

HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

C-uppsats i Specialpedagogik (41-60 poäng) 10 poäng

Specialpedagogens roll och den individuella utvecklingsplanen

En beskrivning av hur specialpedagoger arbetar med IUP
och hur detta arbete skulle kunna utvecklas

2007

Författare: Inger Jönhill
Sinikka Lundh
Kerstin Persson

Handledare: Lisbeth Ohlsson

Specialpedagogens roll och den individuella utvecklingsplanen

En beskrivning av hur specialpedagoger arbetar med IUP och hur detta arbete skulle kunna utvecklas

Författare: Inger Jönhill
Sinikka Lundh
Kerstin Persson

Handledare: Lisbeth Ohlsson

Abstract

Uppsatsen handlar om specialpedagogens roll i arbetet med den individuella utvecklingsplanen (IUP). Syftet med uppsatsen är att undersöka och analysera hur specialpedagoger, andra pedagoger och skolledare beskriver specialpedagogens roll i arbetet med IUP och att undersöka och analysera hur specialpedagogens roll i arbetet med IUP skulle kunna utvecklas enligt intentionerna i styrdokumentet. I uppsatsen används det socialkonstruktionistiska perspektivet och social systemteori för att förstå specialpedagogikens användning. Intervjuundersökningen bearbetades kvalitativt och av den kan vi dra slutsatser som visar att specialpedagogen är involverad i arbetet med IUP framför allt i samband med elevers åtgärdsprogram. IUP ska utgå från var eleven befinner sig i förhållande till läroplanens mål att uppnå och mål att sträva mot, vilka visat sig svåra att hantera. Enligt vår undersökning skulle specialpedagogen kunna utveckla sin roll i arbetet med IUP som handledare för att analysera elevers svårigheter på såväl individ-, grupp- som organisationsnivå, som pedagogisk ledare, och genom att vara delaktig i skolutveckling. Detta skulle kunna uppnås genom att skolan utnyttjar den specialpedagogiska kompetensen i arbetet med IUP och vidareutvecklar den för att få en skola för alla.

Nyckelord: handledning, IUP, specialpedagog

Innehåll

Förord	1
1 Inledning	1
1.1 Bakgrund	3
1.2 Syfte	3
1.3 Problemformulering	3
1.4 Uppsatsens disposition	4
2 Litteraturgenomgång	5
2.1 Specialpedagogik och teori	5
2.1.1 Perspektiv på specialpedagogik	6
2.1.2 Perspektiv på kunskap och IUP	7
2.1.3 Ett socialkonstruktionistiskt perspektiv på specialpedagogisk handledning.....	8
2.1.4 Social systemteori	9
2.2 Styrdokument	9
2.2.1 Skolverkets allmänna råd om IUP	10
2.2.2 Specialpedagogens kompetens enligt Högskoleförordningen.....	14
Kommentar till 2.2	15
2.3 Värdegrund.....	15
2.4 Skolutveckling.....	17
2.4.1 Läroplanens mål och IUP	17
2.4.2 IUP i en skola för alla.....	18
2.4.3 En inkluderande undervisning.....	19
2.5 Specialpedagogers roll	19
2.5.1 Specialpedagogens involvering i IUP	20
2.5.2 Komplexiteten att utöva pedagogik.....	22
2.5.3 Att utöva specialpedagogik	24
3 Metod	26
3.1 Metodbeskrivning.....	26
3.1.1 Val av metod	27
3.1.2 Kvalitativ metod.....	27
3.2 Urval av intervjupersoner.....	28
3.3 Etiska överväganden	28
3.4 Genomförande av intervjuer.....	29
3.5 Bearbetning	30
3.6 Reflektioner kring metoden.....	31
4 Resultatredovisning	34
4.1 Analys av intervjuer med skolledare	34
4.1.1 Upplevelse av arbetet med IUP	34
4.1.2 Eget aktivt arbete med IUP	35
4.1.3 Styrdokumentets förankring i arbetet med IUP	36
4.1.4 Syftet med IUP	37
4.1.5 Kompetensutbildning om IUP.....	38
4.1.6 Resurser för ett fungerande IUP-arbete.....	38

4.1.7	Specialpedagogens involvering i arbetet med IUP	39
4.1.8	Sammanfattning av intervjuer med skolledare.....	40
4.2	Analys av intervjuer med pedagoger.....	40
4.2.1	Upplevelse av arbetet med IUP	40
4.2.2	Eget aktivt arbete med IUP	41
4.2.3	Styrdokumentens förankring i arbetet med IUP	42
4.2.4	Syftet med IUP	42
4.2.5	Kompetensutbildning om IUP.....	43
4.2.6	Resurser för ett fungerande IUP-arbete.....	43
4.2.7	Specialpedagogens involvering i arbetet med IUP	44
4.2.8	Sammanfattning av intervjuer med pedagoger.....	45
4.3	Analys av intervjuer med specialpedagoger.....	46
4.3.1	Upplevelse av arbetet med IUP	46
4.3.2	Eget aktivt arbete med IUP	47
4.3.3	Styrdokumentens förankring i arbetet med IUP.....	47
4.3.4	Syftet med IUP	48
4.3.5	Kompetensutbildning om IUP.....	48
4.3.6	Resurser för ett fungerande IUP-arbete.....	49
4.3.7	Specialpedagogens involvering i arbetet med IUP	49
4.3.8	Sammanfattning av intervjuer med specialpedagoger	50
4.4	Sammanställning av svaren under de sju kategorierna	51
4.5	Analys och sammanfattning av fråga 7	53
4.6	Sammanfattande slutsatser	54
5	Diskussion.....	56
5.1	Inledning.....	56
5.2	Specialpedagogers roll i arbetet med IUP	58
5.3	Möjligheter till utveckling av specialpedagogens roll i arbetet med IUP	65
5.4	Fortsatt forskning	67
5.4.1	Skolutveckling eller inte.....	67
6	Sammanfattning	69
7	Referenser	71
Bilagor		
Bilaga I	– Information till respondenter vid intervju	
Bilaga II	- Frågeunderlag till skolledare/pedagog/specialpedagog	
Bilaga III	– Illustrationer till intervjufråga 7.....	
Bilaga IV	– Ordlista	

Förord

Vi är tre personer som tillsammans har arbetat med denna uppsats. Vi gjorde från början uppdelningen så att alla skulle få ansvar för avsnitt/kapitel som kändes bra fördelningsmässigt. Det inledande arbetet med att formulera syfte, problemformulering och problemprecisering gjorde vi gemensamt. Sedan har alla arbetat mycket med litteraturdelen men med specifika områden. En av oss lade upp skelettet, en annan skrev om värdegrunden och den tredje skrev om de etiska övervägandena osv. När vi kom vidare med intervjuerna tog vi tre respondenter vardera ur de olika yrkeskategorierna och transkriberade sedan våra egna intervjuer. Efter detta delade vi upp yrkeskategorierna mellan oss och sammanställde resultatet. I detta skede var det en som tog på sig att sammanställa hela resultatet, en annan arbetade med handledarens kommentarer och den tredje funderade på diskussionens innehåll. Efter detta arbetade vi gemensamt med det sista för att få ett gemensamt språk och en konsensus som vi alla kunde stå för.

Vi som författat denna uppsats vill rikta ett stort tack till Lisbeth Ohlsson på Institutionen för Beteendevetenskap, Högskolan Kristianstad för konstruktiv och kvalificerad handledning. Vi vill även tacka våra respondenter som intresserat och positivt ställde upp på att bli intervjuade. Utan deras medverkan hade uppsatsen inte kunnat genomföras. Ett sista tack dessutom till våra opponenter som med intresse har läst vårt arbete.

1 Inledning

Denna uppsats handlar om specialpedagogers roll i arbetet med den individuella utvecklingsplanen. (I fortsättningen förkortas ”den individuella utvecklingsplanen” med IUP). IUP är ett relativt nytt redskap för skolutveckling i skolans värld – den blev obligatorisk år 2005 (se nedan 2.3.1). Specialpedagog som profession är också något ganska nytt – t.ex. fattade riksdagen år 1989 beslut om den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen (se nedan 2.3.2) och fortfarande finns inte ordet ”specialpedagog” som sökord på Platsbanken (*Platsbanken - Sveriges största jobbsajt*, <http://platsbanken.amv.se/>). Vi tre som skriver denna uppsats är nu i slutfasen i vår utbildning till specialpedagoger och funderar därför över hur vår roll kommer att se ut ute i skolverksamheten. Vi förstår att IUP kan vara en viktig del av skolans utveckling till en skola för alla och denna utveckling vill vi vara en del av.

Här följer våra personliga beskrivningar av våra erfarenheter av arbete i skolan, utvecklingssamtal och IUP. Den förförståelse vi har för det specialpedagogiska arbetet med och utan IUP, är i mångt och mycket baserat på dessa erfarenheter, men även på litteratur, föreläsningar, diskussioner och även övrig livserfarenhet har gett oss förförståelse för ämnet. Våra personliga bakgrunder ger samtidigt en liten bild av hur skolan utvecklats de senaste femton - tjugo åren. Här kallar vi oss helt enkelt för ”den första”, ”den andra” och ”den tredje”.

Den första har arbetat som pedagog i ganska många år. Hon har varit pedagog i förskolan, i fritidshem, i skoldaghem, i grundskolan, i gymnasiet, i särskolan inom komvux och inom åtskilliga eftergymnasiala yrkesutbildningar. Barnet/eleven har alltid varit i centrum. Individens utveckling har styrt hennes sätt att undervisa/handleda barn/elever. Genom åren har det kommit nya läroplaner och andra reformer i skolutvecklingen som t.ex. Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1994) och Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2001) och det senaste är IUP.

Inför kvartsamtalen har pedagoger gjort någon typ av utvecklingsplan för elever och utvecklingssamtalen har förberetts för att kunna ge en bild av elevens utveckling. Arbetet med portfolio har varit en slags utvecklingsplan. IUP känns mer omfattande för henne eftersom det ska vara ett aktivt och levande verktyg för alla elever. Elever och föräldrar har större möjlighet att påverka och följa utvecklingen. IUP är obligatorisk men det finns troligen kommuner där arbetet inte har kommit riktigt igång.

Den andra av oss var nyutexaminerad lärare i början på 90-talet och kände sig dåligt förberedd på att ha "kvartssamtal", som det hette då. Hon menar att det dels berodde på liten erfarenhet av sådana, och dels på att lärarutbildningen gav ringa kunskap om hur man samtalar med elever och föräldrar om "hur arbetet i skolan fungerar". Kvartssamtal övergick sedan att kallas för utvecklingssamtal och för många lärare, tror hon, innebar det mest att samtalet skulle vara dubbelt så långt. Buckhøj-Lago (2000), beskriver att kvartssamtalet låg utanför arbetsprocessen och någon överenskommelse om elevens fortsatta arbete behövde inte göras. Utvecklingssamtalet ska däremot ingå i arbetsprocessen.

Innan hon blev klassföreståndare lärde sig denna lärare att ha utvecklingssamtal med elever och föräldrar. Detta genom att delta i andra lärares förberedelser av utvecklingssamtal, men även genom att få delta på själva utvecklingssamtalet med elever och föräldrar och genom att därefter få delta i de eventuella uppföljningarna av samtalen. Det hon kunde märka var att både hon själv som lärare och andra lärare hade behov av att prata med någon om hur samtalen gått. Efterhand samlade hon på sig erfarenhet och utvecklade tillsammans med sitt arbetslag hur arbetet med utvecklingssamtalen skulle se ut. Även om hennes erfarenhet och säkerhet ökade i konsten att hålla utvecklingssamtalen, fanns ändå frågor. Dessa frågor rörde sig om hur kommunikationen kunde förbättras under själva utvecklingssamtalet och vad utvecklingssamtalet skulle kunna leda till för elevens fortsatta skolarbete. De senare åren arbetade hon och barnen med portfolio och det visade sig att det var bra att ha som underlag vid utvecklingssamtal. Portfolio kan vara en del av IUP, menar hon. Hennes förhoppning är att IUP skulle kunna vara ett verktyg för att underlätta och förbättra kommunikationen mellan pedagoger, elever och föräldrar.

Den tredje av oss har fått erfarenheter av IUP under de senaste två åren men då som pedagog. Innan dess hade man vanliga utvecklingssamtal. Då fokuserade pedagogerna mest på att kartlägga var eleven befann sig i nuläget i de olika ämnena och en mindre del på den sociala utvecklingen. Den största skillnaden anser hon, är att vi nu när vi har IUP, mer ska försöka få eleven att vara delaktig i samtalet och att vi tillsammans ska forma de mål som ska hjälpa eleven att utvecklas på olika områden. Det är alltså inte längre en ren redovisning utan ett handfast verktyg som hjälper alla inblandade parter; eleven, föräldrarna och pedagogerna. Svårigheterna ligger mer i systemet att få en samsyn mellan de olika pedagogernas sätt att skriva underlag till IUP. När det är en klasslärare som har det övergripande ansvaret är det färre pedagoger inblandade, och lättare att nå fram med de åtgärder som behöver sättas in. Ju fler kockar desto sämre soppa är hennes erfarenhet, utifrån att hon arbetar med elever i årskurs 7-9.

På hennes arbetsplats är specialpedagogen inte inblandad i arbetet med IUP mer än i undantagsfall. Personligen har hon anlitat specialpedagogens tjänster när det varit utvecklingssamtal i samband med att åtgärdsprogram skulle upprättas, och det är nog i den rollen hon kan tänka sig att specialpedagogen skulle kunna vara behjälplig, och även i ren handledning av pedagogerna för att de åtgärder som de har enats om är bäst för eleven, ska kunna genomföras i klassrummet.

Utifrån dessa erfarenheter anser vi att specialpedagogerna skulle kunna vara mer delaktiga i arbetet med IUP och skolutveckling. Vi vill därför undersöka hur olika yrkesgrupper i skolan beskriver specialpedagogers roll i arbetet med IUP och hur specialpedagogers roll skulle kunna utvecklas.

1.1 Bakgrund

Att upprätta IUP:er är obligatoriskt i alla Sveriges skolor. År 2005 kom Skolverkets *Allmänna råd och kommentarer – Den Individuella utvecklingsplanen*. Där ges rekommendationer för arbetet med att upprätta IUP. För grundskolans del grundar sig de allmänna råden på bestämmelser i 7 kap. 2 § grundskoleförordningen (SFS 1994:1194). Texten lyder: ”Minst en gång varje termin skall läraren, eleven och elevens vårdnadshavare samtala om hur elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling bäst kan stödjas (utvecklingssamtal).”

