretsar kring styrformer, regler på detaljnivå och huvudmannaskap, dvs. i organisatoriska, administrativa och politiska åtgärdstermer. Det hade varit intressant att undersöka om den finska skolpersonalens i sin självförståelse i högre grad utgick från hur kunskap och bildning har en koppling till kulturens

betydelse som ”organiserande kraft” ifråga om att överföra traditioner och erfarenheter mellan generationer. En sådan skillnad kan också få betydelse för analysen – det faktum att den svenska och finska skolan båda är kommunala, öppnar för att en administrativ terminologi inte är tillräckligt för att förstå skillnaden i hur vi på ett djupare plan uppfattar skolsystemen. Vi har tidigare diskuterat att vår studie inte ger svar på denna typ av frågor, men att den kan öppna upp för att ställa dem.

## **6.7 Fortsatt forskning**

Som nämnts tidigare har vi konstaterat att vi finner den finska skolan och dess specialpedagogiska system välstrukturerat, kunskapsfokuserad med välutbildad och motiverad personal. Detta system genererar i sin tur elever som presterar bra intellektuellt, vilket syns i Pisatesten. Vi kan dock ana att denna väloljade skolmaskin har en baksida och ett förslag till fortsatt forskning är att undersöka hur eleverna har det, mår och resonerar kring skolarbete och vardag i systemet. Enligt den finska nyhetssajten Yle finns ett reportage ifrån Vasa där professor Sundqvist vid Åbo akademi kommenterar en undersökning som kommit fram till att var femte flicka i årskurs åtta och nio lider av depression och att finländska elever över lag trivs sämre i skolan än elever i andra länder ([svenska.yle.fi](http://svenska.yle.fi)). Det tycks som att de finska skolforskarna inte riktigt har bra svar på dessa frågor om hur eleverna mår. Eftersom skolan är så kunskapsfokuserad så måste detta förmodligen leda till en inlärningsstress för eleverna. Utifrån detta kan en möjlig slutsats dras att eleverna får betala ett psykosocialt pris för att prestera bra. Frågor kring de finska elevernas psykosociala arbetsmiljö är många och öppnar upp för ett nytt forskningsfält med elevernas mående och välbefinnande i centrum. Avslutningsvis kan vi bara konstatera att ett forskningsområde öppnar upp för ett annat.

## LITTERATURLISTA

Backman, J. (2008). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.

Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Boot, T. & Ainscow, M. (2002). *Inclusion, developing, learning and participation in schools*. CSIE, Centre for studies on inclusive education.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber: Stockholm.

Dahllöf, U. (1999). Den tidiga ramfaktorteoretiska tänkandet, En tillbakablick. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Årg. 4, nr 1, s. 5-29, ISSN 1401-6788

Emanuelsson I., Persson B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området-en kunskapsöversikt*. Skolverket Liber. Distribution.

Ekonomifakta:(<http://www.ekonomifakta.se/Fakta/Utbildning-och-forskning/Provresultat/Resultat-PISA/>)

2016-05-16

Finlex (2016)

”Lag om grundläggande utbildning”

<http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628>

2016-04-14

Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Göteborgs universitet. Ale Tryckteam, Bohus.

Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014, Finska utbildningsstyrelsen:

[http://www.oph.fi/utbildning\\_och\\_examen/grundlaggande\\_utbildning/laroplikt\\_och\\_skola](http://www.oph.fi/utbildning_och_examen/grundlaggande_utbildning/laroplikt_och_skola)

2016-01-09

Hausstätter, R. & Takala, M.(2010). Can special education make a difference? Exploring the differences of special educational systems between Finland and Norway in relation to the Pisa



results. *Scandinavian Journal of Disability Research*. 13:4, s. 271-281.

Hausstätter, R. & Takla, M.(2008). The Core of special teacher education: a comparison of Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education* Vol. 23, No 2, 121-134.

Imsen, G. (1999). *Lärarens värld. Introduktion till allmän didaktik*. Studentlitteratur. Lund.

Johnson, P.(2007). School governance and leadership in Finland. *EI School Leadership Meeting, Birmingham*, 15-16 May 2007.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur. Lund.

Kirirauma, J., Klemelä, K. & Rinne, R. (2006). Segregation, integration, inclusion-the ideology and reality in Finland. *European Journal of special education* Vol. 21. No. 2. 133-177.

