



Höskolan Kristianstad  
291 88 Kristianstad  
044-20 30 00  
[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

# Specialpedagogens roll i särskolan

Uppdrag, utbildning och kompetens

The role of special educator in the compulsory school for the  
mentally retarded

Jenny Almkvist

Anna Leandersson

---

Examensarbete:	15 hp
Sektion:	Lärarytbildningen
Program:	Speciallärarytprogrammet/ Specialpedagogprogrammet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT 2011
Handledare:	Peter Karlsudd
Examinator:	Christer Ohlin

# HÖGSKOLAN I KRISTIANSTAD

Författare: Jenny Almkvist  
Anna Leandersson  
Handledare: Peter Karlsudd

Examensarbete specialpedagogiskt program, 15 hp  
2011

## Specialpedagogens roll i särskolan

Uppdrag, utbildning, kompetens

### The role of special educator in the compulsory school for the mentally retarded

#### **Abstract**

Syftet med studien är att undersöka hur specialpedagogens yrkesroll i särskolan ser ut. Vi har utgått från frågeställningar kring specialpedagogens uppdrag och utbildning, slutligen har vi undersökt hur den specialpedagogiska kompetensen tas tillvara i särskolan. I litteraturgenomgången presenteras först ämnesområdet specialpedagogik. Själva begreppet förklaras och verksamheten diskuteras utifrån olika forskningsperspektiv. Sedan följer en beskrivning av specialpedagogens kompetens. Slutligen presenteras särskolan och de styrdokument som ligger till grund för verksamheten och en förklaring av begreppet särskolepedagogik. Studien utgår från metodtriangulering bestående av enkäter, fokusgruppintervju och enskilda intervjuer. Resultaten från studien visar att det specialpedagogiska uppdraget på särskolan genomsyras av ett förhållningssätt som innebär att tillföra specialpedagogisk kompetens, arbeta med lärmiljön, skapa samsyn samt arbeta med eleven i fokus. Utbildning och uppdrag överensstämmer kring undervisning av elever i behov av särskilt stöd, skolutveckling och åtgärdsprogram. Kring handledning har specialpedagogerna mer kompetens än vad som nyttjas på deras arbetsplatser. Det som saknas på utbildningen är en inriktning mot utvecklingsstörning. Studien som tydligt visar specialpedagogens värdefulla kompetens kan användas av rektorer i ett informativt syfte. Den kan öka specialpedagogernas tillförlit till sin egen kompetens. Den kan även användas som ett underlag för en arbetsbeskrivning av specialpedagogens uppdrag i särskolan.

**Ämnesord:** gymnasiesärskolan, kompetens, specialpedagogik, specialpedagog, särskolan, utbildning, uppdrag

Tack

Vi vill börja med att visa vår uppskattning till de specialpedagoger och rektorer som har medverkat med sina tankar och åsikter och som därigenom möjliggjort denna rapport.

Tack även till vår handledare Peter Karlsudd som under rapportens framväxt både har gett oss snabb och konstruktiv feedback.

Dessutom vill vi även tacka Daniel Nilsson för hjälp och stöd vid utformandet av enkäterna och vid den slutliga korrekturläsningen.

Slutligen vill vi uppmärksamma och tacka alla som under rapportens utformning stöttat och uppmuntrat oss.

Anna och Jenny

# INNEHÅLL

<b>INNEHÅLL .....</b>	<b>3</b>
<b>1 INLEDNING.....</b>	<b>5</b>
1.1 Bakgrund .....	5
1.2 Syfte och problemformulering .....	6
1.2.1 Frågeställningar .....	6
1.3 Rapportens uppläggning .....	6
<b>2 LITTERATURGENOMGÅNG .....</b>	<b>8</b>
2.1 Specialpedagogik .....	8
2.1.1 Specialpedagogisk forskning.....	9
2.2 Specialpedagogens kompetens .....	10
2.3 Särskolan .....	12
2.4 Särskolepedagogik .....	15
<b>3. TEORI.....</b>	<b>17</b>
<b>4. METOD .....</b>	<b>19</b>
4.1 Metodövervägande .....	19
4.2 Val av metod .....	19
4.2.1 Enkät .....	20
4.2.2 Fokusgruppintervju .....	21
4.2.3 Intervju .....	21
4.3 Undersökningsgrupp .....	22
4.4 Genomförande .....	22
4.5 Bearbetning .....	23
4.6 Tillförlitlighet.....	24
4.7 Etik.....	24
<b>5 RESULTAT OCH INLEDANDE ANALYS.....</b>	<b>25</b>
5.1 Enkät .....	25
5.1.1 Underlag till enkäten.....	25
5.1.2 Vidareutbildning .....	25
5.1.3 Undervisning .....	26
5.1.4Handledning .....	26
5.1.5 Skolutveckling.....	27
5.1.6 Team.....	27
5.1.7 Specialläraruppgifter.....	27
5.1.8 Det specialpedagogiska uppdraget.....	28
5.1.9 Vad styr det specialpedagogiska uppdraget?.....	31
5.1.10 Innehållet av den specialpedagogiska utbildningen.....	31
5.1.11 Analys av enkäterna.....	33
5.2 Fokusgrupp.....	34

5.2.1 Analys av fokusgruppintervju .....	36
5.3 Rektorsintervjuer .....	37
5.3.1 Analys av rektorsintervjuer: .....	41
<b>6 SAMMANFATTANDE ANALYS .....</b>	<b>43</b>
6.1 Kompetens .....	43
6.2 Uppdrag.....	43
6.3 Sammanfattning .....	44
<b>7 DISKUSSION .....</b>	<b>46</b>
7.1 Undervisning .....	46
7.2 Skolutveckling.....	47
7.3Handledning .....	47
7.4 Jämförelse mellan specialpedagogens utbildning och uppdrag.	48
7.5 Teori.....	48
7.6 Metoddiskussion .....	49
7.7 Tillämpning .....	50
7.8 Fortsatt forskning .....	50
<b>8 SAMMANFATTNING .....</b>	<b>52</b>
<b>9 REFERENSER.....</b>	<b>53</b>
<b>BILAGOR.....</b>	<b>57</b>

# 1 INLEDNING

Arbetet behandlar specialpedagogens roll i särskolan. Vi som är författare till denna uppsats är verksamma inom särskolan och har mer och mer börjat fundera kring kraven på vår kompetens från rektor i relation till det uppdrag vi faktiskt har. Vi är mycket nöjda med vår utbildning men upplever i dagsläget att det bara är en liten del av vår kompetens som tas tillvara. Under utbildningens gång har många tankar och funderingar kretsat kring hur vår egen roll som specialpedagog kommer att se ut. Vi har märkt att pedagoger inom särskolan är i minoritet på utbildningen och funderar kring om denna utbildning ger oss tillräcklig/användbar kompetens för vårt arbete som specialpedagog inom särskolan. Olsson (2006) bedömer att specialpedagogutbildningen är utformad för att specialpedagogerna ska arbeta mer med handledning och skolutveckling än vad som idag ges möjlighet till inom särskolan.

## 1.1 Bakgrund

I båda de kommuner vi arbetar i finns det en vision om att alla nya pedagoger som anställs inom särskolan ska ha en specialpedagogexamen. Detta faktum får oss att börja fundera kring rektorers förväntningar på specialpedagogens yrkesroll men även på hur den överensstämmer med specialpedagogernas egna förväntningar. Malmgren Hansen (2002) konstaterar att skolledares ansvar finns reglerade i skollagen och skolverksamhetens inriktning i läroplanen; Lpo94. Samtidigt betonar han att specialpedagogens roll och funktion inte nämns i vare sig skollag eller Lpo94. Han drar utifrån detta slutsatsen att specialpedagogen räknas till kategorin pedagog. Gymnasiesärskolan går under Lpf 94, läroplan för de frivilliga skolformerna och inte heller här finns det någon beskrivning av specialpedagogens roll.

Efter att ha läst valda delar i skollagen om utbildningen inom särskolan, styrdokumentet samt sökt lämplig litteratur för vårt arbete kan vi konstatera att det inte finns särskilt mycket forskning kring detta område samt att specialpedagogens arbetsbeskrivning och ansvar inte finns reglerade. Högskoleverkets (2006) granskning av specialpedagogprogrammet vid olika svenska universitet och högskolor pekar på ett behov av mera forskning kring specialpedagogens uppgifter och funktion.

Snart är vår utbildning avslutad och vi förväntas vara redo och rustade för att möta verkligheten i vår roll som nyutbildade specialpedagoger. Goodson & Sikes (2001) ser det som angeläget att specialpedagoger själva får träda fram och delge ett inifrånperspektiv genom att berätta hur de förstår sitt uppdrag och vad det kan innebära att utbilda sig till specialpedagog.

Som säkert många andra såg vi hur Anders Olsson mottog sitt pris som årets idrottare under idrottsgalan. När vi hörde hans slutmening vid tacktalet kändes det som att pusselbitarna föll på plats, bilden över vad krävs för att arbeta som specialpedagog inom särskolan blev tydlig. Vår uppfattning om specialpedagogens kompetens tangerar både Olssons (2006) uppfattning lika väl som Ohlins (2001). Enligt Olsson (2006) ska en specialpedagog ha kunskap om förutsättningar och hinder för individens utveckling och inläring samt pedagogik utifrån den enskilda elevens behov. Specialpedagogik är också vårt förhållningssätt, bemötande och den respekt vi visar individen (Ohlin, 2001). Samtidigt vill vi komma tillbaka till årets idrottare

och konstaterar hur viktigt det är att även ha förmågan att se saker ur andras synvinklar och ur andra perspektiv. Det handlar om att se möjligheterna inte begränsningarna.

"Jag ser mig inte själv som handikappad, jag är hjulbent"  
Anders Olsson, årets idrottare (idrottsgalan 2011-01-17)

Som specialpedagog inom särskolan måste man också kunna tolka och förstå hur personer med utvecklingsstörning och andra begåvningshandikapp tolkar sin omgivning. Har vi den kompetensen efter avslutad utbildning?

"Grundsärskolan ska ge elever med utvecklingsstörning en utbildning som är anpassad till varje elevs förutsättningar och som så långt som möjligt motsvarar den som ges i grundskolan. Utbildningen ska ligga till grund för fortsatt utbildning och i övrigt så långt det är möjligt motsvara vad som anges för grundskolan i kap. 10. 2 §." Skollagen 11 kap 2 §

Olsson (2006) påpekar att specialpedagogutbildningen idag bara har en ytterst begränsad teoretisk kunskap om personer med utvecklingsstörning. Han bedömer att detta på längre sikt kommer att påverka kompetensen och skapa problem för elever i särskolan med "omfattande särskilda behov".

## 1.2 Syfte och problemformulering

Vårt syfte med arbetet är att undersöka om arbetsbeskrivningen, utbildningen och de faktiska förhållandena ute i skolorna överensstämmer. För att avgränsa undersökningsområdet begränsar vi vårt intresseområde till några kärnpunkter. Vi kommer i vårt arbete fokusera på hur relevant specialpedagogutbildningen är för arbete inom särskolan. Dessutom undersöker vi specialpedagogens förväntningar på sin yrkesroll i relation till rektorns förväntningar.

### 1.2.1 Frågeställningar

1. Hur ser specialpedagogens uppdrag i särskolan ut?
2. Hur väl överensstämmer utbildning med specialpedagogens uppdrag i särskolan?
3. Hur används den specialpedagogiska kompetensen i särskolan?

## 1.3 Rapportens uppläggning

I litteraturgenomgången presenteras relevant litteraturen för vår rapport. Delar ur genomgången kommer sedan att användas för att stärka vår resultatdiskussion. Varje litteraturavsnitt inleds med en beskrivande text, vilket bidrar till en förförståelse för kommande begrepp.

Vår teoretiska tolkningsram är professionaliseringsteorin vars uppgift är att skapa begrepp för att förstå mänskliga handlingar i deras sociala sammanhang.

Metodavsnittet presenterar en detaljerad beskrivning av vårt tillvägagångssätt genom hela arbetet. Dessutom lyfter vi fram vilka olika överväganden vi valt att göra samt hur stor tillförlitlighet rapporten har.

Resultatavsnittet presenteras utifrån våra tre undersökningsgrupper; enkäter, fokusgruppsintervju och rektorsintervjuer. Efter varje resultatpresentation följer en inledande analys av resultaten. Dessa tre analyser knyts därefter samman i en sammanfattande analys.

I diskussionen är det syfte och frågeställningar som är i fokus. De resultat som framkommit vävs samman med både litteraturen och teorin. Dessutom blickar vi framåt för att reflektera över tillämpning och fortsatt forskning.



## 2 LITTERATURGENOMGÅNG

### 2.1 Specialpedagogik

Följande avsnitt börjar med att beskriva själva verksamhetsområdet specialpedagogik och olika forskningsperspektiv på specialpedagogisk verksamhet. Eftersom rapporten genomsyras av specialpedagogik anser vi att begreppet behöver en djupgående presentation.

Vad är specialpedagogik? Prefixet special antyder att det är något särskilt. Specialpedagogik handlar om:

”De åtgärder som sätts in där den vanliga pedagogiken inte räcker till för att ett barn ska kunna tillgodogöra sig undervisningen på samma villkor som andra skolbarn” (Brodin & Lindstrand, 2004, s. 84).

Specialpedagogik är ett tvärvetenskapligt kunskapsområde som utöver pedagogik hämtar kunskaper från psykologi, sociologi, medicin och senare även teknik. Kunskapsområdet utvecklades för cirka 50 år sedan både internationellt och i Sverige utifrån alla barns rätt till utbildning. Syftet med specialpedagogik är att skapa optimala förutsättningar för barns lärande (Björck-Åkesson, 2007).

Såväl Ahlberg (2007) som Nilholm (2007) ser specialpedagogik som en verksamhet. Nilholm (2007) förklarar begreppet verksamhet som en institutionaliserad aktivitet i samhället som har kontinuitet, samhälleliga syften och speciella deltagare med olika roller. Begreppet specialpedagogik tyder på att det finns vissa lägen där den normala pedagogiken inte räcker till. Specialpedagogik betyder speciella undervisningssätt och speciella verksamhetsformer, det vill säga det man gör är speciellt i förhållande till den normala pedagogiken. Specialpedagogiken uppstod som ett svar på att den vanliga skolan inte passade för alla grupper av barn och speciella skolor skapades. Specialpedagogik har historiskt sätt en negativ definition.

”Att specialpedagogiken skulle ha en negativ definition understryks också av det faktum att vi har svårt att se vad som är gemensamt för de olika grupper som är föremål för specialpedagogik, mer än att de anses avvika från någon form av normalitet” (Nilholm, 2007, s.13).

Ahlberg (2007) ser att specialpedagogiken fyller en viktig uppgift, inte som särskild pedagogik utan genom att bidra till att mångfalden av elever kan mötas i skolan. ”En skola för alla” är ett begrepp som ses som ledstjärna inom den svenska specialpedagogiken (Björck-Åkesson & Nilholm, 2007).

I diskussioner om specialpedagogik har betydelsen av diagnoser haft en stor plats när det gäller förutsättningar hos barnet. Björck-Åkesson (2007) menar att diagnosen inte har något större värde när det gäller att avgöra ett barns behov av särskilt stöd. Diagnosen kan delvis ses som en förklaring till svårigheter i lärande och utveckling. Jacobsson (2002) anser att diagnosen sällan har direkt koppling till pedagogiska metoder och pedagogiska metoder kan sällan eliminera en diagnos. Trots det används diagnosen fortfarande som ett instrument för att bedöma en elevs behov av stöd. Diagnosen kan också ha betydelse för att få loss resurser till elever med svårigheter i skolan.

Fishbein (2007) menar att specialpedagogik handlar om pedagogisk anpassning. En noggrann kartläggning av elevernas individuella sätt att tänka och lära sig måste ligga till grund för den individanpassade verksamheten både vad det gäller innehåll och arbetssätt. Uppgifterna måste vara anpassade till barnets förutsättningar. Björck-Åkesson (2007) lyfter vilken av ett helhetsperspektiv som grundar sig på Kyléns helhetsstruktur (1984). Detta innebär att man för att förstå en annan människa måste se till hela personen, miljön runt omkring och samspelet mellan människan och miljön.

### 2.1.1 Specialpedagogisk forskning

Vad kännetecknar den specialpedagogiska forskningen och hur ser relationen mellan forskning, ideologi och verksamhet ut?

Såväl Nilholm (2007) som Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) och Ahlberg (2001) presenterar olika forskningsperspektiv på specialpedagogik. Nilholm (2007) identifierar tre speciella perspektiv, det kompensatoriska, det kritiska och det så kallade dilemmaperspektivet. Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) lyfter fram det kategoriska och relationella perspektivet. Ahlberg (2001) väljer termerna individinriktat och deltagarperspektiv.

Som namnet antyder handlar Nilholms (2007) kompensatoriska perspektiv om att kompensera individen för dennes problem. Man identifierar olika problemgrupper, söker efter förklaringar, främst neurologiska och psykologiska som kan bidra till förståelse av gruppens problem och föreslår arbetsformer och insatser för att kompensera de problem som individerna visar. Detta perspektiv har sin grund i den medicinska/psykologiska traditionen precis som Ahlbergs (2001) individinriktade perspektiv. Diagnostiseringen är central, individen tillskrivs sina problem. Detta perspektiv har haft och har fortfarande till stora delar en framträdande ställning inom det specialpedagogiska området hävdar Nilholm (2007). Det kategoriska perspektivet är också individinriktat och kännetecknas av att elever sorteras utifrån ett normalitetstänkande och på grund av detta utsätts för särskilda åtgärder (Emanuelsson et al. 2007).

I det kritiska perspektivet söker man bakomliggande faktorer till specialpedagogisk verksamhet. Då specialpedagogiken inte ses som ett logiskt svar på barns olikheter utan som en verksamhet som pekar ut och marginaliserar barn är det andra faktorer än barnens bästa som ligger bakom. Detta visar forskning som gjorts av den framträdande forskaren inom det specialpedagogiska området och talesman för det kritiska perspektivet Tomas Skrtic (Nilholm, 2007). Tre faktorer har identifierats: strukturellt och socioekonomiskt förtryck, professionella diskurser och intressen och skolans misslyckande. Inom det kritiska perspektivet är man ideologikritiskt inriktad i den meningen att grunderna för specialpedagogiken ifrågasätts. Kortfattat innebär Skrtics (2005) tankar att elevers olikheter bör ses som en resurs och skolan ska vara en god miljö för den mångfald som barn representerar. Skrtic (1995) anser att diagnostisering endast är till fördel för skolan som inte behöver förändra sin verksamhet då skolmisslyckanden ses som en konsekvens av elevens brister. Slutligen menar man inom det kritiska perspektivet, att det inte verkar som om existerande forskning skulle visa att specialpedagogiska verksamheter, utformade utifrån diagnostisering, skulle vara mer effektiva i jämförelse med mer integrerade alternativ (Nilholm, 2007). Såväl Emanuelson m fl (2001) och Skidmore (2004) urskiljer ett samhällsorienterat perspektiv. Emanuelsson m fl (2001) lyfter det relationella perspektivet där

man i stället för att utgå från elever med svårigheter talar om elever i svårigheter. Fokus flyttas till samspelet mellan individ och miljö, specialpedagogik bör handla om att undersöka och analysera relationer mellan dessa på individ-, grupp-, organisations- och samhällsnivå. Liknande kan man tolka Ahlbergs (2001) deltagarperspektiv. Intresset avgränsas inte till individen utan det är av intresse att granska hinder och motstånd för elevernas deltagande i en skola för alla. Likvärdighet, egenmakt och rättvisa är centrala begrepp.

I svensk specialpedagogik har en arbetsmodell spridit sig som man kan säga är en kompromiss mellan det kompensatoriska och kritiska perspektivet. Denna modell går ut på att skolproblem ska identifieras på såväl individ-, grupp-, och organisationsnivå (Nilholm, 2007).