Utifrån våra personliga bakgrunder som vi har beskrivit ovan, är vi angelägna om att det redskap som IUP är ska bli tydligt och enkelt att använda för alla inblandade, och upplevas som en möjlighet för skolutveckling och inte som ett hinder. Vi har ofta under vår utbildning diskuterat hur vi ska fungera i vår roll som specialpedagoger och då har dessa frågeställningar dykt upp. Därför vänder vi oss nu med detta arbete till alla dem som arbetar med IUP och vill med detta starta en diskussion om hur den specialpedagogiska kompetensen kan tillämpas.

1.2 Syfte

Vi utgår från antagandet att specialpedagogerna i den svenska grundskolan är en viktig kompetens i arbetet med IUP när det gäller förarbete, upprättande och uppföljning. Utifrån detta resonemang vill vi undersöka vilken roll specialpedagogen har i arbetet med IUP och hur denna roll skulle kunna utvecklas i förhållande till behovet ute i verksamheten.

Det övergripande syftet med vår studie är att:

- Undersöka och analysera hur specialpedagoger, andra pedagoger och skolledare beskriver specialpedagogers roll i arbetet med IUP.
- Undersöka och analysera hur specialpedagogers roll i arbetet med IUP skulle kunna utvecklas enligt intentionerna i styrdokumentet.

1.3 Problemformulering

Vilken roll har specialpedagogen och hur kan den utvecklas i arbetet med IUP i den svenska grundskolan? Detta är vår övergripande problemformulering. Bakom den finns frågor om hur pedagoger och skolledning upplever arbetet med IUP och om styrdokumentens innehåll är känt. Vi ställer även frågan om vilka resurser och vilken kompetens pedagoger och arbetsledning tycker de behöver för att arbeta med IUP och även hur detta arbete skulle kunna utvecklas ytterligare.

Utifrån syftet och problemformuleringen ställer vi följande frågor, som vi även har använt oss av i intervjuunderlaget (se bilaga II):

1. Hur upplever pedagoger och skolledning arbetet med IUP?
2. Hur arbetar pedagoger och skolledning med IUP?
3. Hur har pedagoger och arbetsledning fått kännedom om styrdokumentens innehåll angående IUP?
4. Har pedagoger och arbetsledning fått kompetensutveckling för att arbeta med IUP?
5. Vilka resurser upplever pedagoger och skolledning behövs för att arbeta med IUP?
6. På vilket sätt bör specialpedagogen vara involverad i arbetet med IUP?
7. Vilket behov finns hos lärare att få specialpedagogisk handledning vid:
 - förarbetet av IUP,
 - upprättandet av IUP,
 - uppföljningen av IUP,
 - enskilda samtal med föräldrar angående IUP?

1.4 Uppsatsens disposition

Kapitel 1 inleder med bakgrund, syfte och problemformulering. Kapitel 2 innehåller en litteraturgenomgång med tidigare forskning, styrdokument, annan litteratur och artiklar med relevans för uppsatsens syfte. Kapitel 3 beskriver valet av den kvalitativa metoden. Huvuddelen av intervjun är semistrukturerad och den sista delen av intervjun är strukturerad. Detta följs upp av ett delkapitel om metodkritik där vi reflekterar över den egna studiens problem och begränsningar. Urvalet av intervjupersoner och de forskningsetiska övervägandena presenteras. Intervjuernas genomförande med den inledande pilotundersökningen beskrivs, samt hur intervjuundersökningen därefter bearbetats. Kapitel 4 innehåller analys och resultat av våra intervjuer. Därefter kommer diskussion i kapitel 5 och sammanfattning i kapitel 6. Kapitel 7 innehåller våra referenser och allra sist i vår uppsats finns bilagorna. De fyra bilagorna innehåller informationen som gavs till respondenterna, frågeunderlaget som användes vid intervjuerna, illustrationer till intervjufråga 7 och en ordlista på några ord använda i uppsatsen.

2 Litteraturgenomgång

I litteraturgenomgången nedan redovisas olika författares syn på teori. För att kunna sätta sig in i och förstå vad IUP innebär behövs kännedom om olika teorier och perspektiv. Att ”teoretisera” får ibland en negativ bibetydelse, nämligen att ”ägna sig åt verklighetsfrämmande resonemang”. Men ordet ”teori” används också om ett ”helt system av (vetenskapliga) antaganden och slutsatser som i princip kan prövas” (Stora svenska ordboken, 1996). Därefter tar vi upp olika perspektiv på specialpedagogik och hur skolans verksamhet beskrivs i förhållande till dem. Bladini använder sig i sin avhandling (2004) av social systemteori och ett socialkonstruktionistiskt perspektiv i analysen av specialpedagogers handledningssamtal. Utifrån det uppdrag skolan har, belyser vi även styrdokumentet och i det sammanhanget är värdegrunden och skolutvecklingen ytterligare några intressanta områden. Det sista steget i vår forskning är att undersöka hur specialpedagogers roller ser ut och hur IUP kan kopplas till detta uppdrag.

2.1 Specialpedagogik och teori

Utifrån syftet, som är att undersöka vilken roll specialpedagogen har och hur den skulle kunna utvecklas i arbetet med IUP i förhållande till behovet ute i verksamheten, sammankopplas i detta kapitel specialpedagogiken till några teorier. Först görs en beskrivning av vad en teori är, sedan sammankopplas den teoretiska delen till den för specialpedagogen praktiska fasen och den senare utvärderingen. Olika perspektiv tas upp; relationella och kategoriska, hur lärandet sker genom deltagande i sociala sammanhang, socialkonstruktionistiskt perspektiv som utgår från den sociala och ekonomiska tidsandan som råder och social systemteori som bygger på observationer och beskrivningar av komplexa system i sin omvärld. Dessa teorier belyses eftersom IUP i skolan är menat att vara ett redskap i en omvärld som ofta är komplicerad.

Pijl och van den Bos (1998) resonerar i en artikel om specialpedagogisk teori och börjar med att förklara att en teori ”... comprises of a set of hypotheses to explain practice” (s. 108), dvs. att en teori består av en uppsättning hypoteser för att förklara praktiken eller verkligheten. Författarna argumenterar också för meningen med teori

- beslut kan fattas mot bakgrunden av en teori
- en teori gör det möjligt att kunna härleda förutsägelser om konkreta händelser (jämför att väderprognosen, baserad på meteorologisk teori, säger att det blir regn, vilket gör att vi beslutar oss för att ta med ett paraply...).

Ibland har vi ingen teori att tillgå när vi ska fatta beslut och kanske tvingas vi att gissa oss till vad vi ska göra. Men ”... a good theory makes it easier to make good decisions” (s. 108). Det vore bekvämt att ha en sådan teori även när det gäller specialpedagogik, men den finns inte riktigt, menar författarna Pijl och van den Bos. Pedagoger måste därför fatta professionella beslut i osäkerhet eller fatta sina beslut mot bakgrund av ”... experience and intuition” (s. 114).

Pijl och van den Bos resonemang om en teori för specialpedagogik resulterar i att vad som kan användas är ”... general educational or psychological theories” (s. 115). Pijl och van den Bos ger dock en vägledning hur specialpedagogik kan gå till i praktiken och kallar det för ”the regulatory cycle” (s. 114) som består av olika faser. Planen kan kort beskrivas som att

pedagogen formulerar vad som är elevens problem i undervisningen, att en handlingsplan upprättas och sätts i verket och att en kontinuerlig utvärdering av planens effekter görs. I denna plan är det nödvändigt att en detaljerad problemanalys med mål finns. Utvärderingen är till för att kunna göra justeringar så att det formulerade målet uppnås.

Potts (1998) har ett liknande sätt att se på teori för specialpedagogik som Pijl och van den Bos. Potts menar att vi inte ska förvänta oss att komma fram till en "... explanatory theory that will last much beyond tomorrow" (s. 117). Clark, Dyson, och Milward (1998) redaktörer för *Theorising Special Education* bekräftar i bokens avslutande kapitel att det finns ett behov av en specialpedagogisk teori som kunde underlätta handlandet i alla situationer. "There is an understandable desire for a theory of special needs education which will point unequivocally to clear course of action" (s. 171). Trots denna önskan måste de till sist konstatera, att om en sådan specialpedagogisk teori funnits, skulle den hela tiden behöva omprövas eftersom den sociala, kulturella och historiska kontexten hela tiden förändras. Annorlunda uttryckt anlägger författarna ett socialkonstruktionistiskt perspektiv (se 2.2.3) på forskningen om specialpedagogik.

2.1.1 Perspektiv på specialpedagogik

Vad menas med specialpedagogiskt perspektiv? Nilholm (2003) menar att det är "... några grundläggande sätt att se på den specialpedagogiska verksamheten, dess uppgifter, historia och relation till andra kunskapsområden" (s. 13). Ibland används andra begrepp i stället för perspektiv på specialpedagogik och Nilholm nämner *diskurser* om (sätt att tala och skriva om) specialpedagogik, *föreställningar* om specialpedagogik och *teorier* om specialpedagogik.

I vår B-uppsats "Elevens signaler" (2006) tog vi upp två perspektiv; det relationella och det kategoriska. I forskning (Nilholm, 2003; 2006, Persson, 2001, Emanuelsson m.fl. 2001) används de för att analysera skolans specialpedagogiska verksamhet och de framställs som motsatta. Perspektiven beskrivs överskådligt i ett schema av Persson (2001, s. 143):

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

Figur 1. Konsekvenser för skolans specialpedagogiska verksamhet beroende på perspektivval, enligt Persson (2001, s. 143).

I det kategoriska perspektivet beskrivs elever *med* svårigheter, medan eleven beskrivs som *i* svårigheter i det relationella perspektivet. I relation till hur specialpedagogen skall arbeta fram en trovärdig IUP tillsammans med eleverna, kan det i sammanhanget vara av vikt att specialpedagogen är medveten om skillnaderna och är väl insatt i hur styrdokumentet är utformat. Enligt Emanuelsson m.fl. (2001) har de nationella styrdokumentet en relationell förståelse av specialpedagogikens roll i skolan.

Nilholm beskriver i olika arbeten tre perspektiv eller synsätt på specialpedagogik (Nilholm, 2003; 2006). Det *kompensatoriska perspektivet* där specialpedagogikens funktion är att kompensera brister hos individen och diagnostisering är central. Det *kritiska perspektivet* "... har representerat en utmaning av traditionella idéer om specialpedagogik, kritiserat den sociala marginaliseringen av olika elevgrupper och förespråkar alla elevers rätt till delaktighet i skolan" (2006, s. 11). *Dilemmaperspektivet* kritiserar i sin tur det kritiska synsättet. Nilholm menar att det grundläggande dilemman är att samtidigt som utbildningen ska möta elevers olikheter ska alla elever få ut något gemensamt ur den. Detta är samtidigt huvudpoängen med dilemmaperspektivet – "... det är komplext att hantera dilemman och att man endast finner temporära jämvikter" (s. 30). Ett av specialpedagogens dilemma i att kunna vara en resurs i arbetet med IUP, är i detta sammanhang delvis en fråga om att omgivningen skall bli medveten om vilken kompetens som specialpedagogen har och ska ha. Samtidigt ska specialpedagogen själv anta utmaningen och se sin roll i detta arbete.

2.1.2 Perspektiv på kunskap och IUP

Enligt Säljö (2000) är fysiska och kommunikativa erfarenheter förutsättning för sociokulturell kompetens och för att behärska intellektuella och fysiska redskap. Han menar också att de institutionella kunskaperna och färdigheterna är framträdande hos oss idag. Enligt honom är de ett komplement och tillägg till den pedagogik som finns i samhället i övrigt, eftersom lärandet sker genom deltagande i sociala sammanhang.

Säljö betraktar vår förmåga att lära som en del av en större och övergripande fråga om hur kunskapen återskapas mer generellt i vårt samhälle. Han tycker att lärandet inte är begränsat till skolan och andra institutionella miljöer utan vi förvärvar olika grundläggande insikter och färdigheter i andra sammanhang. Det kan ske i familjen, bland vänner och kamrater, i föreningar och på arbetsplatsen vilka inte har primärt syfte att förmedla kunskap. Att se denna koppling skulle för specialpedagogen kunna vara viktigt, framförallt i handledning av pedagoger som ska formulera reella kopplingar mellan den sociala miljön och den lärandemiljö som eleven dagligen vistas i. Tydliggörandet kan vara väl så viktigt för alla inblandade när IUP:n ska formuleras och verkställas.

Enligt Säljö bidrar skolan till skapandet av kunskaper och färdigheter men också skapandet av svårigheter att lära och att förstå. Han menar att lärande och undervisning i skolan är mål för sig, medan pedagogiken i hemmet och i familjen är osynlig. Vidare skriver Säljö att lärandet inte enbart kan kopplas till bestämda arrangemang som skola och undervisning utan det är ett resultat av all mänsklig verksamhet. Han tycker att skolan har skapat en bild av mänsklig kunskapsbildning vilket innebär att undervisning föregår lärandet.

Enligt Säljö handlar lärandet om vad individ och kollektiv tar med sig från sociala situationer och använder det i framtiden. Den sociala kompetensen är en del av individen som påverkar resultatet i skolan och här kan specialpedagogens involvering vara viktig i direktkontakt med eleverna, föräldrarna eller med pedagogerna. Säljö menar också att lärandet i institutionella

miljöer ställer stora krav på både lärare och elever, särskilt på elever som inte fullt ut kan följa med den språkliga framställningen eftersom varken de egna förutsättningar eller intressena är anpassade för situationer (Säljö, 2000).

Även Irisdotter (2006) berör den sociala pedagogiken som påverkar lärandemiljön. Hon hänvisar till två olika skrivningar i Skolverkets samtida publikationer som enligt henne bekräftar ”att en nyliberal och marknadsorienterad trend fått fäste i skolvärlden, åtminstone på ett retoriskt plan” (s.11). Exempelvis i Skolverkets allmänna råd och kommentarer (2005), formuleras den individorienterade skolans förhållningssätt, att ”eleven ska ses som en aktör med egen vilja och kapacitet att lära” (s. 13), och man hävdar att ”... höga och positiva förväntningar har stor betydelse för elevers framgång i skolarbetet” (s. 14).

2.1.3 Ett socialkonstruktionistiskt perspektiv på specialpedagogisk handledning

Bladini (2004) utgår från systemteori i sin avhandling med ett socialkonstruktionistiskt perspektiv då hon studerat specialpedagogers handledningssamtal. Bladini (2004) anger att syftet med hennes avhandling är att ”... undersöka hur specialpedagoger talar om och genomför handledning” (s. 45). Vygotskij, psykolog och filosof, är enligt Kanuka och Anderson (1998) den som oftast associeras med social konstruktivism. De menar att Vygotskij, vars viktigaste texter skrevs på 1930-talet, betonade den kulturella och sociala kontexten vid inläring. Syftet med vår uppsats är som vi nämnt tidigare, att se vilken roll specialpedagogen har i arbetet med IUP. I det socialkonstruktionistiska perspektivet finner vi belägg för att handledningen ska ske i ljuset av den vardag och det samhällsklimat som för stunden råder och att analyserna inte ska vara statiska utan följa med de förändringar som hela tiden sker i omvärlden.