Lundgren, U. P. (1999). Ramfaktorteorin och praktisk utbildningsplanering. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Årg. 4, Nr 1, s. 31-41, ISSN 1401-6788

Lundgren, U. P. (1984). Ramfaktorteorins historia. *Skeptron*. Nr 1. s. 69-81.

Nilholm, C. (2006a). *Inkludering av elever "I behov av särskilt stöd"-Vad betyder det och vad vet vi*. *Forskning i fokus* nr: 28, Spsm.

Nilholm, C (2006b). *Möten? Forskning om specialpedagogik i ett internationellt perspektiv*. Vetenskapsrådets rapportserie 9:2006.

Nilholm, C. & Göransson, K.(2014). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära sig av forskning?* DanagårdLiTHO.

Nyhetsajten Yle, Nyheter:(<http://svenska.yle.fi/artikel/2014/03/07/depression-och-vantrivsel-i-skolan>)

2016-05-11

Repstad, P. (2007). *Närhet och distans – Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap* Lund: Studentlitteratur.

Risku, M. & Karnervio, P. (2009). Research on principal in Finland. I. O. Johansson (red), *Rektorer – en forskningsöversikt 2000-2010* (s161-186). Stockholm: Vetenskapsrådet 4:2011.

Sabel, C., Saxemian, AL. Miettinen, R. Hull Kristensen, P. & Hautamäki, J. (2010). *Individualized service provision in the new welfare state: Lesson from special education in Finland*. Report prepared for Sitra, Helsinki

Sahlberg; P. (2007). Education policis for raising student learning: the Finnish approach *Journal of Education Policy Vol. 22, No. 2, March, pp. 147-171*.

Svenska Unescorådets skriftsserie (2006/2). *Salamancadeklarationen*.

Savolainen, H. (2009). Responding to diversity and striving for excellence: The case of Finland. *Prospects 39: 281-292 Unesco IBE 2009*.

Svenska skolverket:(2012) <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/internationella-studier/pisa/pisa-2012-1.167616>

2016-04-25 Sundqvist, C. (2012). *Perspektivmöten i skola och handledning, lärares tankar om specialpedagogiska handledning*. Åbo Akademis förlag, Finland

Sundqvist, C., Ahlefeld Nisser, D & Ström, K. (2014). Consultation in special needs education in Sweden and Finland: a comparative approach. *European Journal of Special Needs Education*. 29:3, 297-312

Sundqvist, C. & Ström, K. (2015). Special Education Teachers as Consultants: Perspectives of Finnish Teachers. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 25:4, 314-338

Sourander, Å (2009) *Sisu i klassrummet – Fem framgångsfaktorer från Finland som ger resultat* Malmö: Epago.

Ström, K. (2013). Excellens, likvärdighet och fokus på lärande-ett finländskt perspektiv på inkludering. *PAIDEIA nr.05, s.30-40*.

Takala, M. & Ahl, A.(2014). Special education in Swedish and Finnish schools: seeing the forest of the trees? *British Journal of special Education*. 41:1 s. 60-81.

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

Takala, M., Wickman, K., Uusitalo – Mlmivaara, L. & Lundström, A. (2015) Becoming a special educator – Finnish and Swedish student's views on their future professions *Education Inquiry 2015 Vol. 6, No1, March, 25-51*.

Taipale, A. (2012). *Internationell rektorskartläggning – Kartläggning av skolledningens arbete och fortbildning*. Rapporter och utredningar 2012:2 Utbildningsstyrelsen.

Uljens, M. Pisa-resultaten i Finland. Perspektiv på förklaringar till framgången <http://www.vasa.abo.fi/users/muljens/pdf/PISA.pdf>

2016-06-20

Utbildningsstyrelsen (2016)

”Fostran, utbildning och examina: Grundläggande utbildning”

[http://www.oph.fi/utbildning\\_och\\_examina/grundlaggande\\_utbildning](http://www.oph.fi/utbildning_och_examina/grundlaggande_utbildning)

2016-04-14

Valijäri, R. Dagens nyheter, publicerad 2004-12-19: <http://www.dn.se/nyheter/sverige/battrelararutbildning-forklarar-finska-undret/>

2016-04-27

von Wright, G. H.(1986). *Vetenskapen och förnuftet*. Bonnier förlag AB, Stockholm.

Åbo Akademi (2016): <http://www.abo.fi/student/specped>

2016-04-21

Vetenskapsrådet, (1990) *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.