Att moderna utbildningssystem står inför vissa grundläggande dilemman är det centrala i det tredje perspektivet som Nilholm (2007) kallar dilemmaperspektivet. Ett exempel på ett dilemma kan vara synen på lärande. Till exempel att se lärande som en aktiv handling där individen konstruerar en förståelse av omvärlden eller att se lärande som överföring av kunskap, inläring. Dilemmaperspektivet har vuxit fram ur kritiken mot det kompensatoriska och kritiska perspektivet och det handlar om tre centrala dilemman: individ kontra kategori, brist kontra olikhet och kompensation kontra deltagande.

”Läraren som bestämt hävdar att barnet är problembärare, specialpedagogen som analyserar problemet på individ- grupp- organisationsnivå eller skolpolitikern som värnar om ”inkludering”...”(Nilholm, 2007, s. 86).

”... hur vet man vilken sida av dikotomierna individ/kategori, brist/olikhet eller kompensation/deltagande som ska betonas i ett visst sammanhang?” (Nilholm, 2007, s. 86).

Nilholm (2007) frågar sig vem som ska bestämma vilket perspektiv som skall vara rådande och menar att det är en demokratisk fråga. Är det professionella som pedagoger och lärare? Forskarna med sin expertkunskap? Valda politiker? Föräldrar? Författaren menar att forskarna och de professionella har stor makt i det kompensatoriska och kritiska perspektivet. Dilemmaperspektivet är mer neutralt i frågan, frågar om vem som ska bestämma/vilket perspektiv som skall råda och vad detta får för konsekvenser blir här centrala.

Den specialpedagogiska forskningen har varit inriktad mot individuella effekter men börjar nu alltmer fokusera på samhällsrelaterade orsaker till att funktionshinder och svårigheter uppstår (Rosenqvist, 2007). Såväl Barnes, Mercer och Shakespeare (1999) som Skrtic (1995) talar om handikapp som sociala konstruktioner. Det finns inga handikappade människor, bara ett handikappande samhälle. Inkludering, social rättvisa och delaktighet är centrala begrepp som anses betydelsefulla för dagens specialpedagogiska forskning (Berndtsson, Persson & Ullstadius, 2007).

## 2.2 Specialpedagogens kompetens

Nedan redovisar vi specialpedagogens förväntade kompetens efter avslutad utbildning. Eftersom en av våra frågeställningar handlar om specialpedagogens kompetens är det viktigt att redogöra för begreppet.

Vilken kompetens ska en examinerad specialpedagog ha? Uppdraget har ändrats över tid. I förordningstexten Svensk författningssamling SFS 2001:23 för specialpedagogisk examen

står det att specialpedagogen aktivt skall kunna arbeta med barn, ungdomar och vuxna inom förskola, skola, vuxenutbildning eller habilitering och rehabilitering (Nilsson, 2008).

Enligt SFS 2007:638, Svensk författningssamling för specialpedagogisk yrkesexamen skall specialpedagogen ha kompetens och förmåga att självständigt kunna arbeta med barn och elever i behov av särskilt stöd inom förskola, förskoleklass, fritidshem, skola eller vuxenutbildning. Denne skall ha kunskap och förståelse om områdets vetenskapliga grund och ha insikt i forsknings- och utvecklingsarbete, kunna se samband mellan vetenskap och beprövad erfarenhet och besitta fördjupad kunskap och förståelse inom specialpedagogiken.

Specialpedagogen skall medverka i förebyggande arbete med att minimera hinder och svårigheter i olika lärmiljöer, göra pedagogiska utredningar och analysera elevers svårigheter på individ-, grupp- och organisationsnivå. I samverkan med nätverket runt barnet/eleven skall specialpedagogen delta i arbetet med att genomföra åtgärdsprogram och visa förmåga att kunna stödja barn och elever (a.a). Från och med 1 jan 2001 omfattar kravet på att upprätta åtgärdsprogram alla skolformer utom förskoleklassen och vuxenutbildningen (Skolverket, 2007). Specialpedagogen ska också fungera som samtalspartner och pedagogisk rådgivare för kollegor, föräldrar och andra berörda samt tillsammans med skolledning delta i arbetet och utvecklingen mot målet ”en skola för alla” (SFS 2007:638).

Personliga egenskaper som nämns är att specialpedagogen skall ha självkänedom och empatisk förmåga. I sina bedömningar skall han ha förmåga att ta hänsyn till etiska aspekter och de mänskliga rättigheterna och ha förståelse för betydelsen av lagarbete och samverkan med andra yrkesgrupper.

Utöver dessa mål har varje högskola egna förväntade läranderesultat och mål. Vi har valt att exemplifiera dessa från Högskolan i Kristianstad eftersom det är där vi genomför vår utbildning. I *Utbildningsplan Specialpedagogiskt program* beskrivs övergripande utbildningsmål, examensmål och utbildningens upplägg och innehåll. Innehållet i utbildningen kan sammanfattas enligt följande:

Utbildningen ska, i mötet mellan erfarenhetsbaserad och teoribaserad kunskap, ge den studerande en fördjupad pedagogisk kompetens att möta den naturliga variationen av elevers olikheter. För att specialpedagogens kommande yrkesroll ska kunna befästas redan under utbildningstiden, ingår verksamhetsförlagd utbildning (VFU) motsvarande 15 hp med särskild inriktning. VFU ses som en arena för att studera och utforska den dynamiska processen mellan teori och praktik (Högskolan i Kristianstad, 11-01-26).

I *Kursplanerna* finns varje kurs och moment beskrivna med förväntade läranderesultat.

Kursen *Specialpedagogiska perspektiv på lärande och utveckling i en skola för alla* är uppdelad i två moment. I moment ett, *Specialpedagogik- Yrkesroller och verksamhetsområden* får studenten insyn i pedagogikens historia i relation till samhällsutveckling och syn på lärande med fokus på specialpedagogik. Kursen ger kunskap om specialpedagogiska begrepp och insatser för att kunna möta elevers olikheter. Förhållningssätt, värderingar och attityder behandlas likväl som betydelsen av individens samspel med sin omgivning och konsekvenserna det får för utveckling och lärande. Individens förutsättningar analyseras och för att öka förståelsen för barn och ungdomar i svårigheter problematiseras och granskas olika förklaringsmodeller utifrån vetenskaplig grund. Forskningsmetodik studeras också. Moment två *Förutsättningar och hinder för lärande och utveckling* handlar om specialpedagogens ansvar att utifrån ett

specialpedagogiskt perspektiv skapa optimala lärandemiljöer för barn, ungdomar och vuxna med olika bakgrund, förutsättningar och behov. Momentet behandlar pedagogisk kartläggning, upprättande av åtgärdsprogram och utvärdering. Efter genomgången kurs förväntas det att studenten kan definiera och problematisera innebörden i ett specialpedagogiskt förhållningssätt i teori och praktik och kunna problematisera specialpedagogens roll utifrån den verksamhet man arbetar i. Man ska inse vikten av samarbete och kunna samverka med andra yrkesgrupper och ha förmåga att analysera barns, ungdomars och vuxnas livsvillkor för att kunna se den enskildes behov. Åtgärdsprogram ska kunna utformas, genomföras och utvärderas, självständigt och i samverkan. Man ska dessutom ha fått en inblick i specialpedagogikens intentioner och kunskapsområde i ett historiskt perspektiv och kunna omsätta detta i praktiken (Högskolan i Kristianstad, 11-01-26).

*Specialpedagogen som kvalificerad samtalspartner och handledare* ingår som kurs två av tre i programmet. Denna kurs behandlar kommunikation, samtal, handledning och konflikthantering både teoretiskt och praktiskt. Specialpedagogen skall verka som kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor i både individ- och grupphandledning och kunna använda sig av konstruktiva strategier i konfliktsituationer och redogöra för och motivera etiska ställningstaganden. Uppdraget som handledare och samtalspartner och rådgivare skall kunna analyseras och problematiseras utifrån en vetenskaplig grund. Man skall kunna redogöra för och kritiskt granska teorier om kommunikation, olika samtalsteorier, samtalsmodeller och konflikthantering och även reflektera över sin egen utveckling i relationistiskt perspektiv. I och med ökade specialpedagogiska kunskaper skall man både självständigt och i samverkan med kollegor kritiskt granska, analysera och utveckla den verksamhet man är verksam i, på såväl individgrupp och organisationsnivå (Högskolan i Kristianstad, 11-01-26).

*Specialpedagogens roll i forsknings- och utvecklingsprocesser* ingår som tredje kurs i specialpedagogiskt program och är indelad i tre moment. *Skolutveckling och ledarskap utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv* ingår i moment ett. Teorier för förändrings- och utvecklingsarbete åskådliggörs utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv. Olika organisationsmodeller och ledarskapsteorier studeras och problematiseras. Efter denna kurs skall studenten kunna omsätta teori till praktik och självständigt identifiera och analysera hinder och svårigheter i lärandemiljön. Man skall kunna analysera och definiera innebörden av ett vetenskapligt förhållningssätt och kunna kritiskt granska och analysera vetenskapliga texter. Dessutom skall man kunna problematisera ledarskaps- och organisationsteorier på olika nivåer och arbeta förebyggande för att utveckla skolan och dess möjlighet att möta alla elever. *Vetenskaplig metod, teori samt forskningsetik* ingår i moment två och här fördjupas kunskaperna kring vetenskapliga och forskningsmetodiska frågeställningar. Teori och praktik möts, ett vetenskapligt förhållningssätt integreras med beprövad erfarenhet. Moment tre är *Examensarbete* vilket innebär att studenten skall genomföra och presentera en vetenskaplig studie inom det specialpedagogiska forskningsområdet (Högskolan i Kristianstad, 11-01-26).

## 2.3 Särskolan

För att läsaren ska kunna tillgodogöra sig rapporten ges i texten nedan en grundläggande förståelse för vad begreppet särskola innebär. I texten beskrivs vilka olika inriktningar och nivåer som finns inom skolformen samt hur inskrivningsprocessen ser ut. Dessutom ges en snabb översikt över de kommande läroplanerna och kring de kommande behörighetskraven.

Den obligatoriska särskolan omfattar två parallella skolformer, grundsärskolan och träningskolan. De eleverna som behöver fördjupa eller bredda sina kunskaper har rätt till ett frivilligt tionde skolår (Skolverket a, 2011-02-09). Från och med 2011 tas möjligheten att läsa ett tionde skolår bort i grundsärskolan, vilket innebär att både grundsärskolan och grundskolan bli nioåriga skolformer. Enligt regeringen kommer denna förändring att underlätta samarbetet mellan grundsärskolan och grundskolan (Skolverket, 2011-03-28). I den obligatoriska grundsärskolan går elever med lindrig utvecklingsstörning och i träningskolan går elever som inte kan gå i grundsärskolan. Elever i grundsärskolan undervisas i stort sett i samma ämnen som i grundskolan. Eftersom ämnenas innehåll och omfattning ska anpassas till elevens egna förutsättningar upprättas också en individuell utvecklingsplan för varje elev. Även i träningskolan har eleverna en individuell utvecklingsplan. Särskolan har egna kursplaner men följer samma läroplan som grundskolan. Kursplanerna för grundsärskolan omfattar tolv ämnen: bild, engelska, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, matematik, modersmål, musik, naturorienterande ämnen, samhällsorienterande ämnen, slöjd, svenska och svenska som andraspråk. Istället för att eleverna läser enskilda ämnen rymmer träningskolan kursplan fem ämnesområden. Kursplanerna för träningskolan omfattar fem större ämnesområden: estetisk verksamhet, kommunikation, motorik, vardagsaktiviteter och verklighetsuppfattning (Skolverket a, 2011-02-09).

För de elever som inte har förutsättningar att gå i gymnasieskolan är alla kommuner skyldiga att erbjuda utbildning inom särskolan. Gymnasiesärskolan är en frivillig skolform för ungdomar med en utvecklingsstörning och har samma läroplan som gymnasieskolan.

Gymnasiesärskolan erbjuder nationella, specialutformade och individuella program. Alla program är 4-åriga och innefattar minst 3 600 timmar fördelat på kärnämnen, karaktärsämnen och valbara kurser. För de elever som inte kan eller vill gå på ett nationellt eller specialutformat program finns två individuella program (Skolverket b, 2011-02-09). Det individuella programmet består av verksamhetsträning och yrkesträning. Läroplanens målsättning är att utifrån varje elevs förutsättningar fördjupa och utveckla elevernas kunskaper som en förberedelse för ett meningsfullt vuxenliv i arbete, boende och fritid. Ett individuellt program kan antingen syfta till att stimulera eleven till att senare gå över till ett nationellt eller specialutformat program eller till att ge eleven yrkesträning respektive verksamhetsträning. I ett individuellt program är möjligheterna att skapa en innehållsrik, varierad och intresseväckande undervisning stora. Fokus ligger på att möta elevens speciella behov (Gymnasiesärskolans individuella program, 2004).

Vägen in i särskolan kan se ut på olika sätt. Vissa elever har redan i förskoleåldern fått sin diagnos och därmed skrivits in i särskolan. För andra elever är processen mer långdragen, vilket innebär att de först börjar grundskolan för att sedan efter fastställd diagnos byta skolform till särskolan. I vissa fall sker sarskoleplaceringen först vid övergången till gymnasieskolan. Ju senare eleven blir inskriven i särskolan ju större är problematiken. Både sen inskrivning i sarskolan och felaktig inskrivning i sarskolan kan vålla eleven stora bekymmer (Gymnasieskolans nationella och specialutformade program, GySär 2002:01). Gymnasiesärskolans utredare beskriver i sitt betänkande 2011 konsekvenserna av att elever tas emot i gymnasiesärskolan på felaktiga grunder. De menar att konsekvenserna kan bli påtagliga och livslånga till exempel genom att möjligheten till fortsatta studier påverkas. De betonar vidare vikten av att personal i grundsarskola eller gymnasiesarskola anmäler om det finns indikationer på att en elev inte tillhör sarskolans målgrupp (Regeringskansliet, 2011-02-09).

För att en elev skall vara berättigad till inskrivning i särskolan måste den samlade utredningen visa att eleven har en utvecklingsstörning eller andra svårigheter som ger rätt till utbildning i särskolan. Det funktionshinder som särskolans elever har betecknas idag som utvecklingsstörning och/eller autism. Personer med utvecklingsstörning har ett funktionshinder som rör begåvningen, vilket innebär att de tänker mer konkret än andra. Ju svårare utvecklingsstörningen är desto längre tid tar det att befästa det som lästs eller hörts (Gymnasieskolans nationella och specialutformade program, GySär 2 002:01). Dessutom är den adaptiva förmågan nedsatt. Detta innebär förmågan att kunna anpassa sig till omgivningen och klara sin vardag. Utvecklingsstörning visar sig på olika sätt hos olika personer vilket ställer stora krav på omgivningens förmåga att tolka och använda hjälpmedel för att underlätta kommunikationen (SOU 2011:8) En person som har en utvecklingsstörning blir mindre handikappad när situationen är konkret, förenklad och strukturerad efter personens behov (Gymnasieskolans nationella och specialutformade program, GySär 2 002:01). Dessutom har människor med utvecklingsstörning precis som alla andra olika talanger, personligheter, styrkor, svagheter och behov (SOU 2011:8).

Den 31 januari 2011 lämnade gymnasiesärskoleutredningen sitt betänkande "Den framtida gymnasiesärskolan - en likvärdig utbildning för elever med utvecklingsstörning" (SOU 2011:8) till utbildningsminister Jan Björklund. Utredaren Eva Wallberg föreslår en bredare gymnasiesärskola och ökade valmöjligheter för eleverna. Andra nyheter i förslaget är möjligheten till en gymnasial lärlingsutbildning och riksrekryterande utbildningar. Gymnasiesärskolan ska ge elever med utvecklingsstörning en anpassad utbildning. Den framtida gymnasiesärskolan föreslås bestå av nio nationella program och ett träningsprogram för elever som inte kan följa undervisningen på de nationella programmen. De nationella programmen hämtar innehåll från gymnasieskolans samtliga program, inte som i dag endast från vissa. En elev som tillhör särskolans målgrupp ska också ha möjlighet att söka sig till gymnasieskolan och då bli mottagen på gymnasieskolans yrkesintroduktion eller individuellt alternativ, utan att kommunen ska kunna motsätta sig detta (Regeringskansliet, 2011-02-09). Det är viktigt att pedagoger som arbetar i gymnasiesärskolan har utbildning i specialpedagogik. För att samverka mellan gymnasiesärskolan och gymnasieskolan ska fungera tillfredsställande är det nödvändigt att även pedagoger i gymnasieskolan har grundläggande specialpedagogisk kunskap (SOU 2011:8). Den svenska gymnasieskolan 2011 har fokuserat på kunskap och kvalitet, detta medför flera förändringar både för lärare och för elever. För att kunna möta elevernas över tid försämrade prestationer ökar kraven på lärares kompetens och staten satsar mycket pengar på lärarfortbildning och rektorsutbildning (Sydhoff, 2010). Gymnasiesärskolans framtida utformning är ännu inte fastslagen, däremot har gymnasiesärskoleutredningen lämnat ett slutbetänkande. Utbildningen ska prioritera och utmana elevernas kunskapsutveckling och de ska även kunna fortsätta studera efter gymnasietiden. Dessutom ska eleverna förberedas för framtida arbete, bostad och fritid. (SOU 2011:8) Den nya läroplanen i grundsärskolan fokuserar på tydlighet, dialog och kvalitet (Skolverket, 2011-04-05).

Enligt nuvarande skollag (985:1100) finns ingen precisering över vad som krävs för att få undervisa i gymnasiesärskolan. I den nya skollagen (2010:800) skärps kraven för behörighet. Behörig att undervisa är den som har avlagt speciallärarexamen med specialisering mot utvecklingsstörning. Specialpedagogexamen jämföras med speciallärarexamen (SFS 2011:326).

## 2.4 Särskolepedagogik

Enligt nationalencyklopedin finns inte ordet särskolepedagogik, ändå är det ett ord som flitigt används i olika sammanhang. Eftersom vårt arbete handlar om specialpedagogens roll i särskolan anser vi att begreppet särskolepedagogik tangerar vårt intresseområde.

Blom (2003) har uppmärksammat att det vid den utredning som görs innan ett barn erbjuds placering i särskola anges att vissa barn är i behov av särskolepedagogik däremot saknas en beskrivning vad denna pedagogik i praktiken innebär. Även Ankarfors & Wanér (2010) har genom egna erfarenheter lagt märke till att det ofta tas för givet att det i särskolan bedrivs särskild särskolepedagogik. Specialpedagogik har enligt Persson (2008) till uppgift att komplettera pedagogiken när elevers olikheter medför att den vanliga pedagogiken inte räcker till. Ankarfors & Wanér (2010) drar slutsatsen att arbete i särskolan således borde vara en specialpedagogisk uppgift och frågar sig i sin uppsats om man kan likställa särskolepedagogik med specialpedagogik.

FUB, riksförbundet för utvecklingsstörda barn, ungdomar och vuxna, debatterar för att särskolan ska finnas kvar. Enligt FUB behöver elever med en utvecklingsstörning denna skolform (Krook & Borgström, 2005). Tideman och Szönyi (2011) uppmärksammar däremot att Sverige snart är ensam om att ha särskola som en egen skolform och önskar ett skolsystem som omfattar alla elever och samtidigt anpassar undervisningen efter elevernas behov och förutsättningar. De ifrågasätter dessutom möjligheterna att kunna fastställa om en elev tillhör särskolans elevkrets och belyser samtidigt hur relationen mellan individen och omgivningen har betydelse för funktionshindrets uppkomst. FUB menar att särskolan erbjuder mer av förberedelse, tid, individualisering samt konkreta och flexibla metoder. Dessutom är grupperna inom särskolan betydligt mindre än i grundskolan och andelen vuxna väsentligt högre, vilket i sin tur möjliggör en högre grad av individuell undervisning (Krook & Borgström, 2005). På liknande vis benämner Blom (2003) pedagogiken i sin rapport per definition som särskolepedagogik, eftersom pedagogerna hon intervjuat undervisar särskoleelever och därmed även bedriver särskolepedagogik. Förberedelse, tid, individualisering samt konkreta och flexibla metoder karaktäriserar denna pedagogik. Skillnaden mellan särskolepedagogik och den pedagogik som bedrivs i grundskolan innebär endast en gradskillnad. Även Carlbeckskommittén framhåller i sitt betänkande att undervisningen för elever på tidig utvecklingsnivå och med flerfunktionshinder bör vara konkret samt ske i ett sammanhang (SOU 2004:98). Ankarfors & Wanér (2010) bedömer att lust, motivation och känslan att få lyckas i skolarbetet är viktiga inslag för ett lyckat resultat. Dessutom konstaterar de att trygghet skapas genom fasta rutiner och fasta strukturer. Målet för särskoleundervisningen är enligt pedagogerna i Bloms (2003) undersökning ”att eleverna ska få kunskap om skolans basämnen, utveckla ett bra självförtroende, bli socialt fostrade samt känna lust och motivation i skolarbetet”. Ordet särskolepedagogik nämns inte i kursplanerna men det framgår att skolverket förespråkar ett flexibelt arbetssätt. Varje elev på gymnasiesärskolan har en individuell utvecklingsplan som ligger som grund för val av arbetssätt och material, vilket innebär att det är elevens individuella förutsättningar som avgör vilken pedagogik som passar. Kursplanerna betonar att utvärdering och förnyelse av undervisningen är en ständigt pågående process och dess övergripande mål är att eleven har rätt till en allsidig undervisning (Gymnasieskolans nationella och specialutformade program, 2002 & Gymnasieskolans individuella program, 2004). Även i grundsärskolan är undervisningen individanpassad eftersom elever har olika förutsättningar att uppnå målen (Lpo, 2011).