Börjesson (1997) säger att social konstruktionism är ett samlingsnamn för ett brokigt samhällsvetenskapligt perspektiv och att det finns en sorts tradition inom den sociala konstruktionismen att ställa kritiska frågor. Börjesson konstaterar att det ”... vi kan göra är att studera kunskapers sociala och historiska sammanhang, och förhålla oss reflekterande till dem – och våra egna kunskapsintressen” (s. 17).

Utifrån den socialkonstruktionistiska synen skriver Bladini (2004) att: ”Kunskap skapas, är beroende av och vidmakthålls av de specifika sociala och ekonomiska förhållanden som råder vid en bestämd tid, på en bestämd plats i en bestämd kultur” (s. 45). Specialpedagogens handledningssamtal kan därmed, enligt Bladini, ses ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv och med ovanstående kunskapssyn som en plats för ”... konstruktioner och rekonstruktioner av pedagogers svårigheter i vardagsarbetet” (s. 45).

Thornberg (2006) beskriver att det ”Bland barnrättsforskare och rättsfilosofer diskuteras huruvida barnets bästa skall hanteras som en extensiv princip eller som en restriktiv regel” (s. 20). Hon menar att utmaningen och det konstruktiva, uppstår i spänningen däremellan. ”Ett enda och slutgiltigt svar på vad som är barnets bästa finns inte, utan det handlar om att ständigt i diskussioner och argumentation söka efter vad som är det bästa, konstaterar hon” (s. 21).

2.1.4 Social systemteori

Systemteorin har liksom andra teorier, visar Bladini (2004), genomgått en utveckling över tid från mitten av nittonhundratalet till dess slut och landat i en teori för observation och beskrivning av komplexa system i sin omvärld. Bladini menar att det finns flera gemensamma nämnare för systemteori och det socialkonstruktionistiska perspektivet:

- människan gör konstruktioner av sin värld och konstrueras av den
- kategoriseringar är avgörande för beskrivning av fenomen
- fenomen måste förstås i en kontext (jmf. Bladini, 2004, s. 49).

Bladini har i sin avhandling använt sig av tre begrepp hämtade från social systemteori:

- observatörsposition
- system och omgivning
- distinktion (jmf. Bladini, 2004, s. 49).

Begreppet observatörsposition poängterar att alla våra observationer måste relateras till observatören. Det går inte att finna ett "subjektberoende" sätt att betrakta verkligheten. Det finns observatörer av första och andra ordningen. Dessa skiljer sig åt. Med observatör av första ordningen menas att observationer ses som oberoende av observatören. Observatörer av andra ordningen ser sig som beroende av andra observatörer eller med andra ord en del av det system han/hon observerar. Detta sätt att betrakta världen är också ett sätt att se den som socialt konstruerad. "Verkligheten kan inte ses utan att betraktaren intar en position och betraktar världen ur ett perspektiv och ger världen sin tolkning. Med detta synsätt går det inte att beskriva världen utan att påverka den" (Bladini, 2004, s. 47).

I kapitel 5 (Diskussion) ger vi exempel på hur skolpersonal i skola och övriga samhället kan förstås i förhållandet till begreppet system och omgivning.

Distinktioner är också sociala konstruktioner. "En person konstruerar sin värld genom att utifrån sina observationer skilja ut det fenomen hon iakttagit, eller med andra ord genom att göra distinktioner" (s. 51). I kapitel 5 (Diskussion) exemplifieras att vilka distinktioner som görs angående en yrkesroll (t.ex. specialpedagogers roll), påverkar dessa distinktioner hur yrkesrollen uppfattas.

2.2 Styrdokument

Då syftet i detta arbete är att undersöka och analysera specialpedagogers roll i arbetet med IUP och hur den skulle kunna utvecklas, belyses här vad styrdokumentet kan ge för vägledning i detta. Vad står det om IUP i styrdokumentet och var i beskrivningen av IUP visar det sig att specialpedagogen kan vara en viktig resurs och kompetens? Genomgången börjar med en kort bakgrund till IUP och tittar därefter närmare under 2.3.1 på Skolverkets allmänna råd om IUP (2005). I detta sammanhang är det viktigt att veta vad det står i Högskoleförordningen (1993:100) om den specialpedagogiska kompetensen och det tas upp under 2.3.2. Några ord i kapitel 2.3; allmänna råd, föreskrift, förordning och lag, finns förklarade i Ordlistan, bilaga IV.

Bakgrund till IUP

Skollagen, skolförordningar och läroplaner är exempel på nationella dokument som ska styra verksamheten i skolan. Utbildningsdepartementet (2004) skriver i *Individuella utvecklingsplaner i grundskolan, särskolan, specialskolan och sameskolan*, förslag till förordning om ändring i grundskoleförordningen (SFS 1994:1194) och dessa trädde i kraft 2005.

Bakgrunden till det som ledde fram till ändringar av förordningar av respektive skolform gällande IUP, var innehållet i regeringens kvalitetsprogram för skolan 2003. "Programmets huvudpunkter är sammanfattningsvis följande: mer resurser till skolan, fokus på elevernas inläring i förhållande till målen samt en tydligare information och kvalitetskontroll i alla skolformer och på alla nivåer" (Utbildningsdepartementet, 2004, s. 2). Man skrev att det behövdes en tydlig kommunikation om elevens studieutveckling för att elever skulle få de "... bästa möjliga förutsättningar för att nå målen" (s. 2).

Betygssystemet ansågs fylla en viktig funktion, men betyget var ofullständigt och gav eleven för sen information om kunskapsutvecklingen. Visserligen arbetade många skolor redan då med att dokumentera elevernas kunskapsutveckling, men Utbildningsdepartementet menade att det fanns behov av att systematisera och förstärka informationen (2004). Regeringen tyckte att utvecklingssamtalen borde leda fram till en "framåtsyftande individuell utvecklingsplan" (s. 2).

Utbildningsdepartementet gav därefter Statens skolverk i uppdrag att ta fram allmänna råd, i god tid innan förordningsändringarna skulle träda i kraft, för att ge vägledning och stöd till skolan och lärarna att arbeta med IUP. IUP menade man skulle ha en ändamålsenlig utformning och vara någorlunda likvärdig i hela landet. Det påpekades att skolhuvudmännen ansvarar för att skolans styrdokument konkretiseras och därmed också för att IUP används. Däremot trodde man att införandet av IUP inte skulle medföra några ökade kostnader för skolhuvudmännen, trots att man ansåg att kompetensutvecklingsinsatser kunde vara lämpligt. Man trodde också att lärarnas arbetsbelastning på sikt skulle minska "genom att lärarna har en samlad dokumentation" (s. 5).

2.2.1 Skolverkets allmänna råd om IUP

2005 kom *Skolverkets allmänna råd och kommentarer - Den individuella utvecklingsplanen*. Här sägs att råden bör "följas såvida skolan inte kan visa att den, fastän man handlar på andra sätt, ändå uppfyller kraven i bestämmelserna" (Skolverket, 2005).

Där kan man läsa att den tillkommit på uppdrag av regeringen, dvs. av Utbildningsdepartementet som beskrevs ovan. Vidare får man veta vilka utgångspunkterna är för IUP, vilket syfte och innehåll den ska ha samt hur IUP förhåller sig till åtgärdsprogrammet. Skolverket talar även om vilka bestämmelser det finns om offentlighet och sekretess runt IUP.

Skolans författningar och IUP

Skolans författningar, dvs. lagar, förordningar och föreskrifter, är grunden för Skolverkets allmänna råd. Den 1 juli 2005 trädde en ändring av 7 kap. 2 § grundskoleförordningen i kraft (SFS 1994:1194). För särskolan, specialskolan och sameskolan finns motsvarande bestämmelser i respektive förordningar.

”Läraren skall fortlöpande informera eleven och elevens vårdnadshavare om elevens skolgång. Minst en gång varje termin skall läraren, eleven och elevens vårdnadshavare samtala om hur elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling bäst kan stödjas (utvecklingssamtal). Vid utvecklingssamtalet skall läraren i en framåtsyftande individuell utvecklingsplan skriftligt sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven skall nå målen och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen och kursplanerna. Utvecklingsplanen kan även innehålla överenskommelser mellan lärare, elev och vårdnadshavare. Informationen vid utvecklingssamtalet bör grunda sig på en utvärdering av elevens utveckling i förhållande till målen i läroplanen och kursplanerna.

På begäran av en elevs vårdnadshavare skall läraren som ett komplement till utvecklingssamtalet även lämna annan skriftlig information om elevens skolgång än vad som avses i första stycket.

Uppgifter i utvecklingsplanen och sådan information som avses i andra stycket får inte ha karaktären av betyg.

Utvecklingssamtal skall i vissa fall resultera i ett sådant åtgärdsprogram som avses i 5 kap. 1§” (SFS 1994:1194 grundskoleförordningen 7 kap. 2 §).

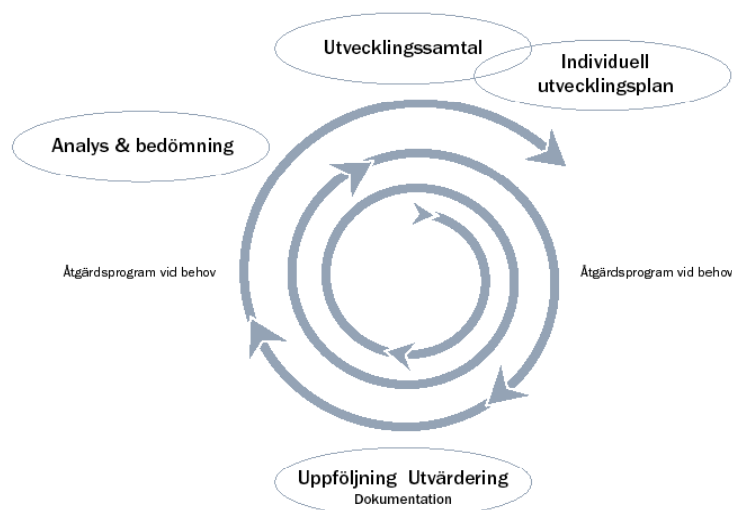
Utgångspunkterna för IUP enligt Skolverket

Anledningen till att arbeta med IUP, enligt Skolverket, är att skolan ska kunna informera elev och föräldrar (vårdnadshavare) vid utvecklingssamtal om elevens kunskapsmässiga och sociala utveckling. Här sägs även att utvecklingssamtalet bör vara en dialog mellan lärare, elev och vårdnadshavare. Dialogen ska handla om hur elevens lärande kan utvecklas och vad var och en kan ansvara och bidra med.

Underlaget till IUP har läraren stort ansvar för, då det står att hon/han bör:

- ”dokumentera elevens utveckling och lärande
- utveckla och använda ett gemensamt och sakligt språk i dokumentationen
- ha gemensamma rutiner och former för dokumentation av elevernas utveckling och lärande
- ge elev och vårdnadshavare möjlighet att förbereda sig inför utvecklingssamtalet
- vid utvecklingssamtalet ge elev och vårdnadshavare information om hur elevens utveckling och lärande förhåller sig till läroplanens och kursplanernas mål
- skapa förutsättningar för att utvecklingssamtalet är ett möte där elev, vårdnadshavare och lärare ses som jämlika parter” (Skolverket, 2005, s. 10).

Skolverket ger exempel på vad som kan vara ”systematisk individuell dokumentation”; portfolios, loggböcker, lärarnas anteckningar och elevers självvärderingar. Denna dokumentation tillsammans med iakttagelser och bedömningar ska utgöra underlag för utvecklingssamtal och ge grunden för IUP. De som deltar i utvecklingssamtalet måste förstås känna till målen för elevens utveckling. Skolverket visar med en bild att IUP är ett kontinuerligt arbete (Skolverket, 2005, s. 12):



Figur 2. Det kontinuerliga arbetet med IUP (Skolverket, 2005, s. 12)

Målgrupper för de allmänna råden om IUP

De allmänna råden (Skolverket, 2005) vänder sig till lärare, skollädares och annan personal i grundskolan, den obligatoriska särskolan, specialskolan och sameskolan samt även till fristående skolor som fått medgivande att utfärda betyg. Skolhuvudmännen har ett särskilt ansvar då de ska se till att varje elevs utveckling främjas i riktning mot de nationella målen.

I ett PM från Skolverket (2006) kan man läsa om skälen till varför förskolan inte omfattas av någon motsvarande förordning om IUP som grundskolan. Det främsta skälet är att det inte finns krav på att upprätta IUP i förskolans läroplan. Ändå är det vanligt att förskolor utformar IUP. Det beror på beslut av den kommunala huvudmannen, trots att det inte finns några individuella mål att uppnå i förskolan. Dessa IUP:er kan inte upprättas utan föräldrars medgivande. Målen för förskolan är mål för verksamheten att sträva mot och inte för det enskilda barnet, påpekar f.d. skolminister (2004 – 2006) Ibrahim Baylan i oktober 2005, enligt detta PM. I detta PM har Skolverket också tagit upp f.d. förskoleminister (2003 - 2006) Lena Hallengrens kommentar till IUP i förskolan. Hon menade att det finns risker med IUP för förskolebarn. Dessa risker är att IUP kan komma att inrikta sig på barnens brister och att barnen riskerar bli bedömda utifrån vad man förväntar sig att barn i en viss ålder ska kunna.

Enligt en licentiatavhandling av Elfström (2005) håller förskolan på att skapa individuella uppnåendemål för varje barn. (I Lpfö 98 finns endast strävansmål idag). Elfström diskuterar alternativ till den IUP som nu finns i förskolor. Där skulle uppmärksamheten inte bara riktas mot barnet, utan även mot gruppen, pedagogerna och miljön i förskolan.

IUP:s syfte

I de allmänna råden (Skolverket, 2005) sägs att IUP är framåtsyftande och bör:

- ”ge eleven ökad kunskap om och inflytande över det egna lärandet och den egna utvecklingen
- ge eleven ökad möjlighet att ta ansvar för och påverka sina studier
- konkret beskriva vilka insatser som bör vidtas för att eleven ska utvecklas i riktning mot målen
- stärka elevens och vårdnadshavarens delaktighet i den individuella planeringen
- skapa kontinuitet vid byten av lärare, grupp och skola” (s. 13).