Webb, R., Vulliamy. G., Sarja, A. & Hämäläinen, S.(2006) Globalization and leadership and management: a comparative analysis of primary schools in England and Finland

*Research Papers in Education Vol. 21, No. 4, December 2006, pp. 407-432.*

## BILAGA 1

### Missivbrev

Hej,

vi är två specialpedagogsstudenter från lärarutbildningen på Kristianstad högskola och just nu läser vi vår sista termin och är i full gång med att skriva vår examensuppsats. I den vill vi undersöka hur det finlandssvenska skolsystemet arbetar specialpedagogiskt på högstadiet samt hur pass mycket eleverna är inkluderade, vilket vi menar med tid eleverna befinner sig i klassen och/eller i den specialpedagogiska verksamheten.

Syftet med uppsatsen är att undersöka det specialpedagogiska arbetet i finlandssvenska skolor. Vi vill gärna undersöka vilka arbetsuppgifter en speciallärare har, vilka faktorer som du tycker är lyckosamma samt hur pass involverade eleverna är i klassen eller i den specialpedagogiska verksamheten. Vi har läst och tagit del av litteratur i ämnet, men vi vill också göra en undersökning på fältet i form av längre intervjuer och det är där du kommer in. Därför vill vi intervjua dig som arbetar som rektor eller speciallärare för dina professionella erfarenheter och kunskaper är värdefulla för att vi ska kunna få en bild av hur verksamheten, framgångsfaktorer och synen på inkludering ser ut. Något som kan vara intressant utifrån ett svenskt perspektiv, eftersom finska elever presterar i topp vad beträffar Pisa-testen.

Under intervjuens gång kommer vi att ställa ett antal öppna frågor som förhoppningsvis kommer att hjälpa dig att börja berätta om din syn på specialpedagogik och inkludering. Intervjun tar mellan 40 -60 minuter. När intervjun genomförs kommer vi att följa vetenskapsrådets forskningsetiska principer, vilket innebär att ditt deltagande är frivilligt. Vad du berättar om din yrkesvardag kommer att i uppsatsen presenteras anonymt och resultaten från denna uppsats kommer endast att användas i forskningsändamål.

Om det är något du undrar över så är du välkommen att kontakta oss så förklarar vi gärna. Det ska bli trevligt att ses.

Med vänliga hälsningar,

Ingela Roos och Henrik Mejborn,

henrik.mejborn@gmail.com

[ingelaroos@hotmail.com](mailto:ingelaroos@hotmail.com)

## BILAGA 2

### **Intervjuguide – med intervjufrågor**

#### **Allmän fråga om deras profession/yrkesroll/expertroll:**

Vilken utbildning och yrkeserfarenhet har du?

Hur länge har du arbetat som rektor/pedagog?

Vilka förväntningar finns från elever, föräldrar, chefer, omgivningen och samhället i stort.

Hur ser du på dessa förväntningar och dina egna krav på din profession i avseende på kunskapsfrågor (kvalifikationsaspekten), socialt ansvar och kulturellt ansvar (socialisationsaspekten).

#### **Rektor/läraryrket som statusgrupp:**

Vilken prestige och status har yrket?

På vilket sätt yttrar sig detta i lärarutbildningen, i den dagliga skolverksamheten, i media etc.

Vilken sammanhållning finns i lärargruppen som kollegiat?

Vilka möjligheter finns att mobilisera gruppen för att genomföra gemensamma mål? Vilket inflytande har yrkesgruppen i förhållande till dels administratörer och tjänstemän, dels till politiker och beslutsfattare?

#### **Inkludering:**

Vad betyder begreppet ”En skola för alla” för dig?

Hur arbetar ni på skolan för att uppnå ”En skola för alla”? Arbetar ni aktivt i arbetslag?  
Inkluderas föräldrar och elever i arbetet?

Vad innebär inkludering för dig?

Vilken erfarenhet har du av en inkluderande skola? Ge exempel. Vilka fördelar respektive nackdelar ser du med en inkluderande skola? Är den fysiska, sociala och organisatoriska miljön på din skola anpassad för ”En skola för alla”?

Finns det några dokument på skolan som stödjer ”En skola för alla”?

Vilka didaktiska möjligheter/svårigheter finns för att arbeta mot en inkluderande skola? Skulle du vilja arbeta på något annat sätt? Hur?