Sammanfattningsvis är flera oberoende forskare överens om vilken pedagogik och vilket arbets sätt som krävs i särskolan. Eleverna arbetar efter en individuell studieplan och arbetet beskrivs som konkret och flexibelt. Dessutom poängteras vikten av förberedelser. I särskolan går elever med olika funktionshinder som alla är i behov av individuella anpassningar och enligt Carlbeckkommittén behöver kvalitén på utbildningen i särskolan höjas i många avseenden. De menar att kunskap om elevers olika sätt att lära och deras olika behov, förutsättningar och erfarenheter är en förutsättning för arbete i särskolan. Kommittén betonar dessutom att utbildningen ofta är mer omsorgsbetonad än kunskapsorienterad och menar att det behövs balans mellan trygghet och utmaningar för att skapa en god social och kunskapsmässig utveckling (SOU 2004:98). För att kunna erbjuda eleverna i gymnasiesärskolan en likvärdig utbildning av hög kvalitet behöver pedagogerna gedigna ämneskunskaper kombinerat med specialpedagogisk kompetens. Detta är nödvändigt för att kunna förstå och tolka funktionsnedsättningarnas utmärkande drag (SOU 2011:8). Wahlström (2001) hänvisar till att kommunaliseringen av särskolan har inneburit att rektorer och lärare som inte tidigare varit i kontakt med särskolan nu ansvarar för undervisningen av särskoleelever. Undervisningen riskerar att försämrats eftersom det råder bristande kunskap om särskolans nationella styrdokument. Det råder dessutom brist på specialpedagogisk utbildad personal vilket bidragit till att endast en fjärde del av landets kommuner kan erbjuda särskoleeleverna en utbildning som utgår från deras behov och förutsättningar. Carlbeckkommittén har i sitt betänkande uppmärksammat att utvecklingen av särskolan är beroende av skolledarnas erfarenhet och intresse samtidigt som pedagogernas engagemang är viktigt (SOU 2004:98).

### 3. TEORI

I den här delen av arbetet kommer vi att allmänt presentera den teoretiska referensram vi har valt att arbeta utifrån. Den teoretiska utgångspunkten ligger som grund för hur man kan förstå specialpedagogens yrkesroll i särskolan och även vilka konsekvenserna blir för eleverna. Studiens huvudsakliga syfte är att undersöka hur yrkesrollen för en specialpedagog som arbetar i särskolan kan se ut. Ur detta kommer fler ansatser, det handlar om hela lärarkårens kamp för professionell och social status, därför ser vi professionaliseringsteorin som en användbar tolkningsram. Professionaliseringsteorin har sin grund i samhällsteorin som har som sin uppgift att skapa begrepp för att förstå mänskliga handlingar i deras sociala sammanhang samt förklara samband och förändringar i det sociala livet (Selander, 1989).

Begreppet professionalisering kan användas för att beskriva en yrkesgrupps strävan efter social status och kontroll över ett kunskaps- och verksamhetsområde. Professionaliseringens mål kan subjektivt och kollektivt upplevas som professionell status. Tittar man objektivt blir resultatet ett annat då det i dagens samhälle finns många yrkesgrupper i samhällsliga mellanpositioner som använder sig av en professionaliseringsstrategi. Det är inte möjligt för alla dessa grupper att nå målet. Begreppet förvetenskapligande av yrken innebär att formaliserad kunskap spelar en viktig roll i det högindustrialiserade samhället, kontroll över kunskapsproduktionen inom sitt område är för en yrkesgrupp viktigt för att få legitimitet. Att yrken förvetenskapligas visar sig genom att allt fler yrken läggs på högskolenivå och att alla högskoleutbildningar ska vila på en vetenskaplig grund. Detta gör att fler yrken successivt får såväl en systematisk som abstrakt kunskapsbas. De strävar efter att själva producera den kunskap som rör deras kunskapsutövning (Selander, 1989).

Det finns olika perspektiv på professionalisering och många teoretiker på området, till exempel Greenwood, Parsons, Parkin, Collins, och Murphy. Selander (1989) lyfter Magali Sarfatti Larsson som 1977 lade fram ett arbete som inspirerat andra forskare till en nyorientering inom professionaliseringsforskningen. Många av dessa beskriver professionalisering utifrån själva processen då ett yrke blir en profession. Professionalisering kan även ses som ett centralt begrepp för att förstå samhällen under olika historiska skeden. I vissa perspektiv betonar man helt andra begrepp, social status eller sociala grupper, i analysen av ett samhälle för att förstå och förklara en företeelse som professionalisering (Selander, 1989). Äldre professionaliseringsforskning har mest ägnat sig åt att bestämma vilka yrken som är professioner genom att studera deras innehåll, medan senare professionaliseringsteoretiker mer fokuserat på den sociala och politiska kamp som yrkesgruppen fört i syfte att få professionell status (Florin, 1994). Torstendahl (1989) menar att det finns goda skäl att intressera sig för professionalisering. Professionella kommer in i samhället och blir examinerade från högre utbildningsinstitutioner, vilka ofta är inrättade av staten som auktoriserar deras examina och staten efterfrågar också mycket av den arbetskraft som examineras. Professionaliseringsforskning kan vara en öppning mot nya lösningar av viktiga teoretiska problem som är av betydelse för det moderna samhället.

Selander (1989) jämför Greenwoods och Parsons teorier om vad som kännetecknar en profession och skiljer den från ett yrke. Greenwood anser att en profession kännetecknas av följande kriterier: den har systematisk teori, auktoritet, samhällslig sanktion, etiska regler och

en egen kultur. En stark tolkning innebär att alla kriterier måste vara uppfyllda för att ett yrke ska få kallas profession. Detta medför att det blir svårt att klassificera till exempel advokater som saknar systematisk teori och sjuksköterskor som saknar auktoritet i den hierarki som råder mellan läkare och sjuksköterskor. En svagare tolkning där bara några av kriterierna behöver vara uppfyllda leder till att väldigt många yrken betraktas som professionella. Vidare beskriver Selander (1989) Parsons teori som utmärks av känslomässig neutralitet, universalism, arbetet utförs till kollektivets bästa, funktionell specificitet och att den professionella har fått sitt yrke genom förvärvad kompetens. Att Greenwoods och Parsons kriterier skiljer sig åt kan vi se. Selander frågar sig: Vilka kriterier ska vi använda oss av för att förstå skillnaderna mellan professionella och andra? Är det några av dessa, en kombination eller helt andra? Vilken roll har välfärdstaten spelat för att legitimera en professionell yrkesutövning? Selander (1989) refererar till Kocka som menar att det behövs en samhällsanalys för att förstå professionella.

Från såväl Marx som Weber kommer samhällsanalyser som påverkat professionaliseringsforskningen. Nymarxistisk professionaliseringsforskning har diskuterat de professionellas intressen och ställning och tolkat professionaliseringssträvanden som en kamp om makt och inflytande över arbetsområden. Den nyweberianska forskningen har mer fokus på utbildnings- och yrkesmässiga gruppintressen och själva professionaliseringsprocessen (Selander, 1989).

Sociologen Frank Parkin har inspirerats av Weber och "social closure". I stora drag innebär det att en yrkesgrupp försöker inhägnat sin kunskap. Genom kunskapskontroll och legitimering utestänger den andra grupper från sitt område. Detta kallar Parkin exclusion. Den utestängda gruppen kan då svara med det som Parkin kallar usurpation vilket innebär att de försöker tränga in i det stängda området och ta över det för egen del (Selander, 1989). Florin (1987) menar att social closure har varit en strategi för manliga professioner att utestänga kvinnliga semiprofessioner. Detta kan illustreras med förhållandet mellan läkarprofessionen som är traditionellt manlig och sjuksköterskor som ses som en kvinnlig semiprofession.

Torstendahl (1989) anser att det finns anledning att bryta upp professionaliseringsteorin i sin vedertagna form och gör den till en teori om kunskapsbaserade grupper i en samhälllig kontext.

"En teori som behandlar den teoretiska kunskapens och den praktiska färdighetens roll i samhällslivet – inte i första hand för den materiella produktionen utan för människorna i deras relation till varandra. Det är det den nya professionaliseringsteorin ska handla om."  
(Torstendahl, 1989, s. 36)

## 4. METOD

### 4.1 Metodövervägande

Inom samhällsvetenskaplig forskning finns det några centrala tillvägagångssätt att få fram data, surveyundersökningar - enkäter, intervjuer, observationer, dokumentforskning och komparativ forskning (May, 2001). Stukát (2005) skriver att pedagogiska studier ofta kategoriseras i kvantitativ och kvalitativ forskning, två inriktningar med grund i olika paradigmer. Kvantitativ forskning har sin grund i naturvetenskapen, man vill förklara och kunna dra slutsatser. Man använder sig av objektiva och kvantifierade metoder som till exempel experiment, observationer enligt registreringsschema, test, strukturerade enkäter eller intervjuer. Statistiska analysmetoder används för att tolka resultaten som gärna ska kunna generaliseras. Författaren belyser att resultaten blir generella och breda men har svårigheter att bli djupa enligt kritikerna. Man menar också att kraven på reliabilitet, generalisering och validitet hindrar kreativ forskning. Den kvantitativa forskningen som har sin förankring i positivism, empirism och behaviorism dominerade tidigare det utbildningsvetenskapliga området men har under senare tid till stor del ersatts av det kvalitativa paradigmet (Stukát, 2005). Vi använde oss av en enkätundersökning för att få en bred bild av specialpedagogens arbete i särskolan.

Det kvalitativa paradigmet har sin grund i de humanistiska vetenskaperna, främst de filosofiska inriktningarna hermeneutik och fenomenologi. Man tolkar och förstår de resultat som kommer fram, man vill karaktärisera och gestalta något. Man har ett holistiskt synsätt, helheten är mer än summan av delarna och inget kan beskrivas enskilt, avlägsnat från sin kontext. Vid kvalitativ forskning använder man sig av metoder som till exempel öppna intervjuer, ostrukturerade observationer och fallstudier. För att få en djupare förståelse av specialpedagogens arbete i särskolan har vi intervjuat specialpedagoger och skolledare. Forskaren bearbetar sedan materialet genom kvalitativ analys och dennes förförståelse spelar stor roll för resultatet. Kritiker menar att kvalitativ forskning blir allt för subjektiv och att reliabiliteten ofta är osäker (Stukát, 2005).

I forskningsprocessen ägnar vi oss åt datainsamling och empiriskt arbete som endera utvecklar, motbevisar eller strukturerar våra teorier som gör det möjligt att förklara och förstå våra iakttagelser. Man kan arbeta på två sätt. Deduktion innebär att man har en teori och genom en metod testas den. Induktion innebär att man utgår ifrån verkligheten i sin studie och försöker generera teoretiska påståenden (May, 2001). I vår studie har vi arbetat induktivt då vi började med att genomföra en enkätundersökning.

### 4.2 Val av metod

För att få svar på våra frågeställningar har vi använt oss av metodtriangulering - genom att använda flera metoder som kompletterar varandra kan man få ett område belyst på ett mer omfattande sätt menar Stukát (2005). Vi började med att skicka ut en enkät via e-post till pedagoger i särskolan. Vi ville veta hur de såg på sin utbildning och hur deras uppdrag ser ut. Vissa frågor gav intressanta svar och nya frågor väcktes som vi ville fördjupa oss i. Vi valde då att genomföra en gruppintervju, även kallad fokusgrupp. Detta är en lämplig metod att

använda för att tränga djupare in i ett problem enligt så väl May (2001) som Stukát (2005). Slutligen för att få en inblick i det specialpedagogiska uppdraget även på organisationsnivå genomförde vi intervjuer av två skolledare i särskolan. I materialet finns det även datainsamling som inte har någon referens, detta för att skydda källan.

Att ställa frågor är som att försöka få tag på en mycket svårfångad fisk, där man förhoppningsfullt kastar olika beten på olika djup utan att veta vad som försiggår under ytan! (May, 2001, sid 133).

#### 4.2.1 Enkät

För att få en bild av hur det specialpedagogiska uppdraget ser ut inom särskolan genomförde vi en enkätundersökning. Utifrån syftet formulerade vi frågor till enkäten. Vi försökte begränsa antalet frågor och fokuserade på att samla in de uppgifter som var relevanta för syftet med undersökningen. Detta stärks av Körner och Wahlgren (2005) som menar att för många frågor ofta leder till bortfall och sänker kvalitén på uppgifterna man får in eftersom respondenterna besvarar frågorna slarvigare. I konstruerandet av frågor inspirerades vi av Körner och Wahlgren (2005). Man ska använda ett enkelt språk och korta meningar, undvika prestigeladdade och ledande frågor och fråga om en sak i taget. Frågorna måste vara enkla så att de inte missuppfattas. En fråga kan för forskaren vara självklar men det är inte säkert att den tolkas av respondenterna på samma sätt (May, 2001). Enkäten bestod av ett strukturerat frågeformulär med både slutna och öppna svarsalternativ och attitydskalor. Slutna svarsalternativ ger en lätt bearbetning, risk finns dock att svarsalternativen inte täcker in alla möjligheter och det ger ogenomtänkta svar. Öppna svarsalternativ där respondenterna själva får formulera sina svar innebär att kvalitativa synpunkter kommer fram bättre men ger en något besvärligare bearbetning (Körner & Wahlgren, 2005). Attitydskalor består av ett antal påståenden som forskaren formulerat och respondenten ska ta ställning till om denne instämmer eller tar avstånd från dessa. Detta ger forskaren möjlighet att testa inställningar och attityder kring ett ämne utan att behöva förlita sig på en enda fråga som indikator (May, 2001).

Fördelar med en postenkät är anonymiteten och möjligheten att nå många människor. Respondenterna kan ta god tid på sig att besvara frågorna menar såväl May (2001) som Körner och Wahlgren (2005). Man undviker skevhet som kan uppstå vid intervjuer då intervjuaren ställer frågor på ett visst sätt. Nackdelar är att frågorna måste vara relativt enkla och raka då forskaren inte har kontroll över hur individen tolkar dem. Individerna kan inte fördjupa sina svar. Man vet inte vem som faktiskt besvarar enkäten. Enkäter har ofta en låg svarsfrekvens, ca 40 % (May, 2001). Övrig kritik handlar om att enkäter inte förklarar människors värderingar och beteenden utan endast ger en statistisk återgivning av verkligheten. Kärnan i denna kritik bygger på hermeneutiken. Då det inte finns utrymme för dialog är det svårt att nå fram till en gemensam förståelse. Forskarna vet inte om respondenterna tolkar deras frågor på det avsedda viset. Forskarna kan också ha förutfattade meningar och därmed ställa speciella frågor som begränsar individernas svar. Däremot om enkäten utgör en av flera metoder i ett forskningsprojekt, som förberedande eller uppföljande, kan man utveckla förståelse av sociala processer, kontextuella faktorer och deltagarnas perspektiv (May, 2001).

#### 4.2.2 Fokusgruppintervju

Efter en första analys av enkäten väcktes nya frågeställningar. Vad var det pedagogerna menade egentligen? För att få svar på detta och en tydligare förklaring kallade vi till en gruppintervju eller som det också kallas fokusgruppintervju. Denna metod är användbar när man vill undersöka de normer som finns i en grupp i relation till ämnet som undersöks (May, 2001). Den är dessutom tidsbesparande. Vi ville undersöka vilka normer som råder bland pedagogerna på särskolan. Hur många personer som ska ingå i gruppen råder det delade meningar om, Stukát (2005) rekommenderar mellan tre till sex personer. Kvale och Brinkman (2009) menar att sex till tio personer är lämpligt medan May (2001) anger så många som åtta till tolv personer. Vår fokusgrupp bestod av sex personer inklusive samtalsledare vilket vi upplevde var ändamålsenligt. Fler personer hade genererat i ännu mer data och det hade blivit väldigt komplicerat att bearbeta materialet. Syftet med en fokusgrupp är inte att alla ska vara ense i de frågor man diskuterar eller finna lösningar, utan att föra fram olika perspektiv i en fråga (Kvale & Brinkman, 2009). Nackdelar med den här metoden kan vara att personerna i gruppen påverkar varandra och svaren man får fram är en form av majoritetsåsikt som egentligen ingen står för. Vissa personer kan också uppleva situationen som otrygg och hålla inne med information som kanske kommit fram i en individuell intervju (Stukát, 2005). I vår fokusgrupp var det ett mycket öppet klimat så vi fick verkligen fram olika tankar och perspektiv. Vi upplevde inte att någon hemlighöll information eller inte vågade komma till tals.

#### 4.2.3 Intervju

Forskningsintervjun är ett professionellt samtal där kunskap skapas mellan intervjuaren och den intervjuade. Syftet är att förstå fenomen ur den intervjuades perspektiv (Kvale & Brinkman, 2009). För att få en inblick i det specialpedagogiska uppdraget även på organisationsnivå genomförde vi intervjuer av två skolledare i särskolan. Vi genomförde en intervju var och transkriberade vår egen intervju. Vår tanke var att använda oss av en semistrukturerad intervju. Den är en mellanform av den strukturerade och fokuserade intervjun och en ändamålsenlig metod om forskaren är intresserad av ett visst tema, i det här fallet specialpedagogens roll i särskolan. Frågorna är förutbestämda men intervjuaren har möjlighet att förtydliga och utveckla de svar som ges. De intervjuade besvarar frågorna med egna ord och det finns utrymme att i dialog diskutera och fördjupa frågorna (May, 2001). Med facit i hand blev intervjun mer åt det fokuserade hållet. Att det blev på detta vis stärks av Kvale och Brinkman (2009) som menar att "forskningsintervjun har samma spännvidd som ett samtal mellan människor" (s. 32). Intervjuandet följer inte någon mall eller fasta regler, att många metodbeslut fattas på plats under intervjun är inte ovanligt (a.a.). Den fokuserade intervjun utmärks av sin flexibilitet, den intervjuade ges möjlighet att besvara frågorna och tala om ämnet utifrån sin egen referensram. Denna intervju ger forskaren en djupare förståelse av subjektets perspektiv, den gör det möjligt att se vilka idéer och betydelser som ligger nära den intervjuade (May, 2001).

Fördelen med intervjuer är att man kommer längre och når djupare. Metoden är följsam och anpassningsbar. Respondentens tonfall och kroppsspråk kan ge information som ett skriftligt svar inte avslöjar (Stukát, 2005). Men man ska ha klart för sig att det är inte bara att gå ut och intervju. Så väl Kvale och Brinkman (2009) som Stukát (2005) hävdar att metoden är beroende av intervjuarens färdigheter, det krävs goda förkunskaper i ämnet och en god

psykologisk förmåga. Då vi båda arbetar inom särskolan och har läst samtalsmetodik tror vi oss besitta dessa kvaliteter. Stukát (2005) betonar också vikten av den så kallade intervjuareffekten – intervjuarens ordval, tonfall och ansiktsuttryck påverkar den intervjuade – medvetet eller omedvetet – så att denne förstår vad som förväntas och svaren blir inte riktigt ärliga.