IUP beskrivs som ett verktyg i elevens lärandeprocess i riktning mot de mål att sträva mot som finns i läroplanen och kursplanerna. Den ska vara en hjälp för lärare och arbetslag att planera och följa upp den dagliga undervisningen. Eleven beskrivs som aktiv med egen vilja och förmåga att lära. Lärarna ska i detta arbete vara uppmuntrande så att eleven känner motivation och lust att lära mera. Elevens utveckling och lärande sker i samspel och kommunikation med andra. (Jmf. Jönhill, Lundh & Persson, 2006).

IUP:s innehåll

Innehållet i IUP ska vara konkret formulerat, med både kortsiktiga och långsiktiga mål, så att det står klart för skola, elev och vårdnadshavare vad var och en ska bidra med för att eleven ska lyckas i skolarbetet. IUP ska följas upp kontinuerligt och en utvärdering ska ske i samband med kommande utvecklingssamtal.

Det framhålls att IUP ska utgå från elevens starka sidor och att den ska spegla en positiv förväntan på elevens förmåga. ”Den individuella utvecklingsplanen ska utgå från var eleven befinner sig i förhållande till läroplanens och kursplanernas mål” (Skolverket, 2005, s. 14). Integritetskänsliga uppgifter om eleven ska inte finnas i IUP, eftersom den är en allmän handling.

Sammanfattningsvis ska den individuella utvecklingsplanen:

- utgå från elevens förmågor, intressen och starka sidor
- uttrycka positiva förväntningar på eleven
- grunda sig på den uppföljning och utvärdering av elevens kunskapsmässiga och sociala utveckling i relation till läroplanens och kursplanernas mål som skolan gjort inför utvecklingssamtalet
- innehålla mål för vad eleven ska uppnå på kort och på lång sikt
- innehålla eventuella överenskommelser mellan lärare, elev och vårdnadshavare
- utformas så att den inte innehåller uppgifter som är integritetskänsliga.

I en artikel i *Att undervisa* skriver Hansson (2005) om Antonovskys begrepp Kasam (känsla av sammanhang) som i sig innehåller begreppen: begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Just dessa begrepp använder sig Skolverket av när det vill förklara hur eleven ska kunna nå framgång i skolarbetet. Hansson (2005) drar slutsatsen av Kasam att eleven ska ses ”... som i högsta grad involverad och aktiv i sin personliga utveckling” (s. 5).

Relationen mellan IUP och åtgärdsprogram

Alla elever ska ha en IUP, men en del elever kommer även att ha ett åtgärdsprogram. IUP upprättas i anslutning till utvecklingssamtalet minst en gång per termin, men ett åtgärdsprogram kan upprättas när som helst under skolåret. Det avgörande för att ett

åtgärdsprogram ska upprättas är att målen i läroplanen och kursplanerna för år 5 och år 9 inte tros uppnås och att eleven bedöms vara i behov av särskilda stödåtgärder. Åtgärdsprogrammet ska utgå från en kartläggning och analys av elevens hela skolsituation och med det menas att förutom att se till individen ska även grupp och organisation analyseras.

Offentlighetsprincipen, sekretessen och IUP

Kommunens skolor tillhör alltid någon nämnd och ingår därmed i en myndighet. Den myndighet som skolan tillhör har ansvaret för tillämpningen av bestämmelserna om offentlighet och sekretess och hur handlingar ska förvaras.

IUP är en allmän handling och en sådan innehåller offentliga och hemliga uppgifter. IUP ska inte innehålla uppgifter av integritetskänslig karaktär, t ex. värderingar av elevens personliga egenskaper. Alla har rätt att ta del av offentliga uppgifter, men sekretessbelagda uppgifter i en allmän handling får inte lämnas ut. Sekretesslagen (1980:100) skyddar inom skolan den enskilda personens integritet (elev och elevs anhöriga). Bestämmelserna finns i 7 kap. 9 §.

Eftersom friskolor inte är myndigheter omfattas de inte av offentlighetsprincipen. Det innebär att sekretesslagen inte gäller fristående skolor och de kan därmed välja att lämna ut eller inte lämna ut handlingar. Bestämmelser om tystnadsplikt skyddar i stället elever och föräldrars integritet och finns i 9 kap. 16 a § skollagen.

2.2.2 Specialpedagogens kompetens enligt Höskoleförordningen

Riksdagen fattade 2000-10-25 beslut om en ny specialpedagogisk påbyggnadsutbildning och Höskolan Kristianstad startade denna utbildning på hösten år 2004. I *Förordning (2001:23)*. 39. *Specialpedagogexamen* (Höskoleförordning, 1993:100) formuleras den specialpedagogiska kompetensen:

”Mål (utöver de allmänna målen i 1 kap. 9 § höskolelagen)

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

Därutöver skall studenten kunna

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

Härutöver gäller de mål som respektive höskola bestämmer”.

I förhållande till Höskoleförordningen är vår fråga om specialpedagogers roll i arbetet med IUP och även hur denna roll ska kunna utvecklas relevant, eftersom i princip alla de ovan uppräknade punkterna innehåller beskrivningar om vad en specialpedagog ska kunna.

Kommentar till 2.2

Ordet ”specialpedagog” kan inte hittas i Skolverkets allmänna råd om IUP (2005). Man kan därför göra en jämförelse av Högskoleförordningens (Högskoleförordningen 1993:100) beskrivning av specialpedagogens kompetens och Skolverkets allmänna råd om IUP (2005). I den specialpedagogiska kompetensen ingår att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor och specialpedagogen borde därför, utifrån detta resonemang, vara en viktig resurs för lärare i upprättandet av IUP särskilt då varje elevs utveckling ska främjas i riktning mot de nationella målen. När en elev bedöms vara i behov av särskilda stödåtgärder ska dessutom ett åtgärdsprogram upprättas i vilket elevens hela skolsituation ska analyseras. Det är också en viktig specialpedagogisk kompetens. Dessa frågor vill vi återkomma till i diskussionen.

2.3 Värdegrund

Styrdokumentet talar om att skolan och förskolan vilar på demokratins grund. Arbetet med IUP vilar dessutom på den värdegrund som finns i våra läroplaner. I arbetet med IUP fokuserar pedagogen på individens utveckling utifrån hans/hennes egna förutsättningar med utgångspunkt från den värdegrund som beskrivs i styrdokumentet. Även specialpedagogen har att ta hänsyn till dessa värderingar och med tanke på den komplexa uppgiften som det är att kartlägga och utreda eleverna, är specialpedagogen ett viktigt redskap för att uppfylla skolans uppdrag. Specialpedagogen ska komplettera pedagogerna så att tillräcklig kompetens finns att tillgå i arbetslagen. Eftersom skolan är en del av vårt komplexa samhälle, ges dessutom i detta kapitel ordet till dem som inte är forskare, men som enligt uppsatsskrivarnas specialpedagogiska synsätt, har värdefulla tankar om värdegrunden.

I Lpo 94 står det att skolan ska gestalta och förmedla olika värden. Dessa värden är människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män och solidaritet med svaga och utsatta. Skolan ska även fostra till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande som överensstämmer med den traditionella kristna etiken och med den västerländska humanismen.

I Lpfö 98 kan vi läsa att förskolan ska hålla de grundläggande värden levande i sin verksamhet och det etiska förhållningssättet (omsorg, rättvisa och rättigheter) ska präglade verksamheten.

Orlenius (2001) tar upp skillnaden mellan Lpo 94 och Lpfö 98. Han menar att i förskolans läroplan nämns det etiska förhållningssättet som omsorg, rättvisa och rättigheter medan han talar om så kallade dygder som tas upp i skolans läroplan. Med dygder menar han uppfostran till rättkänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande.

Orlenius påstår också att texten: ”Det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund”, kan tolkas på olika sätt. Den kan utgöra norm i skolans praxis. Den kan beskriva det ideala samhället medan den lokala skolan har som uppgift att skapa sina egna normer och regelverk. Han menar att sättet att se värdegrunden präglas av skolans och samhällets historia. Enligt honom har skolan gått från moralisk uppfostran till demokratisk fostran, från auktoritetstänkande till frihetsideal. Skolan befinner sig i dag i ett mångkulturellt samhälle och det nationella har bytts till det globala (Orlenius, 2001).

Skolverket har gett ut en skrift som heter *Ständigt! Alltid!* I denna skrift uttrycker några debattörer sina tankar om värdegrunden. Sigbrit Franke, universitetskansler tycker att

problemet är att vi inte har funnit vägar att övertyga alla om att leva upp till de grundprinciper som vårt samhälle bygger på. Hon påstår att det finns ett glapp mellan vad som ska gälla i teorin och vad som görs i praktiken. Hon poängterar att skolan och familjen har ett stort ansvar för att våra barn och ungdomar får en djup insikt i de moraliska värden som vårt samhälle bygger på. Franke undrar också hur den akademiska världen skulle kunna stödja skolan i arbetet med värdegrundsfrågor (Skolverket, 1999).

Bengt Göransson, skolminister (1982 - 1989) tycker att uttrycket ”grundläggande värden” ligger närmare verkligheten medan ”värdegrund” är mer abstrakt. Han tror att begreppet ”värdegrund” har kommit till för att uttrycka respekt för skolans fostrande uppgifter. Och då menar han att det vore bättre att tala om dem direkt. Enligt honom är skolan fortfarande den viktigaste institutionen för att förmedla de grundläggande värdena. Britt Mogård, även hon skolminister (1976 - 1978), anser att samhället ska bygga på någon form av gemensam värdegrund, men det måste också finnas en stor medvetenhet bland lärare om det uppstår problem. Enligt henne måste skolan hela tiden förklara och utveckla sitt arbete med värdegrunden och bearbeta de olika uppfattningar elever, lärare och föräldrar har (Skolverket, 1999).

KG Hammar, ärkebiskop (1997 – 2006) menar att värdegrund är etisk i sin natur och den handlar om den moral vi vill att våra relationer i samhället ska präglas av. Enligt honom handlar värdegrunden om relationer mellan medborgarna och dess fokus bör vara på den kollektiva nyttan av gemensamma ansträngningar och då kan den inte motivera den enskildes nytta på andras bekostnad (Skolverket, 1999).

Professor Bodil Jönsson vill lyfta fram olika värdegrundsperspektiv utöver alla människors rätt till de mänskliga rättigheterna.

De perspektiven är:

- långsiktigt hållbar utveckling (miljö)
- värdegrunden för självbildens utveckling
- värdegrunder för människors kunskapsutveckling
- värdegrunder för fostran och utbildning
- värdegrunder för den sökande eleven.

Utöver ovannämnda perspektiv vill hon även lyfta fram fyra olika värdegrunder. Den första är varje elevs rätt till en skola som är inriktad på långsiktigt hållbar utveckling när det gäller dess resultat och dess process. Den andra är varje elevs rätt att utveckla sin respekt för sina egna frågor, sin förmåga att formulera frågor och utveckla sin insikt för att det går att hitta svar. Den tredje är att varje elev har rätt till sitt eget språk, även eleverna utan tal- och skriftspråk. De har rätt att i lugn och ro med bilders hjälp utveckla sin självbild, sina kunskaper och förmågor. Den fjärde handlar om möjligheten till utövandet av mästerskap att lära. I skolan ska det finnas mästare på detta, lärare som är bra på att lära sig och bra på att visa hur vi lär oss (Skolverket, 1999).

I specialpedagogens roll ligger uppdraget att organisera undervisningsmiljön på så sätt att alla elever kan ta till vara på sina förutsättningar och kompetenser. Inte bara de som uppenbarligen är i behov av stödinsatser ska få det. När resurser sätts in för fåtalet kommer dessa resurser flertalet till del, och det är kanske en av specialpedagogens största utmaningar. I IUP:n beskrivs vilka konkreta insatser som ska göras och av vilka, och även de som ser ut att klara sig bra ska kunna utvecklas och utmanas till att växa vidare. Här är handledningen det redskap som specialpedagogen kan använda sig av för att sprida kunskaper om hur man kan utveckla alla elever. Att även utveckla pedagogernas pedagogik är ett ständigt pågående arbete som för specialpedagogen kan vara viktigt att ta tag i.

2.4 Skolutveckling

Skolorna strävar efter att utveckla nya arbetsformer och det är möjligt att se IUP som en ny sådan arbetsform. Samverkan med elever och föräldrar kräver en omstrukturering av skolans verksamhet. Arbetslag är en förutsättning för flexibel undervisningsplanering vilket är nödvändigt för att dessa arbetslag ska uppfattas som meningsfulla.

Den ”gamla” traditionella skolan fungerade bra i det tidiga industrisamhället. Skolorna försöker fortlöpande utveckla sin verksamhet som stämmer med den nya tiden. De försöker bl.a. att utveckla individualiseringen, att öka flexibiliteten, att införa produktorienterade arbetsformer (att producera olika saker som kan värderas ur olika perspektiv) och att utveckla den horisontella relationen (lärare och elever planerar och diskuterar verksamheten tillsammans). För att kunna modernisera skolan måste det ske ett växelspel mellan skolans och det övriga samhällets utveckling (Carlgren & Hörnqvist, 1999).

I relation till hur den gamla skolan fungerade, kan jämförelser göras med hur IUP är tänkt att fungera. Framförallt i den horisontella relationen, där läraren ska vara handledare och vägleda eleven mot nya kunskaper och mål, kan vi se att IUP:n har en viktig funktion. Eleven ska hela tiden själv vara med och påverka sin utveckling och även vårdnadshavare ska ha full insyn i denna process.

2.4.1 Läroplanens mål och IUP

Styrdokumentet uttrycker att den svenska skolan ska vara en skola för alla. IUP, som ska utgå från var eleven befinner sig i förhållande till läroplanens och kursplanernas mål, kan därför fungera även som ett redskap för skolutveckling. I en rapport från Myndigheten för skolutveckling (2004) som omfattar en undersökning av tjugo grundskolors arbete med IUP, visade det sig att systemet med mål att uppnå och mål att sträva mot är svårt att hantera. Målen har tenderat att övergå i arbetsmoment eller rutiner för arbetet, vilket i och för sig gör det tydligt för elever och föräldrar vad som ska göras, men vilka kunskaper och kvaliteter som eleven behöver utveckla riskerar att bli otydliga.