### 4.3 Undersökningsgrupp

Vi gjorde ett strategiskt urval. Det vill säga att man väljer ut dem som ska ingå i undersökningen utifrån en redan känd egenskap. Enligt May (2001) är storleken inte det viktigaste. Ett stort urval som inte speglar populationens egenskaper är sämre än ett litet urval med hög representativitet. Vi skickade ut totalt 50 enkäter till specialpedagoger. Dessa är verksamma i grundsärskolan och gymnasiesärskolan i tre kommuner i södra Sverige.

I vårt urval inspirerades vi vidare av May (2001) som lyfter två saker att ta i beaktande för en lyckad studie. Personen som besvarar frågorna måste ha tillgång till den information som intervjuaren söker samt att respondenten inte bara måste förstå frågan, de måste också ha kunskapen för att besvara den. Utifrån detta bestämde vi att för att vara aktuell för vår studie skulle man arbeta inom särskolan och ha en specialpedagogisk examen. Vi kontaktade tre skolledare för att komma i kontakt med pedagogerna. Två av dessa skolledare blev även tillfrågade att delta i en intervju, vilket de accepterade.

Till fokusgruppintervjun kontaktade vi totalt åtta slumpmässigt utvalda pedagoger med en förfrågan om att delta via e-post. Alla var positiva till detta och ville vara med men på grund av svårigheter att hitta en tid som passade alla blev det fem personer som deltog.

### 4.4 Genomförande

Enkäten som var en e-enkät (bilaga 2) skickades tillsammans med ett missivbrev (bilaga 1) ut via e-post till specialpedagoger som arbetar i särskolan i tre kommuner. Pedagogerna besvarade enkäten anonymt via en länk i meddelandet. Missivbrevet innehöll information om vilka vi är och om undersökningens syfte och vad den ska användas till. I brevet betonade vi vikten av medverkan, betydelsen av undersökningen och visade vår tacksamhet. Missivbrevet hjälper till att motivera respondenterna menar Stukát (2005). May (2001) är inne på samma linje, när respondenten känner att dess deltagande och svar är betydelsefulla skapas motivation och vilja till samarbete. Samarbete är en förutsättning för att ett forskningsprojekt ska kunna utföras. May (2001) rekommenderar att forskaren själv föreställer sig att befinna sig i samma situation. Skulle jag själv vilja samarbeta och besvara frågorna? Enkäten innehöll inget sista svarsdatum.

För att minska bortfallet var vi tvungna att skicka ut två påminnelser. Vår enkät var helt anonym så vi skickade ut till alla med cirka 14 dagars mellanrum. Vi fick in 31 svar.

Fokusgruppen träffades på en av pedagogernas arbetsplats. Stukát (2005) lyfter vikten av en trygg och ostörd miljö, därför träffades vi efter skoltid för att minska distraktioner. Intervjun genomfördes i ett klassrum och deltagarna satt runt ett bord. Vid intervjun deltog endast den ena av oss, då i rollen som samtalsledare. Den andra var inte närvarande. Samtalsledaren utgick från en samtalsguide (bilaga 3). Att bara en av oss var närvarande var ett medvetet val

för att skapa balans och trygghet i gruppen. I kallelsen till fokusgruppen fick deltagarna information om att diskussionen skulle handla om resultaten från enkäten men inga specifika diskussionspunkter. Vi avsatte en timme för intervjun som spelades in med diktafon efter tillåtelse av gruppen.

Vi gjorde två intervjuer med skolledare, en var. Intervjun ägde rum på rektors kontor och vi hade en timme till förfogande. Vi utgick från en frågeguide (bilaga 4). Innan intervjun hade vi skickat ut utbildningsplan för det specialpedagogiska programmet på högskolan i Kristianstad. Intervjun spelades in med diktafon efter tillåtelse av de intervjuade. Såväl Bell (2007) som Kvale och Brinkman (2009) rekommenderar att man spelar in intervjun för att man ska kunna hålla fullt fokus på den intervjuade under intervjun. Det är också en fördel vid bearbetning och analys att kunna gå tillbaka och lyssna om vid behov.

## 4.5 Bearbetning

De öppna frågorna har vi sammanställt fråga för fråga och sedan använt oss det som Kvale och Brinkman (2009) kallar meningskoncentrering. Det är en analysmodell som innebär att man kortar ner respondenternas yttranden till kortare formuleringar för att sedan försöka hitta kärnan i texten. I denna försöker man sedan hitta svaret på sina frågeställningar. Analysen sker i fem steg. Efter sammanställning läste vi igenom alla svaren för att få en helhetsbild av innehållet. Sedan försökte vi i texten hitta meningsenheterna som de uttrycks av respondenterna. Meningsenheterna sammanställde vi i olika teman. Som fjärde steg ställde vi frågor till meningsenheterna utifrån vårt syfte. Till sist beskrev vi resultatet i sammanhängande text.

Transkriberingen av intervjuerna delade vi upp, den som gjort intervjun transkriberade. Kvale och Brinkman (2009) ser en vinst med detta då man dels lär sig om sin egen intervjustil samtidigt som man återupplever intervjusituationen och därmed inleder analysen av det som sades redan under utskriften.

”Att transkribera innebär att transformera, att ändra från en form till en annan. Försök till ordagranna intervjuutskrifter skapar hybrider, artificiella konstruktioner som inte är adekvata för vare sig del levda muntliga samtalet eller den skrivna textens formella stil. Utskrifter är översättningar från ett muntligt till ett skriftligt språk” (Kvale & Brinkman, 2009, s. 194)

Inspirerade av Kvale och Brinkman (2009) skrev vi bara ut det viktigaste i intervjun. Detta stöds även av Stukát (2005) som rekommenderar att intervjun bandas och sedan transkriberas, antingen i sin helhet eller bara vissa valda delar. Vi lyssnade igenom intervjun ett flertal gånger för att få en helhetsbild av innehållet. Sedan antecknade vi tiden på inspelningen då respondenten pratade om det som för undersökningen var relevant. Vid sista lyssningen skrev vi ut vad vi upplevde var de mest intressanta delarna. Detta gjorde att vi fick ett mer överskådligt och jämförbart material då utskriften inte blev på så många sidor. När alla intervjuerna var utskrivna gjorde vi sedan analysen utifrån Kvale och Brinkmans (2009) meningskoncentrering.



## 4.6 Tillförlitlighet

Forskningsproblemet måste styra metodvalet. Man kan inte oreflekterat ta den metod som man kan bra eller som ”känns rätt” utan att först bedöma lämpligheten (Stukát, 2005). När vi formulerat problemformulering diskuterade vi ingående för och nackdelar med olika metoder. Slutligen kom vi fram till att enkät och intervju var det bästa sättet att få fram de data som gav svar på våra frågeställningar. Dataprogrammet vi gjorde enkäterna i är utformat på så vis att man måste besvara frågan för att komma vidare. Svartalernativet ”vet ej” fanns inte. Enkäterna väckte nya funderingar och för att få mer djup i undersökningen bedömde vi fokusgruppintervjun som en lämplig metod. Det finns många faktorer som påverkar reliabiliteten i en undersökning menar Stukát (2005). Det kan vara feltolkning av frågor eller svar, yttre störningar, dagsformen hos respondenten eller felskrivningar. Vad det gäller våra enkäter vet vi inte med säkerhet hur respondenterna upplevde dessa eller vilka känslor som väcktes. Om de kanske var stressade eller hade en dålig dag eller hur de uppfattade våra frågor. Enkäternas resultat visar till stor del hur en specialpedagog arbetar i särskolan och hur man ser på sitt specialpedagogiska uppdrag. Det hade varit önskvärt med ett betydligt större urval men faktum var att det inte fanns så många fler att fråga utifrån de kriterier vi sökte i våra tre undersökningskommuner. Undersökningens tillförlitlighet stärktes av fokusgruppen då den till stor del höll med om resultaten från enkäterna. Under såväl fokusgruppintervjun som de enskilda intervjuerna försökte vi tänka på prestigebias - intervjuareffekten. Hur påverkar intervjuaren respondenten? Ger denne det svar han tror att intervjuaren förväntar sig? Vilken roll intar intervjuaren – opartisk vetenskapsman eller vän? Hur påverkar intervjuarens egenskaper resultatet? (May, 2001). Dessa frågeställningar har vi haft i medvetande vid såväl intervjutillfällena som vid analys. Det är också viktigt att göra en validitetsbedömning av materialet (Stukát, 2005). Termen anger i vilken mån man mäter det som man avser att mäta. Man kontrollerar trovärdigheten hos materialet, att det finns empiriska data och att den tolkningen man gör av datan är rimlig. Fokusgruppen stärker studiens validitet.

## 4.7 Etik

De etiska principer som är tagna av Humanistiskt - samhällsvetenskapliga forskningsrådet (2002) har använts för att säkerställa våra respondenters anonymitet och trygghet i studien. Vi har uppfyllt informationskravet då våra respondenter fick information via vårt missivbrev där det tydligt framgick vilka vi är, studiens syfte och vilken högskola vi går på. Samtyckeskravet innebär att deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma om, hur länge och på vilka villkor de ska delta (Stukát, 2005). Innan vi skickade ut våra enkäter hade vi godkännande från rektor. Vi försökte motivera våra respondenter genom missivbrev och påminnelser. I påminnelserna som vi skickade ut uttryckte vi vår förståelse för om man av någon anledning inte ville delta. Deltagarna i vår studie kan känna sig trygga, deras identitet kommer inte att röjas. Enkäterna var helt anonyma och inte ens vi visste vem som svarat vad. I fokusgruppintervjun och vid de enskilda intervjuerna har varje deltagare avidentifierats. Allt material har behandlats konfidentiellt. Deltagarna har fått information om hur de kan ta del av rapporten. Den data vi samlade in har endast använts och sammanställts av oss i vårt examensarbete om specialpedagogens roll i särskolan.

## 5 RESULTAT OCH INLEDANDE ANALYS

I resultatet är de citat som presenteras representativa för respektive yrkesgrupperna eftersom citaten är hämtade från flertalet av respondenterna.

### 5.1 Enkät

#### 5.1.1 Underlag till enkäten

Av de 50 enkäter vi skickat ut fick vi svar från 31 specialpedagoger vilket motsvarar strax över 60 %. Enkäterna är besvarade i ett dataprogram som kräver att man svarar på varje fråga för att kunna gå vidare, detta innebär att alla enkätfrågorna är besvarade av 31 specialpedagoger, varav två är män och resten kvinnor. Majoriteten av respondenterna, vilket är 16 personer, är mellan 30-50 år och endast en av dem är över 60 år. Det är nitton (över 60 %) av specialpedagogerna som har förskollärbakgrund och endast en av dem har bakgrund som gymnasielärare. Resterande av respondenterna är fördelade på sex grundskollärare och fem personer med annan utbildning. Nära 50 % av respondenterna har arbetat mer än tio år innan utbildningen. Majoriteten av specialpedagogerna har efter utbildningen arbetat mellan 3-6 år, men spridningen är ganska stor.

#### 5.1.2 Vidareutbildning

**Tabell 1. Specialpedagogernas vidareutbildning**

Vidareutbildning	Antal	Procent
Ingen	10	32
Läs/Skriv/Matematik	10	32
Handledning/Samtalsmetodik	5	16
Kring utvecklingsstörning	5	16
Särskolan	2	7
Övriga	7	23

**Finns fler än ett svarsalternativ**

Tio av respondenterna har inte någon ytterligare vidareutbildning och lika många har vidareutbildning inom området läs, skriv och matematik. Både inom området handledning/samtalsmetodik och kring utvecklingsstörning är det fem specialpedagoger som är vidareutbildade. Vidareutbildning inom särskolan har två av respondenterna. Slutligen har sju av specialpedagogerna angett andra vidareutbildningar som de gått.

### 5.1.3 Undervisning

**Tabell 2. I vilken grad man arbetar med undervisning**

I vilken grad arbetar du med undervisning?	Antal	Procent
Lite (1-3)	4	13
Medel (4-6)	0	0
Mycket (7-10)	27	87

Det är 27 av specialpedagogerna som arbetar mycket med undervisning medan fyra av dem inte arbetar med undervisning alls. Antingen arbetar man mycket med undervisning eller inget alls. Nära 50 % (15 respondenter) vill inte arbeta mer med undervisning medan strax under 20 % (6 respondenter) gärna vill arbeta mer med undervisning. Det verkar som de flesta arbetar mycket med undervisning och är nöjda med det. Endast 10 % (3 respondenter) skulle vilja arbeta mindre med undervisning.

### 5.1.4Handledning

**Tabell 3. Vilka svårigheter som finns med att handleda på egna arbetsplatsen**

Vilka svårigheter finns med att handleda på egna arbetsplatsen?	Antal	Procent
Brist på tid	15	48
Saknar mandat hos kollegor	7	23
Saknar mandat från rektor	8	26
Saknar handledningskompetens	2	7
Andra svårigheter	4	13

**Finns fler än ett svarsalternativ**

Endast sex av respondenterna arbetar relativt mycket med handledning medan hälften av dem inte alls arbetar med handledning. Enkätsvaren visar att ingen vill arbeta mindre med handledning samtidigt som elva av specialpedagogerna vill arbeta mer med det. Det är 15 av respondenterna som anger att brist på tid är en stor svårighet vid handledning på den egna arbetsplatsen, medan resterande ser varierad grad av svårighet med det. Sju av specialpedagogerna saknar mandat hos kollegor och anger detta som en av svårigheterna med att handleda på den egna arbetsplatsen. Åtta av specialpedagogerna saknar mandat att handleda från rektorn och nio av dem tycker att de ibland saknar mandat medan 14 specialpedagoger inte anser att det är något bekymmer. Endast fyra av respondenterna ser andra svårigheter med att handleda på den egna arbetsplatsen. Näst intill alla anser att de har handledarkompetens.

### 5.1.5 Skolutveckling

**Tabell 4. Hur mycket mer man vill arbeta med skolutveckling**

Hur mycket mer vill du arbeta med skolutveckling	Antal	Procent
Inget mer	9	30
Medel	10	33
Mycket	12	39

Över 50 % (17 respondenter) arbetar inget upp till medel med skolutveckling medan resterande arbetar lite mer med skolutveckling. Däremot anger ingen att de arbetar mycket med skolutveckling. Nästan 40 % (12 respondenter) av respondenterna är positiva till att arbeta mer med skolutveckling och nästan 30 % (9 respondenter) vill inte arbeta mer med skolutveckling medan strax över 30 % (10 respondenter) kanske kan tänka sig att arbeta mer med det. De vill inte arbeta mindre med skolutveckling.

### 5.1.6 Team

**Tabell 5. Hur mycket mer man vill arbeta i team**

Hur mycket mer vill du arbeta i team?	Antal	Procent
Inget mer	15	48
Medel	5	16.
Mycket	11	36

Elva stycken av respondenterna arbetar inte i team medan resterande arbetar mellan medel till mycket i team. Nära 50 % (15 respondenter) vill inte arbeta mer i team medan 36 % (11 respondenter) gärna skulle gärna skulle ägna mer tid till det. Det är endast 6 % (2 respondenter) som vill arbeta mindre i team.

### 5.1.7 Specialläraruppgifter

**Tabell 2. Hur mycket mer man vill arbeta med specialläraruppgifter**

Hur mycket mer vill du arbeta med specialläraruppgifter?	Antal	Procent
Inget mer	20	65
Medel	6	19
Mycket	5	19

Nitton av respondenterna arbetar inte med specialläraruppgifter medan resterande arbetar medel till mycket med dessa uppgifter. Mer än 60 % (20 respondenter) vill inte arbeta mer med specialläraruppgifter medan 16 % (5 respondenter) är intresserade av att arbeta mycket mer med det. Endast 3 av specialpedagogerna vill arbeta mindre med specialläraruppgifter.

### 5.1.8 Det specialpedagogiska uppdraget

Efter en bearbetning av enkätsvaren valde vi att dela in svaren på frågan kring vad det specialpedagogiska uppdraget innebär i sex grupper. Detta är en öppen fråga som visade på många olika tankar kring detta.

**Tabell 7. Innebörden av det specialpedagogiska uppdraget**

Innebörden av det specialpedagogiska uppdraget	Antal	Procent
Undervisning/skolutveckling/handledning	10	32
Rusta eleven för livet efter skolan	7	23
Arbeta kring miljön, lärandesituationerna, förhållningssätt kring eleverna	7	23
Med fokus på eleven	7	23
Att tillföra specialpedagogisk kompetens	4	13
Annat	3	10

**Finns fler än ett svarsalternativ**

#### *Undervisning/skolutveckling/handledning*

Tio av specialpedagogerna inom särskolan anser att det specialpedagogiska uppdraget innebär ”undervisning/skolutveckling/handledning”.

En av respondenterna gav uttryck för hur viktigt det är med helheten kring eleverna:

”Att kunna arbeta med helheten kring eleverna. Undervisning, handledning och skolutveckling. Idag arbetar jag bara som lärare men i mitt arbetslag ”handleder” jag men vi kan utnyttjas mycket mer i andra arbetslag och på övriga handledningsuppdrag eftersom vi har den kompetensen.”

En annan av respondenterna ser annorlunda på det specialpedagogiska uppdraget, denne menar att det handlar om att arbeta konsultativt mot lärare och assistenter samt arbeta nära rektor:

”I mitt uppdrag ingår bl. a att vara behjälplig med att ta fram underlag för rektorsbeslut om mottagande i särskolan. Ge stöd till lärare i att göra kartläggningar, upprätta åtgärdsprogram och forma individuella utvecklingsplaner. Jag arbetar mer konsultativt än handledande i mitt möte med lärare och assistenter. Arbeta i nära samverkan och vara ett stöd till rektor i specialpedagogiska frågor såväl på individ, grupp som organisationsnivå. Att arbeta med skolutvecklingsfrågor. Att sprida kunskap om kognitiva hjälpmedel i särskolan. Att i samverkan med personal undanröja hinder för utveckling och lärande. Medverka till att ge ALLA elever förutsättningar till att vara delaktiga i skolan.”

Respondenterna representerar olika verksamheter inom särskolan och detta blir extra tydligt i de öppna frågorna:

”På verksamhetsträningen handlar det mycket om att hantera en stor personalgrupp och ge eleverna så bra förutsättningar som möjligt för att de ska utvecklas. Det är ingen traditionell undervisning utan mer förbereda och utveckla metoder som sedan oftast genomförs av assistent tillsammans med eleven.

### *Rusta eleven för livet efter skolan*

Sju av specialpedagogerna anser att det specialpedagogiska uppdraget innebär att ”Rusta eleven för livet efter skolan”.

En av respondenterna fokuserar i sitt uppdrag vid att utmana och våga prova nya vägar:

”Att försöka hitta eleven, var den befinner sig utvecklingsmässigt och som person. Tänka lite framåt- vad behöver eleven kunna om t ex 10 år. Att utifrån detta tänk utmana eleven och försöka utveckla kunskaper och förmågor i den takt som är möjlig. Att våga prova olika sätt. Små anpassningar och alternativa metoder kan göra underverk. Jag tror inte alltid att det har med resurser att göra.”

”Att på ett pedagogiskt sätt handleda elever för ett kommande vuxenliv, och ge dem de verktyg som behövs för att få ett meningsfullt och rikt liv”  
är kärnan av det specialpedagogiska uppdraget för en annan av respondenterna.

”Det specialpedagogiska uppdraget är för mig att vara kritisk till vad man undervisar om. Är detta något eleven har nytta av i sitt liv efter skolan. Jag tror att en stor del av det som undervisas om inte är grundat i vad eleven har nytta av efter skolan”,  
menar en tredje.

Att inte alltid serva eleven utan istället hitta strategier för att skapa självständighet är något en av respondenterna försöker åstadkomma:

”Att de med hjälp av mig/oss ska hitta en meningsfull plats i livet. Ge dem strategier/hjälpmiddel som de kan ha nytta av.”

### *Arbeta kring miljön/lärandesituation/förhållningssätt runt eleven*

Sju av specialpedagogerna anser att det specialpedagogiska uppdraget innebär ”Arbeta kring miljön/lärandesituation/förhållningssätt runt eleven”.

En av respondenterna ser värdet av att sprida egna kunskaper och erfarenheter till andra:

”Att se varje barns utvecklingspotential och anpassa miljö och material därefter. Att i arbetslaget föra diskussioner kring strategier och anpassningar för eleverna. Att dela med mig av så mycket kunskaper och erfarenheter jag har till alla. Att våga se, utveckla och göra förändringar i miljö och förhållningssättet.”

En annan respondent ser på eleverna från olika vinklar för att kunna skapa sig en helhetsbild:

”Att se och försöka förstå varje individs livssituation, för att utefter det utforma undervisning och den sociala miljön som eleven vistas i.”

I enkätmaterialen ges även uttryck för vikten av ett gemensamt förhållningssätt:

”Att implementera ett specialpedagogiskt förhållningssätt i den verksamhet jag arbetar i samt att undervisa elever på särskolan i de ämnen som finns i kursplanerna på ett sådant sätt att de får en möjlighet att utvecklas så bra som möjligt utifrån deras egna förutsättningar.”

### *Med fokus på eleven*

Sju av specialpedagogerna i särskolan innebär det specialpedagogiska uppdraget ”Med fokus på eleven”.

En av respondenterna gav uttryck för hur viktigt det är att eleven får självförtroende och självkänsla:

”Att se till att varje elev känner trygghet och får den hjälp som behövs utifrån var och ens behov för att må bra och kunna utvecklas inom skolarbetet. Att utgå ifrån elevens intresse och bygga vidare på detta så eleven sedan klarar även ämnen de inte tror sig kunna. Att ge eleven självförtroende och självkänsla (jag duger!).”

Att eleven ges utrymme att uttrycka sina känslor bedömde en annan respondent som mycket viktigt. I citatet nedan ges exempel på dessa åsikter:

”Förmedla kunskaper och färdigheter som är prioriterade. Vad är viktigast att kunna? Öka självkänsla, självständighet, känna sig trygga och kunna veta vart man kan vända sig om problem uppstår. Föra sin talan, utefter sina förutsättningar. Uttrycka känslor på ett bra sätt, hantera känslor och förmedla så man blir förstådd. Få utvecklas utifrån sina egna behov och förutsättningar.”

Att det specialpedagogiska uppdraget ska inkludera alla eleverna belyses i citatet nedan:

”Att finna vägar till alla elevers inläring.”

### *Att tillföra specialpedagogisk kompetens*

”Att tillföra specialpedagogisk kompetens” är vad det specialpedagogiska uppdraget innebär för fyra av specialpedagogerna i särskolan.

Ett av citaten från enkäterna lyfter fram vikten av att individanpassa undervisningen:

”Att ta vara på särskilda behov hos elever och utveckla deras potential. Att tillföra specialpedagogisk kompetens på skolan.”

Ett annat citat värdesätter samarbetet runt eleverna:

”Att poängtera för alla berörda, runt en elev, hur viktigt det är att alla arbetar mot samma mål, och för att nå målet krävs samarbetet.”

Tre av specialpedagogerna i särskolan angav andra alternativ till vad det specialpedagogiska uppdraget innebär.

### 5.1.9 Vad styr det specialpedagogiska uppdraget?

**Tabell 8. Vad som styr det specialpedagogiska uppdraget**

Vad styr det specialpedagogiska uppdraget?	Antal	Procent
Eget initiativ	21	68
Eget inflytande	20	65
Ur arbetsbeskrivning	17	55
Från rektor	14	45
Från personalgruppen	12	39
Annat	4	13

**Finns fler än ett svarsalternativ**

Så många som 21 av specialpedagogerna anser att de ofta har eget inflytande över sina arbetsuppgifter samtidigt som 20 av dem känner att det egna initiativet ofta styr. Sjuttion av respondenterna upplever att deras uppgifter till stor del är hämtade ur arbetsbeskrivningen. Det är en stor spridning på hur mycket direktiv som kommer från rektor. Ungefär hälften (17 respondenter) av specialpedagogerna anser att de sällan får direktiv från rektor medan den andra hälften (14 respondenter) ofta får det. Personalgruppen styr relativt ofta specialpedagogens uppgifter. Endast sex specialpedagoger anger att personalgruppen aldrig styr medan tolv av dem anger att de styr ibland. Det är sällan att annat styr specialpedagogens arbete. Tjugotre anser att utbildningen är relevant till de uppgifter de har idag.

### 5.1.10 Innehållet av den specialpedagogiska utbildningen

På frågan om vad utbildningen till specialpedagog inom särskolan bör innehålla har vi grupperat in svaren i fyra grupper samt en övrig grupp där svaren är mer spretiga och därför inte passar in i någon av de andra grupperna.

**Tabell 9. Önskemål om specialpedagogutbildningens innehåll**

Önskemål om specialpedagogutbildningens innehåll	Antal	Procent
Alternativa inlärningsmetoder i särskolan	18	58
Kring funktionshinder	14	45
Kommunikation och bemötande	6	19
Handledning	5	16
Andra alternativ	14	45

**Finns fler än ett svarsalternativ**



### *Alternativa inlärningsmetoder i särskolan*

Majoriteten av specialpedagogerna i särskolan, 18 av respondenterna anser att specialpedagogutbildningen bör innehålla ”Alternativa inlärningsmetoder i särskolan”.

Att alternativa kommunikationsmetoder är efterfrågade blir tydligt i citatet nedan:

”Strukturerande arbetssätt, AKK, Tecken och olika arbetssätt.”

En av specialpedagogerna uttrycker önskemål om att lära sig mer kring tydliggörande metoder:

”Få vetskap om alternativa inlärningsmetoder t.ex. Karlstadmodellen, Seriesamtal och sociala berättelser, belöningsystem, olika former av bildstöd som kan användas i olika situationer.”

Att känna stöd till kompetensutveckling från rektor, lyfter en av respondenterna som värdefullt:

”Ingen lätt fråga att svara på. Jag anser att man ska läsa en övergripande del först och sedan inriktas mot särskolan. Den ska innehålla ex. Bemötande, AKK, olika handikapp, TSS, IUP, skriftliga omdömen, ISP, Läroplanen, Hur du gör en pedagogisk kartläggning (DART i Gbg är proffs), studiebesök, handikappvetenskap ... ja det finns mycket att fylla utbildningen med. Allt man kan tänkas behöva kan man inte få så det gäller att ha en bra rektor som peppar personalen till att förkovra sig (det har vi).”

En av respondenterna efterfrågar ett elevperspektiv på hur det är att gå i särskola:

”När jag utbildade mig till specialpedagog fanns ingen inriktning mot särskolan. Jag anser att utbildningen bör innehålla exempel på hur elever med funktionsnedsättningen utvecklingsstörning själva upplever att gå i särskola och varför föräldrar väljer den eller annan skolform. Hur vardagen kan se ut. Den historiska utvecklingen fram till idag. Vilka svårigheter som kan vara förbundna med utvecklingsstörning.”

En annan av respondenterna önskar ökad inriktning mot särskolan:

”Mer möjlighet att välja ämnesspecifika ämnen som berör särskolan och de speciella förutsättningar som finns där.”

### *Kring funktionshinder*

Det är 14 av specialpedagogerna i särskolan som anser att specialpedagogutbildningen bör innehålla ”Kring funktionshinder” Nedan följer några citat som åskådliggör vilka tankar som finns kring detta.

En av respondenterna vill fokusera på möjligheter och svårigheter:

”Kännedom om olika funktionshinder, möjligheter och svårigheter.”

En annan av respondenterna önskar en utbildning med mer fokus kring bland annat funktionsnedsättningar:

”Jag tycker att det bör finnas möjlighet till betydligt mer om utvecklingsstörning, både på tidig och högfungerande nivå. Jag tycker också att det bör finnas mer i utbildningen om olika funktionsnedsättningar- autism, Downs syndrom, adhd etc.”

Ytterligare en respondent lägger stor vikt vid förhållningssätt:

”Jag tycker att det är bra med grundläggande kunskap i olika funktionshinder och fokus på förhållningssätt.”

#### *Kommunikation och bemötande*

Sex av specialpedagogerna i särskolan anser att specialpedagogutbildningen bör innehålla kring ”Kommunikation och bemötande”

Att bemötande berör andra än bara dem som vistas i skolan belyser en av respondenterna:

”Även bemötande av både elever, föräldrar och övrig personal på skolan.”

Att kunna kommunicera med varandra är viktigt men inte alltid lätt. Mer kunskap kring detta efterfrågar en av respondenterna:

”Jag skulle också vilja ha en större del av kommunikation.”

#### *Handledning*

”Handledning” anser fem av specialpedagogerna i särskolan att specialpedagogutbildningen bör innehålla.

En av respondenterna menar att specialpedagogutbildningen innehåller för lite handledning:

”Jag skulle också vilja ha en större del av handledning.”

Ytterligare en specialpedagog efterlyser mer handledning:

”Mer samtal och handledning.”

### 5.1.11 Analys av enkäterna

Många av respondenterna har vidareutbildningar av olika slag och det väcker funderingar hos oss vad det kan bero på. Kanske finns det hos den som väljer att läsa till specialpedagog ett särskilt intresse för pedagogik, elevers olikheter, inläring och även sin egen yrkesroll. En person som ständigt vill ha utveckling och nya utmaningar. Sammanfattningsvis kan orsakerna till att många har en vidareutbildning både bero på hög yrkesetik men även på osäkerhet, då vi ser att det specialpedagogiska uppdraget enligt enkäterna är mycket komplext.

Majoriteten av specialpedagogerna anser att det specialpedagogiska uppdraget innebär undervisning, skolutveckling och handledning. Detta som ibland kallas de tre benen stämmer väl överens med de förväntade läranderesultaten efter utbildningen. I enkätsvaren ser vi dock att uppdraget innefattar betydligt fler delar än så. Det är intressant att endast några av specialpedagogerna lyfter fram arbetet med pedagogiska utredningar och upprättande av åtgärdsprogram som ingår i det specialpedagogiska uppdraget.

Många av specialpedagogerna arbetar mycket med undervisning. Det kanske kan förklara nästa fråga där det visar sig att man ser brist på tid som den största anledningen till att man inte arbetar med handledning. Det är intressant att se att fler vill arbeta med handledning,

nedslående att se att man saknar mandat hos såväl rektor som kollegor, samtidigt som specialpedagogerna själva anser sig ha kompetensen. Hur ska vi tolka detta dubbeltydiga svar?

Vad det gäller skolutveckling anser vi att det ingår i alla specialpedagogers uppdrag och vi upplever att alla bedriver skolutveckling utan att kanske vara medvetna om det. Med facit i hand är denna fråga djupare än vad vi först tänkt oss. I resultatet kan vi se att den tydliggör specialpedagogernas syn på sig själva, de anser sig nämligen inte jobba mycket med skolutveckling. Att utveckla och anpassa lärmiljöer för alla elever är skolutveckling i allra högsta grad anser vi och det gör ju de flesta specialpedagoger.

Specialpedagogerna har många tankar om vad utbildningen ska innehålla. En av respondenterna lyfter fram ett elevperspektiv vilket vi tycker är en mycket intressant och relevant iakttagelse. Hur uppfattar elever och deras föräldrar särskolan och vad anser de bör ingå i utbildningen?

## 5.2 Fokusgrupp

Fokusgruppen börjar med att diskutera utbildning. Dels den egna utbildningen man har gått till specialpedagog och dels den nya speciallärarutbildningen med inriktning mot utvecklingsstörning. En specialpedagog uttrycker att det var just detta de saknade när denne gick utbildning till specialpedagog. Man fick med sig ett förhållningssätt och nya perspektiv på eleverna vilket är mycket bra men ingen konkret kunskap om just utvecklingsstörning. Det visar sig att utbildningen har ändrats över tid. Några i gruppen har gått specialpedagogutbildning på distans, de tog examen – 99. Då såg utbildningen annorlunda ut mot vad den gör idag. Under första året gick alla tillsammans, sedan delades gruppen in i olika inriktningar.

”Det var ju så när man gick distansutbildning som vi gjorde, det första året var gemensamt. Sen delades det. Komplicerad inläring som man kallar det då när man jobbar med svenska och matte och detta och sen utvecklingsstörning. Ja, så var det då.”

Gruppen konstaterar att allt kommer igen och välkomnar den nya utbildningen. En specialpedagog anser att det just nu inte finns någon utbildning mot särskolan.

”Eftersom det ska krävas att man är specialpedagog för att jobba här och utbildningen till specialpedagog riktar sig mot andra saker finns det ingen utbildning mot särskolan idag.”

En av specialpedagogerna funderar om det kan vara så att särskolan inte har hängtt med i att utbildningen har förändrats. Man kräver en kompetens av gammal vana utan att veta vad det riktigt innebär. Gruppen börjar diskutera hur den ultimata utbildningen för att arbeta på särskolan skulle kunna se ut. Specialpedagogerna delar med sig av sina erfarenheter och tankar kring vad det är man tycker saknas i utbildningen för att vara rustad för sitt uppdrag.

”Jag tänker att... vi läste utvecklingspsykologi och det tyckte jag var jättebra för det blev liksom en repetition från grundutbildningen man hade. Åtminstone om man läste till förskollärare så läste man ju då kanske upp till 0 – 7 år. Jag tyckte det var jättebra att repetera... Och det har man med sig sen.

Man är överens om att behörigheten som krävs i form av grundutbildning och arbetslivserfarenhet är bra. Då har man en viss erfarenhet med sig och en större medvetenhet om vilka kunskaper man måste utveckla.

”Jag känner så här att om man inte hade haft den erfarenheten och jobbat, alltså om man inte haft det i ryggen och bara gått den här utbildningen så hade man nog inte varit redo och jobba här...”

På denna skola är majoriteten av specialpedagogerna på de individuella programmen förskollärare eller fritidspedagoger med specialpedagogisk påbyggnad. På de nationella programmen kräver man grundskollärarytbildning och specialpedagogisk påbyggnad. Gruppen önskar att det fanns mer valbara kurser där man kan välja utifrån intresse eller behov grundat på yrkesetisk princip. Vidare resonerar man om att det kanske vore bra med olika inriktningar mot individuella och nationella program. Man menar att särskolan är så komplex så det räcker inte med en inriktning mot särskolan. Det kommer också upp till diskussion hur olika utbildningen ser ut beroende på vilken högskola man har gått på. Det vore bra om alla högskolor satsade på att göra liknande utbildningar så att alla har samma grund att stå på när man sedan kommer ut i arbete.

Vidare kommer gruppen in på vad konsekvenserna blir för eleverna med en riktad utbildning mot utvecklingsstörning och funktionsnedsättningar. Någon av specialpedagogerna funderar på om det finns en risk att eleverna blir mer kategoriserade, det beror ju givetvis på hur utbildningen kommer att läggas upp. En specialpedagog har erfarenhet av utbildning riktade mot olika funktionsnedsättningar och ser bara fördelar med det.

”Man förstår ju eleverna mycket, mycket bättre och vet hur man ska göra runt omkring för att ordna det på arbetsplatser och lokalmässigt och inte utsätta dem för det här de inte klarar av...”

Majoriteten i gruppen menar att det gynnar eleverna. Visst, de är uppdelade i olika program men utmärkande för särskolan är ju ändå helhetssyn och flexibilitet.

”Klasserna är ju uppdelade också så man kanske har en fördel om man specialiserar sig inom någonting, då blir det bra kompetens i de klasserna, att man hamnar rätt. Jag tänker, det finns klasser med många elever som har autism och då väljer man någon som har den inriktningen...”

Gruppen börjar diskutera det specialpedagogiska uppdraget. I skolans utvecklingsplan står det att man använder sig av specialpedagogiska metoder som stöd i elevernas lärande. Vad menas med det? Vad är specialpedagogik? Vad utmärker pedagogiken i särskolan? Specialpedagogerna menar att man har ett särskilt tänk. Detta särskilda ”tänket” reflekterar gruppen om vad det faktiskt innebär.

”Jag tror att det är, man ser inte bara rakt fram att det här är autism utan du ser vid sidan om, vad som har hänt, vad sker där... Alltså, du har en mer helhetssyn än det här smala. Det är svårt att sätta ord på det tycker jag.”

”Jag håller med dig, man kör inte den linjen. Man kan inte föra in alla elever i den här fällan utan man måste utgå ifrån varje elev och se deras behov. Helheten, hur dant ser vardagen ut? Hur ser det ut hemma och hur ser det ut runt omkring den här eleven? Vad har den med sig på morgonen när den kommer till skolan? Jag tror inte man får det tänket förrän man varit ute och har erfarenhet av att ha sett olika behov och olika elever och olika människor. Det är jätte svårt att komma nyexad utan erfarenhet och ha det här tänket.”

Konsekvensen av diskussionen kring det specialpedagogiska uppdraget mynnar ut i att gruppen kommer in på vikten av praktik. Att det är en förutsättning för att kunna tillgogogöra sig kunskapen. Specialpedagogerna är helt eniga om att det är bra att arbeta samtidigt som man studerar då man hela tiden på ett naturligt sätt kan dra paralleller mellan teori och praktik.

Vi kommer in på det specialpedagogiska uppdraget utifrån utbildningsplanen, att specialpedagogen har handledningskompetens och hur denna används.

”Det finns inga såna tjänster, jag tror att det kommer mycket uppifrån, skollledning och annat, man vet för lite om det, känner inte till handledning...”

Det är ingen i gruppen som i sin tjänst har handledning, på pappret. Alla är anställda som klasslärare i något av skolans olika program. Skolan köper handledning av externa handledare. Några av specialpedagogerna ser en svårighet med att handleda på sin egen arbetsplats, de menar att man blir sällan profet i sin egen stad. De efterlyser samverkan med någon annan skola så att man kanske kan byta tjänster. En av specialpedagogerna ser saken ur ett annat perspektiv.

”Däremot så tycker ju jag att vi handleder varje dag. Alltså när jag pratar med den om någonting eller den om vad det nu är, eller när jag pratade med dig NN om artikeln jag hade läst i DN. Det blir ju en handledning fast man inte tänker i de orden, men det är ju egentligen en jättevärdfull handledning. De flesta av oss här är ju specialpedagoger och har ju enorm kunskap och oftast får man ju hjälp när man kommer in i personalrummet och säger åh, nu, vad ska jag göra? Ja men, då är det ju någon som säger då, ja men, det här...”

Specialpedagogerna är överens om att man har ett luftigt klimat på skolan och faktiskt bra förutsättningar för att kunna hjälpa varandra och på så vis bättre kunna ta tillvara kompetensen. Gruppen menar också att man dagligen även handleder pedagogiska assistenter i det dagliga samtalet man har kring eleverna och verksamheten, man har så att säga ständig informell handledning.

”Man säger ju inte att nu ska vi ha handledning, så funkar det ju inte va. Utan man sitter ju på konferensen och säger att nu har det gått åt skogen med den här eleven, nu måste vi på något sätt strukturera upp det här. Och då är det ju på något sätt mitt ansvar att, sen hjälps man ju åt naturligtvis men det är ju ändå jag som måste ta tag i det, försöka reda ut det och göra så bra som möjligt. Och det är ju handledning fast man inte tänker på det.”

Man anser att samtalen inte hade blivit lika bra om man inte hade haft sin handledarutbildning.

Avslutningsvis vill en av specialpedagogerna dela med sig av ett de bästa råden denne fått under utbildningen.

”En lärare lärde mig vad man skulle ha planeringstiden till. De tre t:na, Tankar Tar Tid. Och måste få ta tid, och vila i tanken. Så ska man göra någon förändring så tror jag att man behöver väcka många tankar och det tar tid.”

### 5.2.1 Analys av fokusgruppintervju

Efter en inledande analys av fokusgruppens svar blir det tydligt att specialpedagogernas tankar kring sin yrkesroll både täcker in känslor av trygghet och känslor av otillräcklighet.