Läroplanens strävansmål ska vara utgångspunkten för planeringen av undervisningen vilket ska styra mot en kvalitativ utveckling av skolan. Uppnåendemålen ska användas vid utvärdering av resultaten. De ska göra ett skyddsnet för att inga elever ska kunna hamna utanför. IUP:ns funktion ska vara att alla elever får mål formulerade så att de kan utvecklas i förhållande till sig själv. Det har dock visat sig att mål att uppnå har blivit styrinstrument tillsammans med betygsriterierna. Konsekvensen att ett slags minimimål utgör den huvudsakliga styrningen av skolans innehåll är svår att förstå och överblicka. För att utveckla

skolan krävs det en mer kvalificerad och innehållslig diskussion inom skolans olika sakområden (Carlgren & Hörnqvist, 1999). Efter att IUP kom år 2005 har man inom skolan åter igen behövt sätta sig in i läroplanens mål. Genom elevernas IUP kan skolan få en samlad och systematiserad kunskap om varje elev, men kan samtidigt även få en bild av vad skolan som verksamhet behöver utveckla (Skolverket, 2005). Dokumentationen genom IUP blir på så sätt en del av skolans ständigt pågående kvalitetsarbete. Det ingår i specialpedagogens kompetens enligt Högskoleförordningen att bl.a. "... delta i ledningen av den lokala skolans utveckling för att möta behoven hos alla elever" (Högskoleförordning 1993:100). Specialpedagogen kan med sin kompetens ha en viktig roll i arbetet med IUP och därmed även i skolans utveckling till en skola för alla.

2.4.2 IUP i en skola för alla

I en skola för alla ska varje individ ha en IUP för att kunna utvecklas utifrån sina specifika förutsättningar. I det kategoriska perspektivet (se 2.2.1) menar kritikerna att eleven blir exkluderad, men i en skola med relationellt perspektiv ska alla vara inkluderade. I dilemmaperspektivet inser man att man i skolan hela tiden kommer att pendla mellan inkludering och exkludering av elever i svårigheter. Nilholm (2006) nämner faktorer som anses avgörande för en fungerande inkludering. Han hämtar dem från en rapport som publicerats 2003 av European Agency for Development in Special Needs Education. Nilholm gör en uppställning av de faktorer som rapporten menar är gynnsamma för inkluderande utbildning och faktorer som kan öka inkludering:

”lärare:

- attityder till olikheter
- förmåga att anpassa undervisningen till olikheter (metoder, material, tid, kunskap, färdigheter (bl.a. förvärvade genom fortbildning) och erfarenhet framhålls som viktiga faktorer för att läraren ska kunna genomföra en sådan anpassning av undervisningen)
- anpassning av kursplanerna
- tillgång till specialistkunskap, kollegor eller stödteam
- lärarens förmåga att stärka elevernas sociala relationer.

skola:

- flexibelt stöd till läraren (kollegor, skollledning och/eller specialpedagoger, stödteam)
- samarbete med andra skolor
- ledarskapet (samarbete, fokusering på huvudfrågorna)
- flexibel användning av arrangemang utanför klassrummet (som, i viss mån, också används för alla elever i en klass)
- aktiva föräldrar (inte endast i rollen av ”kunder” utan också som deltagare; speciellt vad gäller arbete med den individuella undervisningsplanen)

yttre förutsättningar:

- viktigt med ett tydligt ställningstagande nationellt
- stöd från regeringen i genomförande av inkluderande utbildning och genom att målen för utbildningsväsendet tydliggörs
- flexibel medelsfördelning som underlättar inkluderande undervisning (delegering av budget till regional nivå (såsom distrikt eller kommuner))
- motivation och kunskap bland politiker och skollledning på olika nivåer” (Nilholm, 2006, s. 45).

Nilholm påpekar att ovanstående faktorer även är exempel på vad som utmärker en bra skola. I denna skola behövs det dessutom ”förändringsagenter”, ett uttryck som professor Rosenqvist använde vid en föreläsning (Rosenqvist, J., Institutionen för beteendevetenskap, Högskolan Kristianstad, 060831). Dessa förändringsagenter skulle kunna förverkliga faktorerna.

Specialpedagogen kan vara en av dessa förändringsagenter om han/hon utvecklar sin handledande roll i arbetet med IUP.

2.4.3 En inkluderande undervisning

Thornberg (2006) beskriver utifrån etiska argument och forskning och framhåller att det är av yttersta vikt, att man undviker stämpling och särskiljande av elever. ”Stödet till elever i behov av särskilt stöd har en lång tradition av särskiljanden. I ett historiskt perspektiv på grundskolan finns exempel på organisatoriska särlösningar för vissa grupper av elever, som obs-klass (observationsklass), klinikundervisning och särskild undervisningsgrupp” (s. 22).

I de diskussioner som man för idag på skolor och på utbildningar för specialpedagoger, resonerar man om det ska finnas det som man ute på skolorna kallar ”små grupper” eller inte. En av de viktigaste uppgifter som specialpedagogen har är att integrera och inkludera eleverna i så hög grad som möjligt för att undvika särskiljande. Eleverna ska få vara i åldersadekvat grupp och få de förutsättningar som behövs i klassrummet för att kunna ingå i ordinarie klass på sina egna villkor. IUP:n är i detta fall en viktig del av möjliggörandet och synliggörandet av de åtgärder som behövs för att förverkliga denna inkludering fullt ut.

Thornberg tar även upp frågan när hon beskriver det gemensamma samhällsuppdraget som har varit socialisationen av samhällets barn.

”Nya uppgifter och nytt ansvar har ålagts lärarna i och med de senaste läroplanerna för särskola och skola och i Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande om en ny lärarutbildning (LUK 99) understödjer man vikten av att utbilda alla lärare så att de blir kompetenta att skapa miljöer som tillgodoser samtliga elevers behov. Utgångspunkten är elevers olikheter som genom lärares hantering förväntas bli en resurs i skolans pedagogiska arbete (s. 25).

Hon utgår här ifrån SOU, 1999:63, där man har formulerat det faktum som har att göra med elevers olikheter och hur skolan ska hantera detta.

Inom ramen för en flexibel obligatorisk skola för alla barn och ungdomar ska varje lärare vara lärare för alla barn och ungdomar. Detta betyder att alla lärare oavsett skolform ska ha grundläggande specialpedagogiska kunskaper. Skolan har ett särskilt ansvar för elever som av olika skäl kan få svårigheter med skolarbetet. Detta innebär att skolan måste ta hänsyn till elevernas olika förutsättningar och behov. Undervisningen kan aldrig utformas lika för alla (Ahlberg, 2001). Inte heller IUP:n kan utformas lika för alla, men för att det inte ska riskera att bli ett dokument som blir en formsak, är det viktigt att ha en levande pedagogiskt diskussion med alla medarbetare på skolan.

2.5 Specialpedagogers roll

Specialpedagogers roll i allmänhet är att undervisa, utveckla och utreda. Allt detta kan i olika grad även kopplas till arbetet med IUP.

Behovet av specialpedagogisk kompetens i arbetslagen har ökat. I specialpedagogers roll ingår förutom undervisning för elever i behov av särskilt stöd även handledning och konsultativt arbete. Det kan fortfarande vara så att många ställer traditionella förväntningar på specialpedagogernas arbetsområden och kompetens. Övriga pedagoger kan vara ovana vid att efterfråga och att se handledning som kompetensutveckling. Specialpedagogens handledande

och kompetensutvecklande roll måste fortsätta att utvecklas (Regeringens skrivelse 1998/99:121).

Specialpedagogen blir en sorts konsult eller rent av arbetsledare åt klasslärare och även åt skolledning. Då är specialpedagogiken en expertfunktion som ingen pedagog eller elev kan vara utan. Specialpedagogiken är inte enbart för de speciella individerna utan även för det normala. De olika individuella behoven gör specialpedagogers roll allomfattande vilket är mycket intressant eftersom traditionen framhäver de speciella barnen/eleverna (Börjesson, 1997).

2.5.1 Specialpedagogens involvering i IUP

Ahlberg (1999) har i en studie kommit fram till att man börjat gå i en riktning mot en alternativ diskurs till den som gäller nu, mot en som riktar sig mer mot ett individperspektiv på elever i behov av särskilt stöd.

Thornberg (2006) skriver vidare att

”...den alternativa diskursen innebär att man ser en mångfald olika lösningar på svårigheter och utmaningar i den enskilda skolans sociala praktik och att, även om gamla traditioner och strukturer lever kvar, finns det en utvecklingspotential inom den specialpedagogiska verksamheten, där specialpedagogens kompetens kan bidra till ett nytänkande. Ahlberg (1999) pekar på specialpedagogens handledningssamtal som ett sätt att bidra till utveckling av lärares sätt att tänka och handla” (s. 40).

När det gäller specialpedagogers roll vid handledning av pedagoger, kan Irisdotters (2006) följande text vara vägledande. Hon beskriver här olika aspekter av yrkesidentitetens konstruktion i relation till talet om eleven.

”Talet om eleven som ”den andre” är ett centralt tema i lärarnas samtal. Man beskriver, värderar och diskuterar eleven, inte sällan i jämförelse med en uppfattad tidigare elev som bättre svarade mot idealen för hur en elev bör vara. Upplevelsen av nya, konfliktfyllda fenomen uttrycks i intensivt, engagerat tal, problembeskrivningar och elaboreranden i syfte att hantera och i viss mån omstrukturera uppfattningar om verkligheten (Moscovici, 1984). En grupp kan alltså tolkas arbeta med en sorts kris- eller konflikthantering när man i samtal uppehåller sig kring olika typer av problem kring ett fenomen” (s. 80).

För att alltså få perspektiv på sin egen bedömning och för att värdera eleven rättvist, kan handledning vara till stor hjälp för att reda ut begreppen.

Det finns många skäl för att specialpedagogen ska vara delaktig i arbetet med IUP. I Utbildningsdepartementets utredning *Elevens framgång - skolans ansvar* (Utbildningsdepartementet, 2001) har vi hämtat följande problemställningar som vi samtidigt kopplar till specialpedagogiska insatser.

Det är skolans uppgift att se vilka möjligheter eleven har att utvecklas och även att sätta in rätt åtgärder vid svårigheter. Förutsättningarna för att vi ska kunna ge goda möjligheter för alla elever att nå målen är en god generell kvalitet i förskola och skola när det gäller såväl undervisning och omsorg som fysisk och psykisk miljö. Här kan specialpedagogen vara en god resurs och länk mellan de olika professionaliteterna. Utifrån de förändrade läroplanerna som numera har tydliga mål och betygssystem, har man tydliggjort kraven på eleverna och skolan. Elever som tidigare inte uppmärksammades har större chans till detta nu. Utbildningsdepartementet säger i sin utredning att det finns en uppfattning ute i verksamheten

att antalet elever i behov av särskilt stöd har ökat under senare år och konstaterar att det finns brister när det gäller genomtänkta pedagogiska strategier, medveten styrning, ledning, uppföljning och utvärdering av de pedagogiska strategierna och aktiviteterna. Här kan specialpedagogen vara med för att tydliggöra vilka elever det är och även vilken typ av stöd som behövs. Han/hon kan även vara med för att bedöma om det är av tillfällig karaktär eller om det behövs stöd under en längre period.

Enligt expertgrupper i Utbildningsdepartementets utredning (2001) bör man fokusera mer mot *mål att sträva* mot istället för *mål att uppnå*. Dessutom bör skolorna fokusera i högre grad på lärandemiljön i skolan. Detta för att kunna sätta sig in i individens situation och även för att sätta in rätt åtgärder. Specialpedagogen kan här handleda i vad skillnaden är mellan dessa olika formuleringar, och utifrån resonemang med de berörda vidta de åtgärder som är lämpligast. När det gäller lärandemiljön är det hela skolan som ska bli en stödstruktur för individerna men en enskild elev kan även få individuell hjälp. Åtgärderna ska ses som en del i en helhet.

Utifrån att det finns en risk att den enskilde läraren ser kravet att arbeta fram individuella utvecklingsplaner för alla elever, som en ökad arbetsbörda och belastning, ska det tydliggöras att IUP är till för att vara ett medel att höja kvalitén i arbetet.

Även rektors delaktighet i och kunskap om det specialpedagogiska området behöver förstärkas, och när det gäller nyutexaminerade pedagoger som redan har specialpedagogisk kompetens, gäller det för rektorerna att ta detta till vara och införliva detta med de övriga pedagogerna. Rektorerna ska även se till att kompetensutbildning och information erbjuds och att all pedagogisk personal arbetar i samma anda. Detta kan specialpedagogerna vara med att påverka.

Vidare menar Utbildningsdepartementets utredning, att det behövs den specialpedagogiska kompetensen för att varje elev ska få det utbyte av skolan som han/hon har rätt till utifrån sina förutsättningar. Denna kompetens kan då vara ett komplement till den allmänpedagogiska kompetensen när den inte räcker till.

Den allmänna uppfattningen om specialpedagogen, enligt utredningen, är att han/hon ska inrikta sitt arbete på handledning. Kommunerna har dock inte kommit särskilt långt i detta arbete. I själva IUP-arbetet är det konkret dessutom så att alla elever har rätt till en individuell utvecklingsplan. Arbetslaget ska även dokumentera sitt eget arbete/planering. På sikt kan en välskrivna IUP ersätta åtgärdsprogrammet.

När den enskilde elevens svårigheter beskrivs som individbundna föreslås åtgärder som ofta handlar om särskilda insatser fokuserade på just dessa svårigheter. Den som då oftast även ansvarar för att initiera, upprätta och följa upp åtgärdsprogrammen blir då specialpedagogen eller specialläraren. Det som skolan många gånger lyckas bra med är att reducera elevens problem, men lärandemiljön som kan ha bidragit och bidrar till elevens svårigheter å andra sidan, kommer man sällan till rätta med. För att kunna formulera hur insatser och åtgärder ska utformas så att de kan leda till ökad måluppfyllelse och kvalitet i skolans arbete, krävs det kvalificerad analys av elevernas skolmiljö och orsakerna till varför vissa elever har svårigheter (Utbildningsdepartementet, 2001).

Även Moreau och Wretman (2006) tar upp en del fallgropar som man bör tänka på i arbetet med IUP. De anser att man i utvecklingssamtalen inte bör räkna upp resultaten i ämne efter ämne, utan att samtalet bör bygga på elevens lärande av mer generella kompetenser såsom

förståelse, färdigheter, förmågor, styrkor och svagheter. Dessutom ska det i en IUP tydligt beskrivas vad skolan och eleven ska göra för att eleven ska kunna ta fortsatta steg mot de uppsatta målen.

Det är även viktigt att det på skolorna finns en öppen diskussion runt det pedagogiska arbetet. Frågor som man bör ta upp är till exempel: vilka typer av kunskaper som är viktigast för eleven att utveckla, vilken undervisning det är som främjar denna utveckling, hur vi följer upp och utvärderar, hur vi kommunicerar och hur vi dokumenterar.

Vidare anser Moreau och Wretman (2006) att om man kan få IUP att fungera som den ska, kan den vara ett kraftfullt verktyg för elevens lärande. Enligt forskare är tydliga mål, respons på arbetet samt beskrivningar av hur man ska arbeta för att nå målen viktigt. Detta är särskilt viktigt för svagpresterande elever.