Samtliga specialpedagoger känner sig kompetenta att möta eleverna utifrån deras olika behov och nämner denna kunskap som det "särskilda tänket i särskolan". Vi tolkar det som att specialpedagogerna kan hantera balansgången mellan utmaning och elevens utveckling.

Trots att man känner sig trygg i sin yrkesroll anser specialpedagogerna att det är bra med en utbildning riktad mot utvecklingsstörning och att det är det man har saknat. Vi undrar vad denna känsla grundar sig i. Vad beror det på att man känner så? Hur är det med yrkesetisk princip? De som har jobbat länge har skaffat sig en enorm erfarenhet på resans gång. Hur får man specialpedagogerna att samverka och göra den kunskapen kollektiv? Dessa frågor återkommer vi till i diskussionen.

Det är förvånande att specialpedagogerna inte lyfter fram sin kunskap angående handledning och skolutveckling som är två av de tre benen. Det framförs intressanta tankar kring vad handledning kan vara. Innebär det att det i särskolan inte finns forum för den strukturerade handledning som specialpedagogutbildningen förespråkar och lär ut och att det istället har utkristalliserats alternativa handledningsformer? Skulle detta visa sig stämma är det intressant att fundera vidare om specialpedagogutbildningens handledningskurser är relevanta eller ifall det krävs en anpassad handledningsutbildning riktad mot särskolans mer informella handledning. I den sammanfattande analysen funderar vi vidare kring vad det kan bero på att inte de dessa två ben nämns i högre utsträckning.

### 5.3 Rektorsintervjuer

En av rektorerna konstaterar att det är utvecklande att delta i studier och intervjuer. Det inte bara studenten som har nytta av intervjun som en datainsamlingsmetod till sin uppsats, det kan också vara mycket värdefullt för respondenten beroende på hur denne tar sin uppgift. Innan intervjutillfället har bägge rektorerna tagit del av utbildningsplanen för specialpedagoger från högskolan i Kristianstad.

"Jag tycker det var jättenyttigt det här för då var jag tvungen att sätta mig in i det här då. Jag visste att speciallärarutbildningen försvann då 98 eller 99 eller var det va och att specialpedagogerna tog över och att det är därför vi inte har några speciallärare egentligen kvar nu hos oss. Men jag hade ju ingen större koll på vad det var för skillnad faktiskt, så det var väldigt bra det här."

När man anställs inom särskolan så är den behörighet som rektorerna efterfrågar specialpedagog/speciellärare med inriktning mot utvecklingsstörning. Den specialpedagogiska utbildningen saknar den inriktning som efterfrågas men förutom bristen på kurser i utvecklingsstörning och autism är utbildningen heltäckande anser rektorerna. En av rektorerna drar en parallell till att specialpedagogiken är en pedagogik där den vanliga pedagogiken inte räcker till...

"... och att den är intimt förknippad med de skillnader mellan barn som så att säga ryms inom den vanliga undervisningen, dvs. våran. Så att man kräver specialpedagogutbildning för att jobba på särskolan är självklart."

En rektor håller just nu på att sammanställa vilken behörighet man behöver för att få sin lärarlegitimation. I behörighetsförordningen står det att behörig att undervisa i särskolan är den som har lämplig grundutbildning och som avlagt speciellärarexamen med specialisering mot utvecklingsstörning. Detta ska jämföras med specialpedagogexamen vilket rektor

stödjer fullt ut. Dels ser man att bägge kompetenserna behövs och dels är det en förutsättning för skolans ”överlevnad”, annars hade man inte haft någon behörig personal kvar.

Även då det finns en klausul som likvärdigställer de båda utbildningarna ser en av rektorerna stora skillnader i deras uppdrag. Kring specialpedagogen finns det en tanke om att man ska ha de tre benen att stödja sig på, med åtgärdsprogram, skolutveckling och handledning. Där betonas inte så mycket undervisningen, att möta eleven. Specialläraren har däremot en fördjupad kunskap om barn och unga med olika typer av inlärningssvårigheter och ska användas huvudsakligen i samarbete med lärarna. De ska även ha fördjupad kunskap om metoder och innehåll. Dessutom belyser nedanstående citat att de båda utbildningarna väcker olika förväntningar:

”Ja, orden om vi bara använder dem utan att tänka på om det finns något bakomliggande dubbelbottnat i detta så har ju ändå tituleringarna lite olika förväntningar. Om man läser till specialpedagog så har jag kanske lite annorlunda saker med mig om vad jag önskar ska ske när jag är färdig. Jag kanske i högre utsträckning vill vara handledare, eller leker man med orden ibland pratar man om bollplank, men det är inte riktigt samma sak. Jag kan tänka mig att man har en högre förväntan att så ska ske i den rollen.

Det finns vissa kvaliteter som rektorerna särskilt efterfrågar hos specialpedagogerna. Man måste kunna utforma den pedagogiska verksamheten utifrån alla elevers behov och jobba för en skola för alla. Detta är ett komplext uppdrag. En av rektorerna lyfter ett dilemma, dels handlar det om att tillfredsställa elevernas behov och ge förutsättningar för maximalt lärande men likväl att inse ”när bägaren är full”. Det är sällan specialpedagogerna brister i att tillfredsställa elevernas behov utan snarare är det så att många specialpedagoger vill för mycket. Att man ser förbi elevens funktionsnedsättningar och strävar mycket längre än vad det är möjligt att nå. För att kunna bygga upp en väl balanserad verksamhet behöver specialpedagogerna förmåga till kritiskt tänkande och reflektion. Man måste ha insikt om och känna igen problemområden och delta i förebyggande verksamhet. En annan viktig sak som bägge rektorerna lyfter fram är särskolans organisation som är speciell då man nästan alltid har assistenter i klassrummet.

”Assistenterna har en helt annan roll än specialpedagogen men de finns ändå i klassrummet och ibland behöver de förstå vad som skall ske, annars kan de lätt sabotera genom att kanske serva i för hög utsträckning när eleverna skall öva att bli självständiga. Det kan vara en viktig kommunikativ del att de närmast eleven förstår hur de ska möta och bemöta eleverna och här har specialpedagogen en viktig roll.”

En väldigt viktig kompetens som båda rektorerna lyfter särskilt är att kunna göra pedagogiska utredningar och upprätta åtgärdsprogram. Särskilt nu med tanke på den nya skollagen där elevvårdskonferensen ersätts av den kartläggning eller utredning som ska föregå åtgärdsprogrammet. Bägge rektorerna anser att det finns brister i kompetensen hos specialpedagogerna att utarbeta åtgärdsprogram. Man märker en stor osäkerhet.

”Att skriva pedagogiska utredningar, det kanske är fråga nummer två snarare, men å ha den kompetensen måste man också ha. Det är faktiskt flera stycken som säger att de inte kan det, att de aldrig har gjort det och att de inte vet hur man gör, så den kompetensen är viktig. Att utföra utredningar och uppföljningar och utarbeta åtgärdsprogram är ju självklart. Det gör ju alla lärare. Och specialpedagoger är ju mycket bättre på det då egentligen.”

En av rektorerna berättar att denne ofta får skriva åtgärdsprogram med elever som man knappt känner för att lärare känner att de inte kan och då det är rektor som har ansvar för att åtgärdsprogram upprättas får rektor göra det. Men man anser att åtgärdsprogrammet får bättre

kvalité om specialpedagogerna som står eleven närmast utarbetar det. Åtgärdsprogrammet kan också vara en förutsättning för att få loss resurser.

”Här på denna skola är det mycket kring åtgärdsprogram, att forma åtgärdsprogram och att inga extra åtgärder eller insatser får göras om det inte finns ett utformat åtgärdsprogram och så är det ju hela tiden, vi har inga speciallärare utan vi har specialpedagoger. De är ju utbildade allihop under 2000- talet, kanske något tidigare men de titulerar sig specialpedagoger allihop. Och de har haft svårt att vara de som driver de här frågorna. Jag har någon här som, de är ju knutna till olika program så det är ju en och samma som man hela tiden vänder och vrider med och bollar med. Jag vet en, hon går in t.ex. och gör klassrumsobservationer och tittar mycket på möblering till samspel osv. Sedan är jag inte så säker sedan på vad som praktiskt blir av det.”

En av rektorerna ger oss exempel på åtgärdsprogram man tagit del av.

”Ja, jag har sett exempel på riktigt, riktigt bra (åtgärdsprogram) och också riktigt, riktigt dåliga. Det sistnämnda faktiskt oftare. Det var som en som hade skrivit, det har gått framåt. Då tänker man ju genast, det var en jävla tur att det inte gick bakåt. Alltså motsatsorden är ju många gånger... Vi vill att det ska gå bra inte att det ska gå dåligt.”

I arbetet med åtgärdsprogram har specialpedagogen en mycket stor betydelse anser bägge rektorerna.

Specialpedagoger ägnar en ganska stor del av sin utbildning åt handledning, både enskild handledning och grupphandledning. Detta är en mycket bra kompetens menar bägge rektorerna men att det är svårt att utnyttja den till fullo. På den ena skolan har man en tradition att köpa extern handledning till pedagogerna medan specialpedagogerna handleder assistenterna. Vad det beror på att det blivit så kan rektor inte förklara.

”Och här är ju i stort sett alla, alla ska ju ha den här kompetensen men så är det ju inte riktigt i dagsläget. Och nu kallar vi ju inte assistenterna för pedagoger men det är verkligen en handledande roll där och det är ju otroligt viktigt...”

En av rektorerna har mycket tankar kring handledningsuppdraget. Denne menar att om man vill bli handledd då måste man också vara beredd på att ”få bryta arm” med den som handleder. Detta för att handledaren ska kunna ge pedagogen insikter eller olika vägar som är möjliga att gå. Man betonar att handledning inte handlar om att handledaren ska ge pedagogen svar utan det mycket handlar om att spegla sig själv och själv reflektera över vad det är som händer i de här mötena. Motståndet till handledning tror man många gånger är kopplat till en föreställning att handledaren ska ge lösningen. Rektor reflekterar vidare kring om själva ordet handledning kan ha betydelse, att det är laddat och fyllt med prestationskrav. Nu får vi handledning, nu måste vi prestera och lösa detta. Samtalspartner är kanske ett bättre ord. Rektor har alltid tyckt att handledning är en mycket bra kompetensutveckling men ser svårigheter med att få det att bli en eftertraktad och självklar form av det. Av erfarenhet vet rektor att 90 % av kollegiet inte tycker att de behöver handledning just nu eftersom det rullar på bra. Det verkar som att man väntar tills det blir en kris. Rektor vet att tiden är en bristvara och förstår dem som prioriterar något annat än handledning samtidigt som denne ser vinsterna med att spegla sig själv även när det går bra. Då som först kan handledningen bli preventiv, kriser undvikas och kanske leda till skolutveckling.

Den andra rektorn är inne på samma linje, att avdramatisera handledningen. Alla specialpedagoger har samtalskompetens och bör kunna stötta varandra i personalen. Denna menar att det handlar om att ta tillvara på all kunskap. Ganska nyligen har man börjat med så kallade ämneslagsträffar där ganska jämställda lärare träffas och där tanken är att man ska



hjälpa varandra och även skapa förståelse för varandras situation. I ett sådant forum menar rektor att man till exempel kan diskutera det här med åtgärdsprogram. Den som känner sig säker på detta delar med sig till övriga och kunskapen blir kollektiv. Rektor lyfter också vikten av att som specialpedagog förstå innebörden och betydelsen av nära samverkan med andra instanser. Att vara lärare på särskolan innebär att man har mycket kontakt med bland annat föräldrar, boende, LSS och habilitering.

”Sen speciellt här hos oss att man ska vara en kompetent och konsulterande part i dialog med medarbetare, föräldrar och alla andra intressenter som ni har mycket kontakt med.”

En av rektorerna kan också se specialpedagogen som drivande i arbetet med värdegrundsfrågor. Det menar denne är en väldigt viktig bit att arbeta med kontinuerligt och över tid men ingen gör det om man inte får uppdraget från högre instans. Det borde ingå som ett naturligt inslag i verksamheten.

Att specialpedagogen har en viktig roll i skolutvecklingsfrågor anser bägge rektorerna. Faktum är att skolutveckling ingår i alla pedagogers uppdrag. Att specialpedagogen är expert på elevernas lärande råder det ingen tvekan om så en viktig bit är att utveckla lärmiljöer.

”Att utforma skolan så att den är bra och effektiv för alla elever och det är det ni gör. Så även om man inte tänker att det är skolutvecklingsfrågor så är det ju det ni håller på med dagarna i ända.”

Skolutveckling med specialpedagogens ögon innebär att förutom att ha ett elevperspektiv även ha ett personalperspektiv och ett organisatoriskt perspektiv.

“Man måste samarbeta, man måste vara medveten om att det är en skola, inte bara en klass eller bara ett program. Man måste se helheten.”

Det handlar om att fördela resurser, titta hur man lägger ut timmar, hur man väljer att lägga ut elevstödet, samt hur man formaliserar vissa rutiner som är viktiga för uppföljning och utvärdering. Sammanfattningsvis innebär det att specialpedagogen har en fördjupad kunskap om behov som finns kopplat till elevstöd.

Ingen av skolorna har någon klar arbetsbeskrivning som beskriver vad som förväntas av specialpedagogen. Däremot prioriterar och strävar kommunen alltid efter att anställa specialpedagoger till tjänster inom särskolan. Rektorerna är överens om att det specialpedagogiska uppdraget är stort, brett och omfattande. Det finns ett stort mått av frihet och ett stort mått av tvingande åtgärder som specialpedagogerna ska leva upp till. Det är komplext och arbetsuppgifternas innehåll är en dialog mellan rektor och anställd.

Det nya betänkandet presenterar samarbetsformer mellan de olika delarna av gymnasiet. Här kommer specialpedagogen att spela en viktig roll menar en av rektorerna då detta kräver både en pedagogisk medvetenhet, envishet och kunskap. Det kan bli en oerhörd utmaning, att utmana på ett sätt som gör att eleven växer. Rektor menar att det är väldigt lätt att utmana så att eleven förminskas. Detta är en balansgång och den är inte enkel. För att lyckas med detta behöver man ha en samsyn kring eleverna och den finns inte alltid. För att öka samsynen på särskolan behöver man lyfta fram de goda exemplen eftersom vi själva inte alltid är medvetna om de murar vi bygger upp.

Från utbildningsförvaltningen i den ena kommunen har ett dokument, som dels beskriver målet för specialpedagoger och dels vad som förväntas vara det specialpedagogiska uppdraget, upprättats. I dokumentet beskrivs att det specialpedagogiska synsättet ska präglas av verksamheten på organisations- grupp- och individnivå. Dessutom förväntas specialpedagogen vara en kvalificerad samtalspartner som arbetar flexibelt och ansvarar för både kartläggning och kvalificerade insatser. Det specialpedagogiska uppdraget tydliggörs i dokumentet genom att specialpedagogens arbetsuppgifter beskrivs bestå av handledning, kvalificerad undervisning och kartläggning samt utveckling. Dessutom ska en lokal arbetsplan vara fastställd innan utgången av 2005. Det fastställs även att det är specialpedagogen tillsammans med skolledning som är garant för att målen för det specialpedagogiska uppdraget uppnås. Förutom detta dokument finns ett annat dokument som berör riktlinjerna gällande det specialpedagogiska uppdraget. Även detta dokument är fastställt av utbildningsförvaltningen. Här definieras det specialpedagogiska uppdraget bestå av de tre benen. Dessa består av kvalificerad undervisning och kartläggning, handledning och skolutveckling. Dessutom tydliggörs vilken kompetens som önskas för pedagoger inom särskolan. Vid anställning inom särskolan har utbildningsförvaltningen i denna kommun som krav att pedagogen har specialpedagogutbildning.

### 5.3.1 Analys av rektorsintervjuer:

Vid analysen av rektorsintervjuerna inser vi vikten av att belysa specialpedagogens roll utifrån olika yrkesrollers perspektiv. Kring många områden är tankarna från rektorer och specialpedagoger samstämda men det framkommer även intressanta skillnader. Vi kommer i den sammanfattande analysen särskilt fokusera kring dessa likheter och skillnader.

Både från förvaltning och från rektorer poängteras att personal som arbetar inom särskolan ska ha avlagt specialpedagogexamen. I behörighetsförordningen krävs för behörighet att undervisa i särskolan dels lämplig grundutbildning och dels avlagt speciallärarexamen med specialisering mot utvecklingsstörning. Detta ska jämföras med specialpedagogexamen. Vi reagerar med förvåning när vi läser att två olika utbildningar kan likställas med varandra när den ena av utbildningarna saknar den nödvändiga inriktningen. Innebär detta att specialpedagogen är tvungen att läsa ytterligare kurser för att uppnå behörigheten mot utvecklingsstörning?

När rektorerna ska beskriva specialpedagogens uppdrag nämner de båda att specialpedagogen ska ha de tre benen att stödja sig på, med åtgärdsprogram, skolutveckling och handledning. Vi noterar att specialpedagogerna och rektorerna anger olika innebörd i den tre benen. Vid en närmare analys tolkar vi att dessa tre ben kan liknas vid byggklossar som måste finnas med i specialpedagogens uppdrag, man skulle kunna likna detta vid teorin. När rektorerna däremot beskriver vilken kompetens de söker hos en specialpedagog finns ett annat engagemang hos dem. Vi tolkar det som att rektorerna ser specialpedagogen som navet i verksamheten kring eleverna. De arbetar både kritiskt och reflekterande med eleven i fokus. Specialpedagogen är potentiell att driva värdegrundsfrågor och även arbeta mot en samsyn kring elever och verksamhet. Man skulle kunna likna detta vid praktiken. Hur det specialpedagogiska uppdraget ska se ut finns nedskrivet i en av kommunerna. Vad som sedan blir praktiskt möjligt av denna teori är det många faktorer som avgör. Vi upplever att det är det "specialpedagogiska tänket" som är specialpedagogens viktigaste egenskap och detta är något som rektorerna vill ska genomsyra hela verksamheten.

När vi analyserar rektorernas svar kring specialpedagogens tre ben upplever vi att det är kompetensen kring åtgärdsprogrammen som rektorerna värdesätter mest. Kanske kan detta bero på att denna kompetens många gånger saknas på skolorna och att det är rektors ansvar att åtgärdsprogrammen upprättas, efterlevs och följs upp. Är kvalitén på åtgärdsprogrammen dåliga är det i slutänden eleven som blir lidande.

Kring handledning är tankarna från rektorerna många och varierande. Samtidigt som de värdesätter specialpedagogens handledningskompetens finns många hinder och tveksamheter både kring hur detta ska presenteras och fungera i praktiken. Samtidigt förväntas det från den ena kommunens förvaltning att specialpedagogen ska verka som kvalificerad samtalspartner. Dessutom poängteras att det är skolledning tillsammans med specialpedagog som är garant för att målen för specialpedagogens uppdrag ska nås. Detta kommer vi vidare att lyfta i den gemensamma analysen.

Efter att rektorerna delat med sig om sina tankar kring skolutveckling har bilden över specialpedagogens roll som skolutvecklare klarnat. Anledningen till att detta prioriteras högt anser vi bero på den omedelbara kopplingen mellan elevens skolsituation och skolutveckling eftersom specialpedagogens huvuduppgift är att se till den enskilda eleven.

Övrigt intressant är att ingen av kommunerna har någon arbetsbeskrivning. Detta kommer i den sammanfattande analysen att kopplas samman med enkätsvaren kring vad som styr det specialpedagogiska uppdraget.

## 6 SAMMANFATTANDE ANALYS

I den sammanfattande analysen kommer vi att lyfta fram och analysera vidare kring intressanta och viktiga likheter och skillnader som vi hittat i de tre inledande analyserna. Dessutom sammanfattas resultaten på ställt syfte och ställda frågeställningar.

### 6.1 Kompetens

Både rektorer och specialpedagoger är överens om att det är ”det specialpedagogiska tänket” som är kärnan i den specialpedagogiska verksamheten. Detta är ett mycket diffust begrepp, vars definiering inte går att finna i litteraturen. Vår studie visar att detta ”tänk” präglas av en helhetssyn på individen. Man kan inte kategorisera eller sortera eleverna utan man måste utgå från var och en och se dennes behov. Helhetssyn handlar om att man ser till elevens vardag, såväl i skolan som på fritiden. Det innebär att man har ett reflekterande arbetssätt runt elevens situation och en stor empatisk förmåga. Att kunna sätta sig in i elevens situation och reflektera över hur de kan uppfatta situationen utifrån sina förmågor. Utifrån enkätsvaren och intervjumaterialet tolkar vi att för att uppnå ett ”specialpedagogiskt tänk” krävs både gedigen livserfarenhet och mycket reflekterande kring de grundläggande frågorna om förhållningssätt, perspektiv och lärande som är förknippade med specialpedagogik. Dessa egenskaper är något som vi anser att alla pedagoger bör reflektera kring under hela sin yrkesverksamma tid. Vår åsikt är att det ”specialpedagogiska tänket” bör genomsyra alla verksamheter och innehas av alla pedagoger inom hela skolan, inte bara inom särskolan.

### 6.2 Uppdrag

Förutom det ”specialpedagogiska tänket” vilar specialpedagogens uppdrag på tre ben. Specialpedagogerna och rektorernas tankar kring innebörden av dessa tre ben skiljer sig åt. Specialpedagogerna anser att de tre benen innebär undervisning, skolutveckling och handledning medan rektorerna räknar in åtgärdsprogram, handledning och skolutveckling. Utbildningsförvaltningen i den ena kommunen har en definiering av de tre benen som binder samman de båda tolkningarna. Enligt dem ska specialpedagogen arbeta med handledning, kvalificerad undervisning/kartläggning samt utveckling. Anledningarna till de olika tolkningarna kan vara många men det mest intressanta är om tolkningarna har inneburit någon påverkan på innehållet i specialpedagogens uppdrag. Rektorerna har inte med undervisning i de tre benen men lyfter under intervjuerna fram att specialpedagogen är värdefulla i undervisningssituationerna och i arbetet med eleverna. Kanske kan det vara så att rektor i sin iver att lyfta åtgärdsprogrammen glömmer att nämna undervisning. Däremot har vi i de inledande analyserna förundrats över att specialpedagogerna inte nämner åtgärdsprogram. Kan innebörden av de tre benen vara en bidragande orsak? Eftersom vi inte skrivit någon specifik fråga angående åtgärdsprogram kan vi inte utläsa i vilken utsträckning åtgärdsprogram ingår i specialpedagogens uppdrag. Vi kan dock konstatera att det inte är något som upptar en stor del av deras tid eftersom det inte nämns i de öppna frågorna. Rektorerna värdesätter och lyfter fram åtgärdsprogram som en viktig men många gånger svår uppgift. En teori är att rektorerna känner ett yttre tryck från omgivningen, åtgärdsprogrammen måste skrivas.

Kring skolutveckling finns det skillnader i materialet som vi nu i den sammanfattande analysen anser oss ha en förklaring till. I fokusgruppen nämns inte skolutveckling alls medan både rektorer och enkätundersökningen visar på ett stort intresse för skolutveckling. Vid rektorsintervjuerna framkommer det att rektorerna ser specialpedagogen som en resurs vid all skolutveckling som berör elever i behov av stöd samtidigt som nästan 40 % av specialpedagogerna skulle vilja arbeta mer med skolutveckling. Eftersom fokusgruppen även svarat på enkäterna uppfattar vi att fokus vid intervjun låg på de övriga frågorna. Sammanfattningsvis finns därför en gemensam vilja hos specialpedagogerna om att öka sin tid med skolutvecklingsfrågor.

Hos rektorerna finns en stor förståelse för vikten av handledning samtidigt som de även ser stora svårigheter vid införandet. Över 35 % av specialpedagogerna vill arbeta mer med handledning och anser att det är tidsbristen som är det största hindret. Intressant är att det är fler specialpedagoger (26 %) som anser att de saknar mandat att handleda från sin rektor än det är som saknar mandat från sina kollegor (23 %). Dessutom uppmärksammar vi att det vid handledning i särskolan ofta pratas om att handleda assistenterna, men sällan om att handleda sina kollegor samtidigt som det strävas efter att skapa samsyn kring eleverna.

Motsägelsefullt och därför ännu mer intressant att analysera är rektorers och specialpedagogers uppfattning om arbetsbeskrivningen av specialpedagogens uppdrag. Rektorerna hävdar att det inte finns någon arbetsbeskrivning samtidigt som över 50 % av specialpedagogen anser att de delvis får sitt uppdrag från arbetsbeskrivningen. Kan detta vara en bidragande orsak till de skillnader vi funnit kring bland annat åtgärdsprogram och handledning? Från utbildningsförvaltningen i den ena kommunen finns dokument som berör riktlinjer samt mål för det specialpedagogiska uppdraget, som fastställer att det är skolledning tillsammans med specialpedagog som är garant för att målen med det specialpedagogiska uppdraget följs. Med tanke på att över 60 % av specialpedagogen upplever att det egna inflytande och det egna initiativet ofta styr deras arbetsuppgifter innebär denna garant ett guldåge för specialpedagogerna.

Avslutningsvis tolkar vi genom vårt material att ordet särskolepedagogik inte kan likställas med specialpedagogik utan istället delvis ingå som en gren av specialpedagogik. Förutom specialpedagogisk utbildning behöver specialpedagogen som arbetar i särskolan även en gedigen yrkeserfarenhet samt kompetens kring funktionshinder, autism och utvecklingsstörning.

### 6.3 Sammanfattning

Nedan följer en kort sammanfattning av resultaten utifrån de tre frågeställningar. Vi fokuserar på uppdrag, jämförelse mellan uppdrag och utbildning samt kompetens.

Undervisningen är den största delen av specialpedagogens uppdrag. Kring undervisningssituationerna är skolutveckling nära knutet. Specialpedagogerna skattar att de arbetar mellan inget upp till medel med skolutveckling och anger att de gärna vill arbeta mer med det. Vi utläser i resultatmaterialet att skolutveckling egentligen är något som sker dagligen. Ungefär hälften av specialpedagogerna har inget handledaruppdrag. Däremot kan vi urskilja att en form av informell handledning ofta förekommer. Det specialpedagogiska uppdraget genomsyras av det specialpedagogiska förhållningssättet som innebär att tillföra

specialpedagogisk kompetens, arbeta med lärmiljön, skapa samsyn samt arbeta med eleven i fokus.

Utbildning och uppdrag överensstämmer kring undervisning av elever i behov av särskilt stöd, skolutveckling och åtgärdsprogram. Dessutom innehar specialpedagogerna ett specialpedagogiskt förhållningssätt vilket krävs vid arbete inom särskolan. Kring handledning har specialpedagogerna mer kompetens än vad som utnyttjas på deras arbetsplatser. Det som saknas på utbildningen är en inriktning mot utvecklingsstörning.

Den specialpedagogiska kompetensen i särskolan innebär ett specialpedagogiskt förhållningssätt där elevernas behov tillfredställs och där det ges förutsättningar för maximalt lärande. Dessutom efterfrågas kritiskt tänkande och reflektion samt insikt och deltagande i förebyggande verksamhetsarbete. Rektorerne värdesätter även kompetens kring pedagogiska utredningar och upprättande av åtgärdsprogram. Slutligen krävs även pedagogisk medvetenhet, envishet och kunskap.

## 7 DISKUSSION

I denna avslutande del diskuteras specialpedagogens roll och uppdrag i särskolan och förslag på fortsatt forskning kommer att presenteras.

Resultaten kommer att diskuteras utifrån de tre benen undervisning, skolutveckling och handledning. Att vi väljer denna uppdelning beror dels på att specialpedagogutbildningen på Högskolan i Kristianstad är upplagd på ett liknande sätt, dels att det är de delar som enkäterna visar dominerar det specialpedagogiska uppdraget. Även rektorerna pratar om de tre benen, dock med lite annorlunda innehåll. Därför blir det en intressant utgångspunkt i diskussionen. Vi är eniga med Goodson & Sikes (2001) om vikten av ett inifrånperspektiv från specialpedagogerna och anser att vår rapports intressegrad och tillförlitlighet är helt avhängande av att det är specialpedagogerna och rektorernas bild av uppdraget som presenteras.

### 7.1 Undervisning

Våra respondenter är alla specialpedagoger som arbetar i särskolan, undervisning dominerar deras uppdrag helt enligt SFS 2007:638, där det står att specialpedagogen ska ha kompetens att självständigt kunna arbeta med elever i behov av särskilt stöd. Begreppet specialpedagogik tyder på att det finns vissa lägen där den ”normala” pedagogiken inte räcker till menar Nilholm (2007). Ahlberg (2007) ser att specialpedagogiken fyller en viktig uppgift, inte som särskild pedagogik utan genom att bidra till att mångfalden av elever kan mötas i skolan. I undervisningssituationerna ser vi att det finns stora möjligheter för specialpedagogen att både bedriva skolutveckling, i form av utarbetning av lärmiljön samt utföra kartläggning, utvärdering och upprättande av åtgärdsprogram. I vår rapport har endast ett fåtal av specialpedagogerna nämnt ordet åtgärdsprogram även om Skolverket (2007) kräver att alla skolformer, utom förskoleklass och vuxenutbildning, från och med 1 januari 2001 ska upprätta åtgärdsprogram. Enligt SFS:638 skall specialpedagogen göra pedagogiska utredningar och analysera elevers svårigheter på individ, grupp och organisationsnivå och upprätta åtgärdsprogram i samverkan med nätverket runt eleven. Vi har under bearbetningen av resultaten funderat mycket kring vad det kan bero på att åtgärdsprogrammen nämns i så liten utsträckning, i enkäten fanns inte någon enskild fråga kring åtgärdsprogram. Vi funderar kring om specialpedagogerna anser att det är självklart att man jobbar med åtgärdsprogram så att det inte behövs nämnas eller är det så att man inte jobbar med det? Det kan vi med säkerhet inte veta, men om vi ser till rektorernas önskemål om kompetens lyfter bägge att det är viktigt att kunna utarbeta åtgärdsprogram och man ser brister på sina skolor i detta arbete. Vad pedagogerna gör eller inte gör ser vi inte som det viktigaste i den här frågan. Det viktiga är vad vi gör med den kompetens vi faktiskt får under utbildningen. Här anser vi att det finns möjligheter att stärka vår profession och visa vad vi faktiskt kan. Här har vi stora möjligheter att stärka vår yrkesroll och lyfta fram vår specialiserade kunskap. Särskilt nu med tanke på att elevvårdskonferensen är ersatt av den pedagogiska utredning som föregår ett åtgärdsprogram. Vi tror att rektorerna känner press, dels uppifrån men även från media då det ofta tas upp fall med elever som inte fått det stöd de anser sig ha rätt till. Nu måste vi börja samverka. Faktum är att om man systematiskt börja jobba med åtgärdsprogram och dokumentation kanske ett förändringsarbete kan komma igång i och med att man för en aktiv dialog med eleven och nätverket runt denne.

## 7.2 Skolutveckling

Utifrån resultaten av rapporten stödjer vi inte Olssons (2006) bedömning om att det inom särskolan inte ges möjlighet att bedriva skolutveckling i den utsträckning som utbildningen är utformad för. Vi bedömer att skolutveckling är något som specialpedagogerna dagligen arbetar med. Rektorer ser specialpedagogernas arbete med att utveckla lärmiljöer och arbeta med värdegrundsfrågor som värdefulla. Även specialpedagoger lyfter fram sitt arbete med att utforma lärandemiljöer och arbeta med förhållningssätt. Vi upplever att detta väl uppfyller kraven för skolutveckling ur specialpedagogens synvinkel. Dessutom ser vi stora likheter mellan detta arbetssätt och ett specialpedagogiskt förhållningssätt. Både kring specialpedagogiskt förhållningssätt och kring skolutveckling har specialpedagogen stor kompetens genom sin utbildning. I kursen ”Specialpedagogik- Yrkesroller och verksamhetsområden” fokuseras det på förhållningssätt, värderingar och attityder och i kursen ”Skolutveckling och ledarskap utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv” får studenten djupgående kunskaper i att identifiera och analysera hinder och svårigheter i lärandemiljön.

## 7.3Handledning

En tredjedel av specialpedagogutbildningen ägnas åt handledning. Om man sätter utbildningstid i relation till uppdrag bör då specialpedagogens uppdrag till en tredjedel bestå av handledning? Hur ser det ut i verksamheten? Endast sex stycken av respondenterna säger sig arbeta mycket med handledning och hälften av dem inte alls. Detta kan man tycka är ett nedslående resultat med tanke på hur mycket tid av utbildningen som behandlar denna kompetens, men som vi ser det är det långt ifrån hela sanningen. Att resultatet ser ut så här anser vi bero på individens personliga tolkning av begreppet handledning. Såväl fokusgruppen som rektorerna lyfter en form av informell handledning, de samtal som sker i vardagen runt pedagogiska frågor, hela tiden. Dessa samtal har man med kollegor, andra pedagoger, assistenter, föräldrar och andra man samverkar med kring eleverna. Att dessa samtal är viktiga och har betydelse för verksamheten är både pedagoger och rektorer eniga om. I fokusgruppen ser man att det sker handledning hela tiden på olika sätt, man upplever att man både ger och får ett stöd från kollegor. Detta stämmer väl överens med såväl SFS 2007:638 för specialpedagogisk examen som förväntade läranderesultat från Högskolan i Kristianstad där man ser att specialpedagogen ska fungera som samtalspartner och pedagogisk rådgivare för kollegor och andra berörda. Pedagogerna lyfter att samtalen inte hade blivit lika bra om man inte hade haft sin handledarkompetens. Rektorer är också inne på att själva begreppet handledning förpliktigar och menar att just samtalspartner är ett bättre ord.

Specialpedagogerna vill arbeta mer med handledning och anger att brist på tid och avsaknad av mandat hos rektor och kollegor är orsaken till att man inte gör det. Vi anser snarare att brist på kommunikation mellan berörda parter är en av orsakerna. Bägge rektorerna är väldigt positiva till handledning och tycker att det är en bra kompetens. En annan orsak upplever vi kan vara att man själv som pedagog inte är beredd att ge sig in i den process som handledning innebär, som en av rektorerna berörde. När allt flyter på behöver man inte handledning. Ämnet handledning är komplext. Specialpedagogerna vill jobba mer med det men samtidigt tolkar vi det som man inte själv vill ha handledning. Detta blir ett dilemma att lösa. Under utbildningstiden upplever vi att man verkligen ”brinner” för handledning och alla bra effekter det ger. När man sedan kommer ut i praktiken glöms det plötsligt bort. Vi bedömer att man till exempel under arbetslagsträffar skulle vara mycket behjälpta av att använda sig av en viss samtalsstruktur och samtalsledare.



## 7.4 Jämförelse mellan specialpedagogens utbildning och uppdrag

Efter att ha sökt material kring specialpedagogens uppdrag inom särskolan stödjer vi Högskoleverkets (2006) granskning av specialpedagogprogrammet vid olika svenska universitet och högskolor som menar att det finns ett behov av mera forskning kring specialpedagogens uppgifter och funktion. Under vår studie har vi uppmärksammat hur brett specialpedagogens uppdrag är.

Specialpedagoger som examineras från Kristianstad högskola har kompetens att bemöta elever i särskolan utifrån ett specialpedagogiskt förhållningssätt, vilket Ohlin (2001) lyfter fram som värdefull kompetens vid arbete med elever i särskolan. Dessutom har de gedigna kunskaper kring handledning, undervisning av elever i behov av särskilt stöd, skolutveckling och åtgärdsprogram. Dessa kunskaper lyfter både rektorer och specialpedagoger som värdefulla. Däremot utnyttjas inte specialpedagogens handledningskompetens till fullo.

Både rektorer och specialpedagoger bekräftar Olssons (2006) uppfattning om att specialpedagogutbildningen idag endast erbjuder begränsad teoretisk kunskap om personer med utvecklingsstörning. Högskolan i Kristianstad (110126) uttrycker att utbildningen ska ge den studerande en fördjupad pedagogisk kompetens att möta den naturliga variationen av elevers olikheter. Frågan är om elever i särskola har räknats till den naturliga variationen. Även Carlbeckkommittén menar att kunskap om elevers olika sätt att lära och deras olika behov, förutsättningar och erfarenheter är en förutsättning för arbete i särskolan. Den samstämda uppfattningen verkar vara önskemål kring mer kompetensutveckling kring utvecklingsstörning. Vi upplever att alla delar i den nuvarande specialpedagogutbildningen tillsammans är nödvändiga för att skapa den kompetens som efterfrågas i särskolan. Detta innebär att utbildningsansvariga står inför en stor utmaning, att bibehålla kvalitén och innehållet från nuvarande utbildning och samtidigt erbjuda den önskade inriktningen. Vid rapportens slut finns fortfarande en lös tråd hängande, kommer det gemensamma önskemålet om en specialpedagogutbildning med inriktning mot utvecklingsstörning att i framtiden kunna erbjudas?

## 7.5 Teori

Selander (1989) jämför Greenwoods och Parsons teorier om vad som kännetecknar en profession och skiljer den från ett yrke. Greenwood anser att en profession kännetecknas av följande kriterier: den har systematisk teori, auktoritet, samhällelig sanktion, etiska regler och en egen kultur. Enligt Parson utmärks en profession av känslomässig neutralitet, universalism, arbetet utförs till kollektivets bästa, funktionell specificitet och att den professionelle har fått sitt yrke genom förvärvad kompetens. Vilka kriterier uppfyller specialpedagogen? Får vi kalla oss professionella? Det tycker vi absolut att vi kan göra. Vi uppfyller många av dessa kriterier, dock inte ett, vilket i vårt tycke kanske är det viktigaste: auktoritet.

Professionalisering är ett begrepp som kan användas för att beskriva en yrkesgrupps strävan efter social status och kontroll över ett kunskaps- och verksamhetsområde (Selander, 1989). Hur är det med specialpedagogens kontroll över sitt kunskapsområde och vad har specialpedagogen för social status egentligen? Vår tanke är att specialpedagogik är ett relativt nytt kunskapsområde och bland ”utövarna” dvs. pedagogerna tycker vi oss utifrån resultatet se en viss osäkerhet i yrkesrollen. Till exempel att man inte har en enad syn om det specialpedagogiska uppdraget, att man inte på ett konkret sätt kan berätta vad man är bra på.

Det låter inte särskilt professionellt att säga att man jobbar med ett ”speciellt tänk”. Hur ska andra yrkesgrupper förstå vad vi menar med det? Hur ska vi få professionell status som specialpedagoger när vi efter avslutad utbildning ska vara experter på att utforma åtgärdsprogram och sen säger vi att vi inte kan. Det är inte så konstigt att vi inte har så hög status. Vår tolkning av särskolans verksamhet är att där dominerar fortfarande det kategoriska och kompensatoriska perspektivet som har sin grund i den medicinska/psykologiska traditionen (Nilholm, 2007). Läkares och psykologers diagnoser av elever väger tyngre än pedagogiska utredningar. Vi frågar oss, kan detta vara ett exempel på Parkins idéer om ”social closure” (Selander, 1989)? Detta är en fråga som har stor betydelse för våra elever. Såväl Björck-Åkesson (2007) som Jacobsson (2002) menar att diagnosen inte har något större värde när det gäller att avgöra ett barns behov av stöd, lika lite som den har direkt koppling till pedagogiska metoder. Vi måste jobba på vår auktoritet så att våra pedagogiska utredningar får dignitet i samverkan med andra yrkesgrupper runt barnen. På så vis kan vi få erkännande för vårt pedagogiska kunnande och utveckla verksamheten utifrån barnens behov.