2.5.2 Komplexiteten att utöva pedagogik

I Skolverkets rapport *Lusten och möjligheten...* (2006), som är en fördjupande utvärdering utifrån den nationella utvärderingen 2003 av grundskolans årskurs 9, sägs att lärarna har fått en förändrad yrkesroll som innebär att man i undervisningen ska kunna utgå från elevens individuella behov. Lärarna menar att den starkaste förändringen är den ökande andelen elever i behov av särskilt stöd och rapporten påpekar att:

”... en tredjedel av lärarkåren uttrycker att de har ganska eller mycket dålig kompetens att kunna upptäcka och stödja elever i behov stöd samt att kunna arbeta med elever med olika social och kulturell bakgrund ger anledning att uppmärksamma likvärdigheten i elevernas möjlighet till utveckling och lärande” (s.25).

Det kursplanerna för fram, nämligen de kvalitativa kunskaper (de förmågor) eleverna ska utveckla, är många lärare ännu inte utbildade att fråga efter påpekar Moreau och Wretman (2006). De formulerar det som att lärare inte helt har förstått läroplanens teoretiska grund och inte heller hur man ska tolka läroplanen. Lärarna har inte heller tillgång till de teoretiska verktyg som behövs för sitt uppdrag.

I Skolverkets rapport (2006) sägs vidare, i samband med vilken betydelse styrdokumentet har för lärarnas undervisning, att var fjärde lärare uttrycker att elevernas studieresultat inte påverkas av om de varit delaktiga i planeringen av undervisningen.

Lärarna menar i den här undersökningen att en rektor som är förtrogen med den dagliga verksamheten genom besök i klassrum eller i utvärderingen av elevernas studieresultat är mycket ovanlig. Det innebär att rektorer borde ha liten grund att bygga sin pedagogiska ledning på. ”Rektorns ’frånvaro från pedagogiken’ kan indikera en bodelning mellan rektor och lärarna, där rektor ansvarar för organisation och ekonomi och lärarna ansvarar för undervisningen” (s. 46).

Även Thornberg (2006) beskriver lärarens roll:

”Carlgrén och Marton (2001) pekar på att lärare i en målstyrd skola är ’hänvisade till det kollegiala samtalet och den inre auktoritet som grundas i den professionella tolkningsbasen’ (s. 83). Lärare måste lita till den egna eller den gemensamma kompetensen och omdömet vid hantering av svårigheter och problem i skolvardagen. Yttre stödstrukturer finns inte i den målstyrda skolan, menar författarna” (s. 25).

Moreau och Wretman (2006), menar att för att kunna beskriva elevens lärande och skapa en bra dokumentation om denna, måste man också arbeta med att utveckla ett gemensamt och sakligt språk. ”Detta gemensamma och professionella språk är viktigt för dokumentation men även för utvecklingssamtalet och för att formulera den individuella utvecklingsplanen” (s 3).

Det gäller även att ha klart för sig som specialpedagog vem eller vilka det är som ska prioriteras och om prioriteringar ska göras hur detta ska gå till. Thornberg (2006) har beskrivit problematiken som att man arbetar med en pedagogik som är tvärvetenskapligt förankrad i bland annat pedagogik, medicin, psykologi och sociologi.

”Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) pekar på att begreppet specialpedagogik ofta förknippas med särskilda skolformer som special- och särskolor och därmed också på verksamheter för elever med olika funktionshinder. Specialpedagogisk verksamhet innefattar emellertid också olika former av specialpedagogiska åtgärder inom ramen för den reguljära skolverksamheten, som till exempel elevers specialundervisning för längre eller kortare perioder. Objektet för specialpedagogisk verksamhet är vanligtvis enskilda elever i behov av särskilt stöd” (Ekström, 2004; Hjärne, 2004).

Eftersom IUP ska vara ett redskap för alla, är risken mindre att elever ”glöms bort” eller bortprioriteras. Alla ska få mer eller mindre hjälp i proportion till de behov som finns, och specialpedagogens involvering i arbetet med detta är beroende av de resurser skolan blir tilldelad.

Thornberg (2006) skriver utifrån Emanuelsson och Persson (1996), att det främst har varit forskning utifrån elevgrupper som har bedömts tillhöra minoriteter med sämre förutsättningar än andra elever. Man har funnit behov att urskilja och kategorisera olikheter.

Att lärarkårens arbetsvillkor har förändrats radikalt under det senaste decenniet beskriver Irisdotter (2006).

”Samtidigt som decentraliseringen gör att lärarna själva i hög grad ansvarar för sin lokala verksamhet och dess måluppfyllelse, betonas också ett samhällsorienterat ansvar. Ivor Goodson och Ulf Numan (2003) talar om ett nytt läraruppdrag, inom vilket man alltmer överger disciplinerande, kontrollerande arbetssätt för att istället poängtera skolans demokratiska uppdrag, lagarbete och elevcentrerade arbetssätt. Detta, menar Goodson och Ulf Numan, kräver en ’ny och annorlunda professionalitet’ (a.a. s 234)” (s.12).

Denna professionalitet kan med IUP:s hjälp stärkas och läraruppdraget kan även bli tydligare, men då behöver dessa lärare hjälp och råd både teoretiskt och praktiskt. Att man som lärare förutsätts ta individuella hänsyn och att man ska utforma undervisningen efter elevens behov och förutsättningar, är underförstått. Alexandersson (1999) beskriver det som att

”... den professionelle läraren har att göra med ständiga prioriteringar ifråga om hur mycket hänsyn som skall tas till elevers olika förutsättningar eller hur mycket vikt som skall läggas vid vissa moment i en kurs. Kraven på individualisering och prioritering försvårar ytterligare möjligheterna till styrning och kontroll” (s.15).

Svårigheterna inför dessa prioriteringar kan vara individrelaterade. Alexandersson (1999) förklarar det med att läraryrket präglas av både individualism och konservatism. Forskarna menar att lärare sällan utvecklar egenskaper som gör att de rättar till eller undanröjer tidigare intryck, idéer och synsätt. Lärare uppfattas snarare som att de försvarar sin individuella frihet i förhållande till läroplan och central styrning.

Enligt Moreau och Wretman (2006) har tidigare läroplaner i stor utsträckning utgått ifrån en kvantitativ kunskapssyn som vilat på empirism och positivismen.

”Kunskap har då setts som sanna och objektiva avbildningar av fenomen och företeelser i omvärlden eller som intränade och memorerade rutiner i språk eller matematik. Den typ av kunskap som utgår ifrån empirismen och positivismen sätter undervisningsinnehållet i centrum. Det är kännedom om stoffet i undervisningen som är kunskap och hur mycket någon lärt är därmed mätbart” (sid.17).

När det gäller kvalitativ kunskap så är det inget som en elev uppnår, utan den kan nå en viss kvalitativ nivå, och det går alltid att nå fram till en högre nivå. Det som eleven ska sträva mot är alltså kvalitativ kunskap.

2.5.3 Att utöva specialpedagogik

Persson (2001) skriver om de svårigheter en specialpedagog kan möta i skolan och vad de beror på. I ett forskningsprojekt vid Göteborgs universitet där 80 befattningshavare intervjuades om specialpedagogik, var definitionsfrågan om vad specialpedagogik är svårast att beskriva för de intervjuade. Det medför att många var osäkra på vad en specialpedagog skulle ha för arbetsuppgifter och vad man kunde förvänta sig av specialpedagogen. De åtgärder som planerades i samband med att åtgärdsprogram upprättades, stannade oftast på individplanet (då individen ansågs vara bärare av problemet) och sällan föreslogs förändringar på grupp- och organisationsplan. En förklaring till det kan vara att specialpedagogen inte ville komma i konflikt med elevens lärare, då hon/han skulle kunna uppleva det som kritik. Att få stöd från skolledningen i sådana fall kunde ge specialpedagogen mod att förutom på individplanet även föreslå grupp- och organisationsförändring. Fyra år senare (2005) efter att Persson beskrivit detta forskningsprojekt kommer Skolverkets allmänna råd om IUP, Alla elever ska ha en IUP. Av innehållet i IUP ska det framgå vad skola, elev och föräldrar ska bidra med för att eleven ska kunna utvecklas i förhållande till läroplanens mål. En av specialpedagogens kompetenser, som det uttrycks i Högskoleförordningen (1993:100), är ”att genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter på organisations- grupp- och individnivå” och skulle därför kunna vara en tillgång i arbetet med elevers IUP.

Specialpedagogers roll som handledare

I Högskoleförordningen 1993:100 (se 2.2.2) finns beskrivet vad en student förväntas kunna efter sin specialpedagogexamen. Om den handledande rollen sägs det att specialpedagogen ska: ”- vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för föräldrar samt för kollegor och andra berörda yrkesutövare”.

Bladini (2004) skriver redan i inledningen till sin avhandling *Handledning som verktyg och rum för reflektion* om ”... att det kan vara svårt för specialpedagoger att få mandat från såväl kollegor som skolledning att handleda” (s. 13) och säger lite senare att handledning ”... är ett komplext fenomen...” (s. 21). Bladini menar att ”... specialpedagogyrket befinner sig i en professionaliseringsprocess” (s. 169). När handledningssamtalen rör barn och pedagogen själv talas det om förändring, men när de rör föräldrar och ”andra” (kollegor, andra professionella samt chefer och organisationer) talas inte så ofta om möjligheter och förändring. Ett annat exempel på vad som avgjorde om en specialpedagog skulle utföra observationer eller inte, var att det bestämdes mera av att specialpedagogen inte ville störa en bra relation till deltagarna i handledningssamtalet, än en genomtänkt strategi för handledning. ”Osäkerheten om gränser för det egna mandatet kan ses som uttryck för att specialpedagogerna ännu inte har en autonom och stabil kunskapsgrund att stå på i sina yrkesmässiga överväganden” (s. 170).

Bladini ser i sin studie även att specialpedagogerna har svårt att formulera sig om handledning och menar att det beror på avsaknad av ett yrkesspråk, vilket skulle vara ett krav på en profession. Dessa hinder som en specialpedagog kan uppleva i sin roll att kunna handleda behöver övervinnas. I en elevs IUP ska det kontinuerligt ses en möjlighet till utveckling, vilket kan innebära förändring för både individen, gruppen och organisationen.

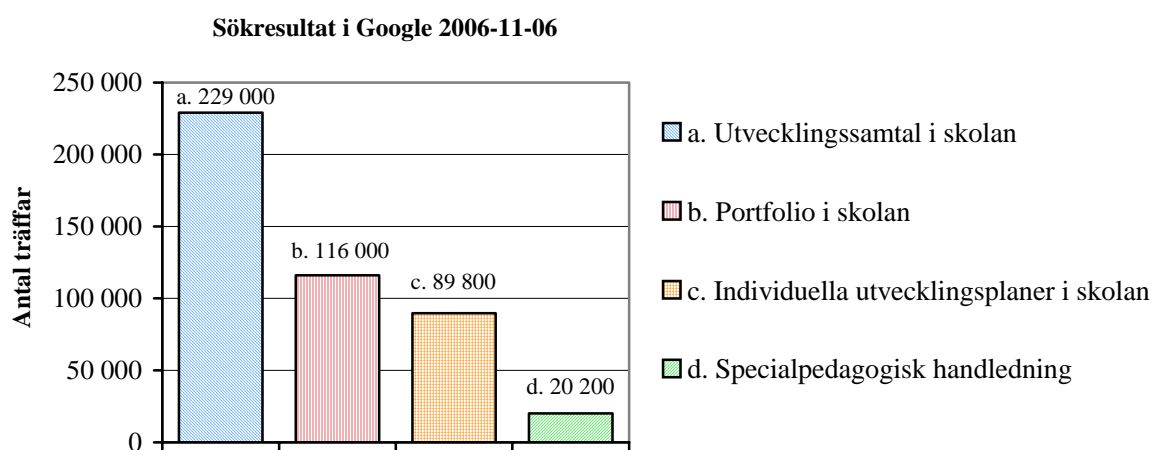
3 Metod

I metodavsnittet nedan beskrivs processen med att söka information till litteraturstudien, vilka sökord som användes och hur resonemanget var när intervjuundersökningen valdes som metod och sedan bearbetades kvalitativt. En redogörelse görs för de faktorer som kan påverka resultatet i den här typen av metod och även vilka yrkeskategorier vi valde att intervjua. De etiska övervägandena beskrivs kortfattat och även hur dessa blev presenterade för respondenterna, och slutligen beskrivs även genomförandet och bearbetandet av intervjun.

3.1 Metodbeskrivning

Utifrån t.ex. semistrukturerade intervjuer som undersöks och analyseras kan kvalitativa data fås fram i form av ord. Av detta kvalitativa material kan ett resonemang byggas upp utifrån t.ex. semistrukturerade intervjuer. Denna metod användes vid sökningen efter kunskap till det inledande arbetet genom Internet, avhandlingar, tidigare litteratur och andras uppsatser.

Genom att använda högskolans sökmotorer (bl.a. bibliotekets katalog och LIBRIS) var avsikten att finna litteratur som handlade om IUP och specialpedagogik. Sökorden var framför allt ”individuell utvecklingsplan”, ”IUP”, ”utvecklingssamtal” och ”specialpedagogisk handledning”. I referenslistor i böcker och C-uppsatser fortsatte sökandet efter vidare relevant litteratur. På Skolverkets (www.skolverket.se) och Myndigheten för skolutvecklings (www.skolutveckling.se) hemsidor sökte vi efter lagar och andra författningstexter, artiklar och rapporter om IUP som var av intresse. På Specialpedagogiska institutets hemsida (www.sit.se) fann vi även en del intressanta forskarintervjuer om specialpedagogik. Genom sökning på Google (www.google.se) kunde vi få en uppfattning om hur stort intresset för IUP var. Sökningen skedde i huvudsak på fyra olika fraser: ”utvecklingssamtal i skolan”, ”portfolio i skolan”, ”individuella utvecklingsplaner i skolan” och ”specialpedagogisk handledning” (se diagram nedan). Allt detta för att erhålla en bakgrund till vår efterföljande intervjuundersökning.



3.1.1 Val av metod

Utifrån syftet, att vi ville undersöka vilken roll specialpedagogen har och hur den skulle kunna utvecklas i arbetet med IUP i förhållande till behovet ute i verksamheten, bestämde vi oss för att göra intervjuer med lärare, specialpedagoger och skolledare inom grundskolans tre ”stadier”, dvs. åk F-3, 4-5 (6) och (6) 7-9. (Årskurs 6 har vi valt att sätta inom parentes därför att denna årskurs ibland tillhör de lägre klasserna och ibland de högre). En av specialpedagogerna som intervjuades arbetar i grundsärskolan. Vi ställde frågor till lärare, specialpedagoger och skolledare för att få reda på hur dessa upplever hur arbetet med IUP fungerar. Frågeställningarna berörde hur de arbetar med IUP, var och hur man fått information om detta arbete, vilka resurser man fått för att kunna utföra arbetet och även vilka resurser man behöver för att arbetet ska kunna fungera. Dessutom ställde vi frågor om hur specialpedagogen ska vara involverad i arbetet med IUP och vilka behov av handledning det finns i samband med IUP-arbetet. (Se bilaga II).

3.1.2 Kvalitativ metod

Då vi i vår B-uppsats gjorde semistrukturerade intervjuer och fann att det fungerade bra, ville vi ta vara på den erfarenheten. Vi valde därför åter denna kvalitativa metod för undersökning (jmf. Jönhill, Lundh & Persson, 2006), men har i denna uppsats en kombination av semistrukturerad och strukturerad intervjuform. ”Intervjuer ger en god inblick i människors upplevelser, erfarenheter, åsikter, drömmar, attityder och känslor” (May, 2001, s. 148). Den semistrukturerade intervjun ger, till skillnad från den strukturerade, möjlighet att fördjupa sig i en fråga och föra en dialog med respondenten. Den ostrukturerade intervjun har den fördelen att den har en mer öppen karaktär och ger den intervjuade möjlighet att ”... tala utifrån ämnet utifrån sin egen referensram” (May, 2001, s. 152).

Vi inledde intervjun med sex semistrukturerade frågor där respondenterna under den pågående intervjun fick kompletterande frågor utifrån vilket svar de gav. Dessa frågor besvarade respondenterna muntligt och den delen av intervjun spelades in på ljudkassett. Hur denna del av intervjun bearbetades beskrivs vidare i punkt 3.5

Den sista frågan (fråga 7) var av strukturerad karaktär där respondenterna gavs olika alternativ att kryssa i och där de ombads att ta aktiv ställning till dessa alternativ. Detta för att få en mångsidighet och variation i metodanvändningen, som Bjurwill (2005) beskriver att man bör eftersträva, och att det ska vara problemet som ska styra valet av metod. Detta underlag skulle då ge oss en fingervisning om, i vilka situationer och i vilken omfattning man ansåg att specialpedagogen skulle involveras i arbetet med IUP. Efter att respondenterna lämnat svaren på fråga 7 gjordes sammanställningen i form av illustrationer (se bilaga III). Utifrån dessa illustrationer kommer vi sedan att föra ett vidare resonemang i diskussionsdelen i denna uppsats.

"Gäller din fråga hur en enskild individ tänker kring en viss sak, hans uppfattningar i en viss fråga, är intervjumetoden den bästa metoden för att söka svar" (Bjurwill, 2005, s. 40). Bladini (2004) beskriver i sin avhandling den kvalitativa metod med intervjuer och observationer hon använt sig av, att den hör ihop med hennes syn på kunskap som socialt konstruerad i ett specifikt historiskt och kulturellt sammanhang. Hon hänvisar till en tradition där forskaren huvudsakligen inte uttalar sig om ”... verkligheten utan koncentrerar sig mer på tolkningar av verkligheten” (s. 61). När vi tillåter oss att tolka resultatet av intervjuerna, gör vi det med

utgångsläget att det är här och nu respondenterna befinner sig och att resultatet blir en följd av var i utvecklingen vi befinner oss, hur skolan i fråga har tolkat uppdraget med IUP, hur individen har uppfattat uppdraget och hur vi har valt att formulera frågorna. Vi tar i vår tolkning hänsyn till omständigheterna och utifrån detta resonemang bearbetas därefter resultatet som en form av underlag för vår diskussion.

3.2 Urval av intervjupersoner

Specialpedagogerna var av intresse att intervjuas utifrån att de kommer i kontakt med och därmed (antar vi) reflekterar över arbetet med IUP och därvid vidhängande åtgärdsprogram i sitt dagliga arbete. De andra två grupperna, skolledarna och pedagogerna, ansåg vi vara av intresse därför att de arbetar i nära samarbete med specialpedagogerna. Dessutom är skolledarna ytterst ansvariga för att arbetet blir gjort och på ett sätt som följer lagtexter och skoldokument, och pedagogerna är de som har ansvaret för IUP-arbetets utförande ute i verksamheten.

Vi intervjuade tre pedagoger, tre specialpedagoger och tre skolledare, dvs. sammanlagt nio intervjupersoner fördelade på åtta skolor. Det innebar att vi utförde tre intervjuer var och ansåg att det var genomförbart på den tid vi hade till vårt förfogande. Några av våra respondenter hade vi träffat tidigare under den verksamhetsförlagda delen av vår utbildning till specialpedagoger. Dessa har i sin tur förmedlat kontakt med några andra av våra respondenter. Rossman och Rallis (2003) skriver att en av insamlingsmetoderna vid kvalitativa undersökningar är ”snowball or chain sampling” (s. 137). May (2001) beskriver att metoden ”... bygger på att man får en första kontakt med en medlem av populationen, vilken sedan leder till att forskaren når andra medlemmar av populationen” (s. 122). Några intervjuade personer var helt nya bekantskaper, för att vi skulle få lite nya influenser från andra kommuner samtidigt som projektet med detta arbete framskred. Vårt syfte att undersöka specialpedagogers roll i arbetet med IUP innebar att vi även kunde ha intervjuat elever och föräldrar, men i detta arbete valde vi att begränsa oss till pedagoger och skolledare.

3.3 Etiska överväganden

Pedagoger, specialpedagoger och skolledare informerades innan intervjun om de fyra forskningsetiska principerna:

Informationskravet

”Forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte” (Vetenskapsrådet, 1990). Forskaren ska informera både deltagare och uppgiftslämnare om vilken deras uppgift är i projektet och vilka villkor som gäller för detta. Det ska informeras om vem som är ansvarig för projektet, vilket syftet är och hur undersökningen ska genomföras. Forskaren ska även komma med rimliga argument för att motivera deltagaren, och eventuella risker och obehag ska redovisas. Deltagandet ska vara frivilligt och dessutom ska forskaren tydligt redovisa hur han/hon tänkt använda den information som de får fram. Det är även bra om forskaren redan nu kan tala om hur han/hon tänkt redovisa resultatet och hur den berörde ska kunna få tillgång till detta. All denna information ska ges muntligt eller skriftligt. Vi informerade om var vi gick vår utbildning, vad syftet var och hur vi tänkte

genomföra arbetet. Vi upplyste även deltagarna om att det färdiga materialet/upsatsen skulle distribueras till dem som var intresserade av detta.

Samtyckeskravet

”Deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan” (Vetenskapsrådet, 1990). Deltagarna kan när som helst avbryta sin medverkan i projektet. Detta informerade vi deltagarna tydligt om. Sker detta kan forskaren fortfarande använda sig av det dittills insamlade materialet, om han/hon anser att det är till gagn för arbetet. Detta är under förutsättning att avidentifiering har gjorts och att den berörde är informerad om detta. Den intervjuade ska inte heller vara i beroendeställning till någon i projektet. Detta kan annars få till följd att den medverkande kan få nackdelar i sin relation i ett senare skede. Med hänsyn till detta avstod vi från att intervjua flera personalkategorier på samma skola, dvs. vi intervjuade skolledare, pedagog och specialpedagog på var sitt skolområde, med undantag av att en av oss, efter respondenternas samtycke vid ett tillfälle, intervjuade pedagog och specialpedagog på samma skola.

Konfidentialitetskravet

”Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem” (Vetenskapsrådet, 1990). Detta har att göra med offentlighet och sekretess. Är det en fråga om etiskt känsliga uppgifter om enskilda, identifierbara personer bör en förbindelse om tystnadsplikt undertecknas. Vi bedömde i detta material att det inte rörde sig om sådan information och utifrån detta skrevs inga etiska kontrakt. Vi bedömde att det räckte med att informera om att vi endast skulle komma att använda bandinspelningarna fram till att arbetet redovisats och sedan skulle dessa raderas. Vi tog även bort alla namn på personer och orter för att ingen identifiering skulle kunna göras. ”Åtgärder måste vidtas för att försvåra för utomstående att identifiera enskilda individer eller grupper av individer” (Vetenskapsrådet, 1990).

Nyttjandekravet

”Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål” (Vetenskapsrådet, 1990). Detta material får alltså inte användas eller utlånas för andra syften än forskning. Forskaren får inte heller använda resultatet för att införa åtgärder som kan påverka den berörda. Vi valde i detta material att endast upplysa om vilka det var som skulle ha tillgång till det inspelade materialet (Vetenskapsrådet, 1990).

3.4 Genomförande av intervjuer

För att testa om vårt underlag för den kvalitativa undersökningen, dvs. intervjufrågorna, var rätt utformade gjordes en pilotundersökning. Detta för att undanröja otydligheter eller tekniska problem dvs. problem som skulle kunna föra med sig att det inte skulle gå att utvärdera något resultat. En pedagog på en av skribenternas arbetsplats som var intresserad av specialpedagogiska frågor, fick svara på frågorna och uttala sig om materialet. Respondenten hade inget att erinra mot upplägget och ansåg att frågorna var relevanta för vårt syfte. Utifrån denna pilotundersökning bestämde vi oss för att använda oss av materialet utan förändringar.

Efter pilotundersökningen tog vi kontakt med de tänkta respondenterna per telefon, via mail eller besökte skolan. Genom att, om de var kända för oss sedan tidigare, specifikt fråga efter namngivna personer, eller som i vissa fall när det var skolan som var det tänkta målet, vi fick fråga oss fram till rätt personer. Dessa personer fick frågan om de var intresserade av att medverka i vårt arbete/projekt och att det hela skulle ta mellan 30 minuter och en timme att genomföra. Vi berättade även om att vårt arbete handlade om specialpedagogers roll i arbetet med IUP. Alla som vi frågade ställde upp utan att tveka. Tid och plats bestämdes.

Alla intervjuerna spelades in på ljudkassett och i alla fallen var vi en intervjuare och en respondent. Intervjuerna gjordes på respondenternas respektive arbetsplats och i möjligaste mån hade vi ett avskilt rum till vårt förfogande. Respondenterna fick först läsa igenom informationsbladet om projektet (bilaga I) och de Forskningsetiska principerna och därefter skriva under på att de tagit del av informationen. Detta för att vi skulle kunna styrka att de fått informationen och att vi inte skulle riskera att missa något väsentligt. De fick också skriva in om de ville ha ett exemplar av det färdiga arbetet och var vi i så fall skulle skicka detta. Alla var intresserade av att få ett exemplar.

Vid själva intervjutillfället informerades respondenterna även om vilka frågor (bilaga II) vi skulle ställa, i några fall fick respondenterna själva läsa frågorna medan de svarade på dem, i andra fall läste intervjuaren upp frågorna efterhand som intervjun fortskred. Metoderna varierade lite utifrån tidsaspekter och intervjuarnas individuella val (se 3.1.2).

3.5 Bearbetning

Efter transkribering av materialet som spelades in på ljudband, analyserade vi svaren och delade in dem i olika kategorier. Detta för att kunna se om det fanns något mönster för hela gruppen eller för de olika yrkeskategorierna, och även för att lättare kunna få fram underlag till resultatredovisningen.

Transkribering av de bandade intervjuerna var nödvändigt för att göra oss förtroliga med materialet. "Read, reread, and once more read through the data" (Rossman & Rallis, 2003, s. 281). Efter att ha läst igenom det transkriberade intervjumaterialet noggrant delade vi in texten i lämpliga kategorier. Dessa kategorier kunde vi återfinna direkt i våra frågor till de intervjuade (se bilaga II). "These categories are often expressed in interview questions..." (s. 282). Kategorierna valdes dessutom utifrån undersökningens syfte och den teori vi velat anknyta till "... faktorer som i sin tur måste vara öppna för modifieringar beroende på de data som intervjuerna producerar" (May, 2001, s. 169).

Vi valde att arbeta med följande kategorier i analysen:

1. upplevelse av arbetet med IUP
2. eget aktivt arbete med IUP
3. styrdokumentens förankring i arbetet med IUP
4. syftet med IUP
5. kompetensutbildning om IUP
6. resurser för ett fungerande IUP-arbete
7. specialpedagogers involvering i arbetet med IUP.

Genom dessa kategorier, som alltså återfinns i intervjufrågorna utom den fjärde, förväntade vi oss få veta hur specialpedagoger, andra pedagoger och skolledare beskriver specialpedagogers roll i arbetet med IUP. Detta är den första delen av vårt syfte. Den fjärde kategorin ”syftet med IUP” kan mera kallas för ett tema då den formuleringen inte finns i någon intervjufråga. Eftersom flera respondenter spontant tog upp syftet med IUP valde vi att ha med även detta som en egen kategori. Rossman och Rallis (2003) menar att teman kan upptäckas genom att vissa ord och fraser återkommer i intervjuvaren. ”... **theme** (Rossman & Rallis markering) is a phrase and sentence describing more subtle and tacit processes” (s. 282).

Den andra delen av vårt syfte som är att undersöka och analysera hur specialpedagogers roll i arbetet med IUP skulle kunna utvecklas trodde vi även att vi skulle få svar på genom svaren på frågorna 1-6, men än mer direkt av svaren på fråga 7.

Vi valde att presentera svaren på fråga 1 - 6 från de tre olika yrkeskategorierna under vars ett delkapitel (4.1 - 4.3). Detta dels då denna del av intervjun spelades in på band och dels då vi trodde att representanterna från de olika yrkeskategorierna skulle kunna svara olika utifrån sina respektive perspektiv. De olika yrkeskategoriernas svar sammanställdes därefter under de sju kategorierna (4.4). Svaren på fråga 7, som består av ikryssade svarsalternativ från de olika yrkeskategorierna, presenteras tillsammans under delkapitel 4.5. Svaren bearbetades och gjordes om till illustrationer för tydlighetens skull (se bilaga III). Denna bearbetning visar på ett bildmässigt sätt hur respondenterna uttrycker behov av att få specialpedagogisk handledning i det framtida arbetet med IUP. Illustrationerna ger också ett underlag för vidare diskussioner. Till sist sammanfattade vi sammanställningarna från 4.1 – 4.5 i Sammanfattande slutsatser under 4.6.

3.6 Reflektioner kring metoden

Här ger vi reflektioner över studiens svårigheter och begränsningar.

Vi intervjuade nio personer i vår undersökning. Detta var ett beslut som baserade sig på den tid vi hade till vårt förfogande och vi insåg tidigt att vi inte skulle hinna med att intervjua och transkribera fler intervjuer. För att få ett statistiskt större underlag hade det krävts betydligt fler respondenter och detta kunde då ha gett oss möjligheten att även använda en kvantitativ metod. I stället valde vi att använda en kvalitativ metod, och utifrån det bearbetade resultatet från vår intervjuundersökning drog vi slutsatser. I diskussionen kopplade vi sedan resultatet till litteraturstudierna.