Professionaliseringsforskning kan vara en öppning mot nya lösningar av viktiga teoretiska problem som är av betydelse för det moderna samhället menar Torstendahl (1989). Professionella kommer in i samhället, de blir examinerade från högre utbildningsinstitutioner vilka ofta är inrättade av staten som auktoriserar deras examina och staten efterfrågar också mycket av den arbetskraft som examineras. Detta är ett intressant fenomen, hur kommer det sig att det nu igen kommer en speciallärarutbildning med inriktning mot utvecklingsstörning? Nu kommer vi in på politik. Våra tankar är att det handlar om hur man politiskt ser på utbildning för utvecklingsstörda. Vår studie visar att de flesta pedagoger i särskolan är förskollärare. Detta får vi delvis bekräftat av fokusgruppen, förskollärare i botten, sedan vidareutbildning till specialpedagog. Pedagogerna tog examen 1998, i deras utbildning ingick utvecklingsstörning. Tidigare regering tillsätter Carlbeck- kommittén 2001, gör en utbildning som passar det syftet, som riktar in sig mot inkludering. Regeringsskifte, betänkandet hamnar i papperskorgen och nu behövs en utbildning mot utvecklingsstörning, igen. För nu visar svenska skolan enligt våra politiker dåliga resultat och all kraft måste läggas på ”den naturliga variation” av elever som ryms i den vanliga skolan. Alltså tror vi att man i dagsläget inte prioriterar inkludering av utvecklingsstörda elever, särskolan finns ju för dem. Och för att försöka höja statusen på särskolan startar man en ny utbildning. Denna utbildning med inriktning mot utvecklingsstörning anser vi också bör innehålla en kurs i yrkesetisk princip för att förebygga den osäkerhet som vi nu kan ana råder hos specialpedagoger.

## 7.6 Metoddiskussion

Vi funderade en hel del på vilken metod vi skulle använda oss av för att få svar på våra frågeställningar. Då vi ville få en så bred bild som möjligt av specialpedagogens uppdrag på särskolan såg vi enkät som det enda alternativet på grund av tidsramen. Då vi visste att det ofta är låg svarsfrekvens på enkäter ansåg vi att det var viktigt att skicka ut dessa tidigt i studien. Det gjorde att en del av våra frågor kanske inte var helt relevanta, till exempel kön och ålder. Tanken med dessa frågor var att skapa förtroende hos respondenten vilket vi hade kunnat göra på ett annat sätt. Vi inspirerades av Körner och Wahlgren (2005) som menar att det är bra att inleda en enkät med neutrala frågor för att uppnå detta. Med facit i hand var frågorna ointressanta och orelevanta. För resultatets skull hade det varit intressantare att till exempel veta var pedagogerna arbetade då vi vände oss till både grundsärskolan och gymnasiesärskolan. Det hade varit spännande att jämföra de resultaten.

Såväl fokusgruppen som rektorsintervjuerna gav mycket intressant material. Men som Kvale och Brinkman (2009) och även Stukát (2005) hävdar är metoden mycket beroende av intervjuarens färdigheter. Vår erfarenhet är att det är mycket svårt att göra en professionell intervju. Att fungera som samtalsledare i en fokusgruppintervju med engagerade specialpedagoger var inte lätt. Det var svårt att få gruppen att hålla sig till ämnet, diskussionen gled gärna in på andra saker. Att intervjuare rektorerna var också svårt på grund av den beroendeställning man står i då rektor kan vara ens framtida chef. May (2001) lyfter betydelsen av vilken roll intervjuaren har, opartisk vetenskapsman eller vän? I det här fallet blev intervjuaren nog mer vän än vetenskapsman. Då vi själva arbetar inom särskolan har vi under studien försökt att inte låta våra egna förutfattade meningar påverka respondenterna eller resultatet. Som forskare måste man vara uppmärksam på hur ens egna engagemang inom ämnet påverkar resultatet i studien menar Bell (2007) så detta har vi ständigt reflekterat över i arbetet med denna uppsats.

## 7.7 Tillämpning

Studien riktar sig både till verksamma inom särskolan och även utbildningsansvariga vid högskolorna då den tydligt visar vilken utbildning som specialpedagoger samt rektorer inom särskolan efterfrågar.

Rapporten, som tydligt visar på specialpedagogernas värdefulla kompetens, kan användas i syfte till att både öka specialpedagogernas tillförlit till sin egen kompetens samtidigt som den kan vara ett led i deras marknadsföring av sin yrkesroll. Eftersom över 60 % av specialpedagogerna anser sig ha eget inflytande och möjlighet till eget initiativ över sina arbetsuppgifter uppmuntrar vi de specialpedagoger som i sin tjänst vill ha handledningsuppdrag att tillsammans med rektor arbeta fram en handlingsplan för hur handledningskompetensen på bästa sätt kan utnyttjas på skolan. I den handlingsplanen bör strategier för hur handledningen presenteras för kollegerna vara väl utarbetad. Enligt vår åsikt vore det optimala en övergripande arbetsbeskrivning, som säkerställer att specialpedagogens hela kompetens används, kombinerad med en pedagogisk diskussion mellan specialpedagog och rektor. Genom den pedagogiska diskussionen formas specialpedagogens uppdrag till att överensstämna med verksamhetens behov.

Vi hoppas även att utbildningsansvariga vid högskolorna blir intresserade av våra resultat och att rapporten bidrar till nya tankar och funderingar kring hur utbildningen kan bli ännu bättre anpassad för särskolan.

## 7.8 Fortsatt forskning

Under bearbetningen av resultatet har nya och spännande frågeställningar formats. Vi anser att både rektorsutbildning och specialpedagogutbildning har mycket att vinna på att redan under utbildningstiden samverka med varandra. Vi frågar oss hur en sådan samverkan skulle kunna vara utformad. Kring handledningsuppdraget inom särskolan finns det fortfarande mycket att fundera och forska vidare kring, både hur eventuella hinder och motstånd övervinns men även vilket form av handledning som efterfrågas. Slutligen har vi funderat mycket kring hur en utbildning mot utvecklingsstörning skulle kunna utformas. För att utbildningen ska bli ändamålsenlig krävs vidare forskning kring innehållet i inriktningen. Vi

ser gärna en inriktning som synliggör elev och föräldraperspektivet. Dessutom ser vi fördelar med att utforma inriktningen som valbara kurser.

## 8 SAMMANFATTNING

Rapporten belyser specialpedagogens uppdrag i särskolan och det övergripande syftet är att undersöka om arbetsbeskrivningen, utbildningen och de faktiska förhållandena ute i skolorna överensstämmer. Fokus ligger på specialpedagogutbildningens relevans för arbete inom särskolan. Dessutom jämförs specialpedagogernas och rektorernas förväntningar på uppdraget.

*Problemformuleringar:*

1. Hur ser specialpedagogens uppdrag i särskolan ut?
2. Hur väl överensstämmer utbildning med specialpedagogens uppdrag i särskolan?
3. Hur används den specialpedagogiska kompetensen i särskolan?

Som metod har vi valt metodtriangulering, vilket innebär enkät till specialpedagoger, fokusgruppsintervju med specialpedagoger samt rektorsintervjuer.

Vår teoretiska tolkningsram är professionaliseringsteorin.

Det specialpedagogiska uppdraget inom särskolan innebär undervisning, skolutveckling samt viss del handledning. Dessutom efterfrågar rektorerna att specialpedagogerna arbetar mer med åtgärdsprogram. Det specialpedagogiska uppdraget genomsyras av ett specialpedagogiska förhållningssätt.

Utbildning och uppdrag överensstämmer kring undervisning av elever i behov av särskilt stöd, skolutveckling, åtgärdsprogram och förhållningssätt. Det som efterfrågas är en inriktning mot utvecklingsstörning. Specialpedagogernas kompetens kring handledning utnyttjas inte till fullo.

Den specialpedagogiska kompetensen används till största delen i undervisningssituationer och i arbete med elever, vid skolutveckling samt vid utformandet av åtgärdsprogram

## 9 REFERENSER

Ahlberg, Ann (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.

Ahlberg, Ann (2007). *Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling*.

Ankarfors, Magdalena & Wanér, Caroline (2010). *Särskolepedagogik – struktur och tydlighet Om undervisningsidéer och pedagogiska teorier i särskolan*. Linneuniversitetet

Barnes, Colin & Mercer, Geof & Shakespeare, Tom (1999). *Exploring disability*. Cambridge: Blackwell Publ.

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

Berndtsson, Inger, Persson, Bengt & Ullstadius, Eva (2007). I *Pedagogisk Forskning i Sverige, Specialpedagogik 2007*, 12(2).

Björck-Åkesson, Eva & Nilholm, Claes (red.) (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Björck-Åkesson, Eva (2007). *Specialpedagogik- ett kunskapsområde med många dimensioner*. I Björck-Åkesson, Eva & Nilholm, Claes (red.) (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Blom, Anna (2003). *Under rådande förhållanden. Att undervisa särskoleelever – nio lärare berättar*. Malmö högskola

Brodin, Jane & Lindstrand, Peg (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.

Emanuelsson, Ingemar, Persson, Bengt & Rosenqvist, Jerry (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. (Skolverkets monografiserie) Stockholm: Liber.

Fishbein, Siv (2007). *Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv*. I Björck-Åkesson, Eva & Nilholm, Claes (red.) (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Florin, Christina (1987). *Kampen om katedern. Feminiserings och professionaliseringsprocessen inom den svenska folkskolans lärarkår 1860-1906*. Universitet i Umeå, (Stockholm 1987).

*Förordning om ändring i högskoleförordningen* (1993:100)SFS 2007:638, Svensk författningssamling

För oss tillsammans- om utbildning och utvecklingsstörning (SOU 2004:98) <http://www.sweden.gov.se/content/1/c6/03/05/54/2c69d4b7>. (2011-04-06)

Goodson, Ivor F & Sikes, Pat (2001). *Life history research in educational settings, learning from lives*. Suffolk: St Edmundsbury Press Ltd

*Gymnasieskolans nationella och specialutformade program, GySär 2002:01* (2002) Skolverket, Borås

*Gymnasiesärskolans individuella program, GySär 2002:02* (2004) Skolverket, Borås

Högskoleverket (2006). *Utvärdering av specialpedagogprogrammet vid svenska universitet och högskolor*. [www.mah.se/upload/LUT/Nyheter/2006/special.pdf](http://www.mah.se/upload/LUT/Nyheter/2006/special.pdf)

Jakobsson, Inga-Lill (2002). *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Doktorsavhandling i pedagogik. Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet.

Kraft, Jenny (2010). *Skolledares syn på specialpedagogiskt arbete med fokus på specialpedagogens yrkesroll* Malmö högskola

Krook, Anna-Lena & Borgström, Eva (2005). *FUB tycker till i debatten om särskolan: Varför bortse från grundskolans misslyckande?* <http://www.fub.se/aktuellt/nyheter/81> 2011-03-01

Kvale, Steinar & Brinkman, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Kylén, Gunnar (1984) *Helhetsstruktur*. Stockholm: Stiftelsen Ala.

Körner, Svante & Wahlgren, Lars (2005). *Statistiska metoder*. Lund : Studentlitteratur

Lansheim, Birgitta (2010). *Förståelser av uppdraget specialpedagog – Blivande och nyblivna specialpedagogers yrkeslivsberättelser* Malmö

Lpo-2011, [www.skolverket.se/content/1/c6/02/37/84/laroplan\\_grundsarskolan\\_del\\_1\\_2](http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/37/84/laroplan_grundsarskolan_del_1_2).

Malmgren Hansen, Audrey (2002). *Specialpedagoger – nybyggare i skolan* Göteborg: HLS Förlag

May, Tim (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, Claes (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur

Ohlin, Christer (2001) *Särskolan en lärandemiljö för alla? Att undervisa, specialpedagogiskt tidskrift, 4: 20-22.*

Olsson, Anders (2011) *Årets idrottare* idrottsgalan 2011-01-17

Olsson, Inger (2006). *Speciallärare eller Specialpedagog - En studie om speciallärares/specialpedagogers syn på sin utbildning och yrkesroll inom särskolan*.Lunds universitet

Persson, Bengt (2008) *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Liber.

Regeringskansliet, <http://www.regeringen.se/sb/d/14067/a/160046>  
(2011-02-09)

Rosenqvist, Jerry (2007). I *Pedagogisk Forskning i Sverige, Specialpedagogik 2007*, 12(2).

Selander, Staffan (1989). *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap. Professionaliseringens sociala grund*. Lund: Studentlitteratur

Skidmore, David (2004). *Inclusion - the dynamic of school development*. Maidenhead: Open university press.

Skrtic, Tomas (1995). *Disability and democracy: reconstructing (special) education for postmodernity*. New York: Teachers college press.

Skolverket a, <http://www.skolverket.se/sb/d/2415> (2011-02-09)

Skolverket b, <http://www.skolverket.se/sb/d/2416> (2011-02-09)

Skolverket <http://www.skolverket.se/sb/d/2580/a/21891> (2011-03-28)

Skolverket <http://www.skolverket.se/sb/d/2627> (2011-04-05)

*Specialpedagogiska perspektiv på lärande och utveckling i en skola för alla*  
[http://www.hkr.se/templates/EducationPage\\_3154.aspx?kod=SP110S&language=sv](http://www.hkr.se/templates/EducationPage_3154.aspx?kod=SP110S&language=sv)  
(110126)

*Specialpedagogen som kvalificerad samtalspartner och rådgivare*  
[http://www.hkr.se/templates/EducationPage\\_3154.aspx?kod=SP201S&language=sv](http://www.hkr.se/templates/EducationPage_3154.aspx?kod=SP201S&language=sv)  
(110126)

*Specialpedagogens roll i forsknings – och utvecklingsprocesser*  
[http://www.hkr.se/templates/EducationPage\\_3154.aspx?kod=SP151S&language=sv](http://www.hkr.se/templates/EducationPage_3154.aspx?kod=SP151S&language=sv)  
(110126)

Stukåt, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svensk författningssamling (SFS) Förordning (2001:326) om behörighet att och legitimation för lärare och förskollärare och utnämning till lektor.

Sydhoff, Jan (2010). *Lärare i den nya gymnasieskolan – högre krav och kvalitet*. Stockholm

Tideman, Magnus & Szönyi, Kristina (2011). *Sverige behöver ingen särskola*.  
<http://www.dn.se/debatt/sverige-behover-ingen-sarskola>  
(2011-03-01)

Torstendahl, Rolf (1989). *Professionalisering, stat och kunskapsbas*. I Selander, Staffan (1989). *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap. Professionaliseringens sociala grund*. Lund: Studentlitteratur



Utbildningsplan. *Kursförteckning för Specialpedagogiskt program med övergripande utbildningsmål.* Högskolan i Kristiansstad.  
<http://www.hkr.se/templates/programmePagePrint.aspx?programkod=SPECY&version=&language=sv&print=0>  
(110126)

Wahlström, Karin (2001). *Kvalitet i särskolan – en fråga om värderingar. Regeringsuppdrag om särskolan, oktober 2001.* Skolverket

Wallberg, Eva (2011). *Den framtida gymnasieskolan – en likvärdig utbildning för ungdomar med utvecklingsstörning, SOU 2011:8* Stockholm  
[www.sweden.gov.se/sb/d/14067/a/160046](http://www.sweden.gov.se/sb/d/14067/a/160046)  
(2011-02-09)

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.* Stockholm: Vetenskapsrådet.

## BILAGOR

Hej!

Vi är två studenter som går det specialpedagogiska programmet på Högskolan i Kristianstad. Under den sista terminen ingår det att göra en studie som ska redovisas i en skriftlig rapport, ett examensarbete. Vårt arbete handlar om specialpedagogens roll i särskolan.

För att få ett underlag till denna uppsats söker vi din hjälp genom att besvara bifogad enkät angående ditt arbete inom särskolan och din utbildning. Vi har tagit del av allmänna forskningsetiska principer. Detta betyder att din identitet är skyddad. Vi kommer inte att nämna ort, skola eller personal vid sitt rätta namn i vår framställning. Dina svar på enkäten kommer att behandlas konfidentiellt.

För att svara på enkäten gå in i länken nedan:

Extern länk

Eftersom vi inte kan se vilka som svarat skulle det vara värdefullt om du ville skicka ett separat mail till någon av oss när du svarat.

Har du några frågor kan du kontakta oss via mail eller telefon.

Jenny Almkvists mailadress

Tel.

Anna Leanderssons mailadress

Tel.

Nu hoppas vi på din medverkan! Den är viktig!

Tack på förhand.

Med vänlig hälsning

Jenny Almkvist

Anna Leandersson

Högskolan i Kristianstad

Sektionen för lärarutbildning

Specialpedagogprogrammet

Enkät till specialpedagoger

**1. Vilket är ditt kön?**

Man

Kvinna

**2. Vilken är din ålder?**

30-40 år

41-50 år

51-60 år

Mer än 60 år

**3. Vilken är din grundutbildning?**

Förskollärare

Grundskollärare

Gymnasielärare

Annat

**4. Hur länge arbetade du inom skolan innan utbildningen till specialpedagog?**

3-5 år

6-10 år

Mer än 10 år

**5. Hur länge har du arbetat som specialpedagog?**

Mindre än 3 år

3-5 år

6-10 år

Mer än 10 år

**6. Har du någon ytterligare vidareutbildning och i så fall vilken?**

**7. I vilken grad arbetar du inom nedanstående områden?  
(Inte alls - Våldigt mycket)**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Undervisning		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Handledning		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Skolutveckling		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Team		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Specialläraruppgifter		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Annat		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

**8. Vad av följande skulle du vilja arbeta mer med?  
(Inte alls - Våldigt mycket)**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Undervisning		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Handledning		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Skolutveckling		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Team		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Specialläraruppgifter		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Annat		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

**9. Vad av följande skulle du vilja arbeta mindre med?  
(Inte alls - Våldigt mycket)**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Undervisning		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Handledning		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Skolutveckling		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Team		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Specialläraruppgifter		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Annat		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

**10. Vilka svårigheter finner du med handledning på den egna arbetsplatsen?  
(Inte alls - Våldigt mycket)**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Brist på tid		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Saknar mandat från kollegor		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Saknar mandat från rektor		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Saknar handledningskompetens		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Annat		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

**11. Ange ur nedanstående exempel vad som bäst bestämmer dina arbetsuppgifter.  
(Inte alls- Våldigt mycket)**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Ur arbetsbeskrivning		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Eget inflytande		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Eget initiativ		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Från rektor		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Från personalgruppen		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Annat		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

**12. Vad innebär det specialpedagogiska uppdraget för dig?**

**13. Hur ser du på din egen utbildning i relation till de arbetsuppgifter du har idag?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Relevant
Icke relevant											

**14. Vad anser du att utbildningen till specialpedagog inom särskolan bör innehålla?**

Diskussionsguide till fokusgruppintervju 110317

Tankar kring den nya speciallärarutbildningen med inriktning mot utvecklingsstörning.

I skolans utvecklingsplan står att skolan använder sig av specialpedagogiska metoder. Vad är specialpedagogik för dig? Vad innebär det specialpedagogiska uppdraget för dig?

Terminologi, vad ska vi heta? Vad kallar vi vår pedagogik?

Vår enkät visar att 45 % vill ha mer om utvecklingsstörning och funktionshinder i utbildningen. Vilka tankar väcks?

Enkäten visar att 20 % av respondenterna arbetar med handledning. Hur ser ni på detta?

Kollegor

Assistenten

Vilka tankar har ni kring Gysär 13?

Annat ni vill ta upp

## Frågor till rektorer

Vid tjänst inom särskolan är behörigheten som efterfrågas specialpedagog med inriktning mot utvecklingsstörning. Vilken kompetens/vilka kvaliteter önskar du hos en specialpedagog?

Resultatet från vår enkät visar på en stor variation på frågan vad det specialpedagogiska uppdraget innebär. Vad anser du ingår i det specialpedagogiska uppdraget?

30 % av enkätsvaren visar på att specialpedagoger vill arbeta mer med handledning samtidigt som 50 % inte har något handledningsuppdrag alls. Vad tänker du om detta? Hur skulle man kunna utnyttja denna kompetens bättre?

40 % av de svarande är positiva till att arbeta mer med skolutvecklingsfrågor. Vad innebär skolutveckling för dig samt vilken roll spelar specialpedagogen i dessa frågor?

Flera högskolor erbjuder nu en speciallärarutbildning med inriktning mot utvecklingsstörning som ett komplement till specialpedagogutbildningen. Hur tänker du kring detta?

Gymnasiesärskolans betänkande arbetar för att särskolan ska närma sig gymnasieskolan. Vilka möjligheter ser du med detta? Vad innebär detta för specialpedagogens arbete?