I vår undersökning använde vi våra semistrukturerade och strukturerade intervjuer som mätinstrument. Vi valde att inte låta respondenterna ta del av frågorna på förhand. Utifrån vårt resonemang skulle en förhandsinformation ha kunnat få till följd att svaren kanske blivit ”polerade” så till vida att respondenterna i förväg tagit reda på en del fakta inför intervjun, som de egentligen inte kände till. Denscombe (2000), beskriver det som att fördelen med en sådan här personlig intervju är att de uppfattningar och synpunkter som formuleras av respondenten under intervjun, härstammar från en källa, nämligen från den intervjuade. Vi ville ha spontana svar som var en nutidsskildring i det lilla formatet.

Vi utförde intervjuerna var för sig. Eftersom vi är olika personligheter kan svaren ha påverkats. De följdfrågor man som enskild ställer kan skilja från person till person och det är högst individuellt hur man ställer dessa följdfrågor.

Det finns en risk att granskningen blir mindre kritisk om man känner de personer eller arbetar i samma verksamhet som de man intervjuar, menar Närvänen (1999). Däremot sägs i den etnografiska forskningen att det är av positiv betydelse att forskare och informanter lär känna varandra (Kullberg, 1996). De personer som några av oss intervjuade var inte helt okända för oss, då någon av oss arbetar inom samma kommun som dem eller de är personer vi träffat i samband med vår verksamhetsförlagda utbildning till specialpedagoger. Detta kan, enligt ovan, både vara en risk och en fördel att vi kände varandra innan intervjuerna ägde rum.

Miljön på de olika arbetsplatserna var skilda i sitt slag och respondenterna hade olika yrkesroller vilket även det kan ha påverkat svaren. Störande röster eller andra ljud kan påverka både respondent och intervjuare och respondenternas yrkesroller och personligheter kan medföra större eller mindre säkerhet i en intervjusituation. Intervjuerna spelades in på band och det tekniska resultatet blev mycket varierande. Några respondenter talade mycket tydligt ibland och viskade ibland och det fanns även de som var otydliga i sitt uttal. Detta medförde att det var svårt att höra orden och att transkribera intervjun felfritt.

Den sista frågan i vår intervju hade en annan karaktär som gjorde att den intervjuade måste ta ställning och reflektera. Under denna fråga stängde vi av bandspelaren. Detta för att den intervjuade skulle kunna resonera fritt med sig själv och ta tid på sig utan att känna sig stressad av bandspelaren.

I analysen av intervjumaterialet har vi valt ut citat som belyser att respondenterna svarat på och förstått de frågor vi ställde. Enligt Körner och Wahlgren (2002) är validitet ett mått på överensstämmelse mellan vad ett mätinstrument avser att mäta och vad det faktiskt mäter, vilket betyder att validitet innebär frånvaro av systematiska fel. Vidare påpekar Körner och Wahlgren att reliabilitet i ett mätvärde kan påverkas av mätinstrument, av den som gör mätningen, av omgivningen kring mätningen och av det undersökta objektet. De två begreppen validitet och reliabilitet är så sammanflätade att kvalitativa forskare sällan använder begreppet reliabilitet. De förespråkar istället för begreppet validitet, alternativa begrepp som t.ex. autenticitet eller förståelse (Patel & Davidson, 2002).

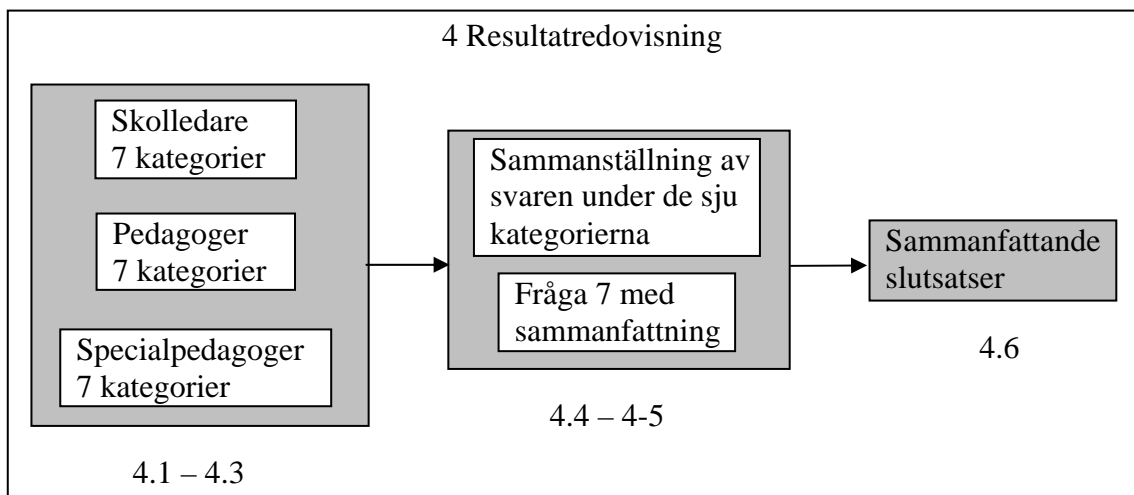
Vår undersökning är relativt liten till omfattningen och kvalitativ. Vi använder resultatet, som är en sammanställning av intervjuerna och de siffror som är redovisade i illustrationerna, för att dra slutsatser. Dessa slutsatser återkommer vi till i diskussionen. Eftersom vi inte gjorde några regelrätta diagram, utan istället illustrationer, valde vi att använda oss av vokabulären att "svaren skulle ge oss en fingervisning om", "sammanställning i form av en illustration", "intervjusvaren" och "diskussionsdel". Detta utifrån att vi hade svårigheter att finna lämpliga forskningstermer. Efter en lång, men givande process där vi prövade olika sätt att praktiskt bearbeta resultatet, kom vi fram till den ovan beskrivna redovisningsmetoden.

I vår analys försökte vi lyfta fram de citat ur de transkriberade intervjusvaren som vi ansåg ha betydelse för resultatet i vår undersökning. Patel och Davidson (2002) skriver att i kvalitativa studier är ambitionen att upptäcka, att tolka och att förstå innebörden av livsvärlden och att beskriva uppfattningar eller en kultur. Vi tolkade och analyserade de utvalda citaten utifrån i förväg bestämda kategorier, med undantag från en kategori som vi upptäckte vid bearbetningen. Dessa kategorier hade ett starkt samband med syfte och frågeställningar, men kan ha brister utifrån det faktum att det är våra egna personliga prioriteringar som har fått styra.

Genom att använda Word-programmets sökfunktion kan man finna var och hur ofta ord och fraser återkommit i den transkriberade texten (May, 2001). Det negativa med denna metod kan t.ex. vara att ett ord eller en fras som förekommer sällan eller ofta i en text kan förmedla en "... innebörd som inte alls står i proportion till dess frekvens" (May, 2001, s. 231). Ett sådant tema skulle kunna återfinnas i ordet "tid", men vi valde att ta ordet "upplevelse" som finns med i intervjufrågan: "Hur upplever du att arbetet med IUP går på din arbetsplats/skola?" De intervjuade använder inte så ofta ordet "upplevelse", men i svaret på frågan är det just upplevelsen av arbetet med IUP som beskrivs.

4 Resultatredovisning

I kapitel 4.1 – 4.3 tolkas, analyseras och sammanfattas svaren från den semistrukturerade delen av intervjuerna med tre skolledare, tre pedagoger samt tre specialpedagoger (se bilaga II med frågeunderlaget). Respondenterna svar är med som citat och ibland är även intervjuaren citerad men då med kursiv stil för att göra läsningen tydligare. I 4.4 sammanställer vi svaren under sju kategorier. Därefter analyseras och görs en sammanfattning av fråga 7 i kapitel 4.5. Fråga 7 analyseras separat eftersom den var formulerad utifrån en strukturerad intervjumetod. I det sista delkapitlet, 4.6, redovisas sammanfattande slutsatser. Här nedan ses en bild av hur kapitel 4 är disponerat:



Disposition av kapitel 4

4.1 Analys av intervjuer med skolledare

Skolledare förkortas Sl.

4.1.1 Upplevelse av arbetet med IUP

På den direkta frågan, "Hur upplever du att arbetet med IUP går på din arbetsplats?" svarade en av skolledarna att det kan upplevas som ett extra arbete men också som ett nyvaknat intresse för vad IUP skulle kunna vara. På denna skola hade de kommersiella krafterna enligt en av respondenterna presenterat sig i form av olika slags dataprogram.

"... det här var ju en fråga som uppmärksammades med bävan av personalen. För man var rädd för att arbete med IUP skulle då läggas utöver alla andra uppgifter, att det skulle ta mycket tid och att det skulle krävas orimliga prestationer". (Sl 1)

"... vi tog vara på det här nyvaknade intresset på så sätt att vi försökte luska ut egentligen vad IUP skulle vara för någonting". (Sl 1)

"Det hela togs på något sätt över av kommersiella intressen med dataprogram fullkomligt nedlusade av förslag på hur man kunde bedriva arbetet digitalt på något vis." (Sl 1)

Denna skolledare (SI 2) upplever att det sker ett engagerat arbete fast det inte finns något gemensamt ställningstagande i kommunen.

”Jag upplever att det är engagerat arbete. Det startade ett engagerat arbete på låg- och mellanstadiet innan vi visste formerna för det. Och på högstadiet är det också engagerat arbete tycker jag. ... eller arbete som har kommit ganska långt på väg både i form av målbeskrivningar och frågor, kopplade till utvecklingssamtal som i sin tur ska bilda den här IUP:n. Så jag tycker det ändå fast vi inte har ett gemensamt ställningstagande i kommunen här så är vi ganska långt framme”. (SI 2)

Någon (SI 3) av respondenterna uttrycker sig om en begreppsförvirring i användandet av olika termer som man använder sig av ute på de olika skolorna, fast själva arbetet går bra.

”Det går bra!” (SI 3)

”... det finns många olika typer av IUP, och på något vis så blandas begreppen ihop”. (SI 3)

4.1.2 Eget aktivt arbete med IUP

På frågan om de i dag arbetar aktivt med IUP och i så fall på vilket sätt fick vi ett antal svar. En av skolledarna berättar om hur personalen har varit förvånansvärt aktiv i arbetet med IUP. Samma respondent poängterar vikten av förarbetet med IUP inför utvecklingssamtalen vilket ser olika ut beroende på skolor och stadier. Denna skolledare tycker också att föräldrainflytandet är viktigt eftersom även föräldrar tillsammans med sina barn gör ett förarbete inför utvecklingssamtalen.

”Vi har använt IUP vid två tillfällen i två terminer, alltså två utvecklingssamtal. Första gången vårterminen -06 och nu höstterminen -06. Vi hade en ganska intensiv period i våras. Ja, egentligen så hade vi redan på ht -05 lite grann på försök, ett litet försök på högstadiet här. Det började så att vi alla hörde talas om det här med IUP och det var en väldig aktivitet bland personalen som man lite grand noterade med lite förvåning, eller vad jag ska säga”. (SI 1)

”Alla pedagoger har ett förarbete inför utvecklingssamtalet och det ser lite olika ut på olika skolor och olika stadier... Så har de ett portfoliosystem eller någonting i den vägen där man dokumenterar, arkiverar och samlar sitt material. På högstadiet har man ett system med omdöme då ifrån alla undervisande lärare...”. (SI 1)

”Det finns också ett förarbete som eleven och föräldrarna gör där de skattar sig själva på olika förmågor.” (SI 1)

”Varje person som går till ett utvecklingssamtal ska vara förberedd men inte ha någonting färdigt.” (SI 1)

Två av skolledarna säger att de inte arbetar aktivt med IUP bl.a. för att vederbörande inte är lärare. Någon av skolledarna tycker sig vara stödjande i arbetet med IUP.

”Man får ju säga att jag inte arbetar särskilt aktivt med den för jag är ju inte lärare.” (SI 3)

”... jag deltar inte aktivt i arbetet...men stödjande i utformningen och förklarandet hur en IUP ska vara. ... , både gentemot skolan och personalen här och sen i kommunledningen.” (SI 2)

Denna skolledare (SI 3) arbetar aktivt genom att få sin personal aktiv. Förhoppningen är att en digitaliserad IUP ska införas vilket innebär att man behöver utbilda personal, innan arbetet med IUP kan komma igång. De anser sig ha valt en lätt IUP för att kunna ha den som ett användbart verktyg i skolarbetet.

”... jag arbetar aktivt med den på så sätt att jag får min personal att arbeta aktivt med den. Sedan kan jag säga dej att vi har beställt och fått en digitaliserad IUP från ett företag, som vi kommer till att förhoppningsvis införa under denna termin som kommer, alltså vårterminen 2007. Det hänger lite ihop med hur vi ska få plats med att utbilda personal innan vi förväntas dra igång det.” (SI 3)

”Så därför har vi valt att ha en IUP som är så lätt som det bara går för att det ska bli ett verktyg för att det ska bli något man använder.”(SI 3)

4.1.3 Styrdokuments förankring i arbetet med IUP

På vår fråga, ”Känner du till vad styrdokumentet säger om IUP och hur har du i så fall fått den kännedomen”, får vi ett antal olika svar. En skolledare (SI 1) uttrycker sin respekt för skolverket riktlinjer men är ändå lite besviken för att skolan inte fått dokumentet i tid.

”Det sas att riktlinjerna skulle komma ht -05 men det dök inte upp någonting ifrån departementet som vi kunde använda oss av förrän, ja, det var sent före jul, strax före jul hösten -05 så kom den här. Den som vi plockade ut från nätet. Då fick den inte oss tillsänt förrän långt senare.” (SI 1)

”Det är ju faktiskt departementets och skolverkets viljeyttring som man får rätta sig efter så man får hämta och försöka tolka på ett bra sätt.” (SI 1)

En av respondenterna (SI 2) tror sig känna till innehållet om IUP i styrdokumentet. Kunskapen har han fått genom att läsa material som skolverket har publicerat.

”... alltså jag tror mig känna till målsättningen vad styrdokumentet säger om IUP ganska tydligt eftersom jag läst mycket... ... att skolverket gett mycket material... Grundskoletidningen... Skolnytt... ... som skolledare får och som jag också lämnar material från med förhoppning att man läser dem”. (SI 2)

Denna skolledare (SI 3) har genom sin erfarenhet som lärare fått kunskap om IUP och tror sig känna väl till den.

”Den har jag fått erfarenhetsvis när jag var lärare i en annan kommun, och sedan har jag naturligtvis tittat lite på det nu när vi skulle införa det här. Men jag känner hyfsat väl till det”. (SI 3)

4.1.4 Syftet med IUP

Vi ställde inte en direkt fråga om IUP:s syfte men vi kunde se i svaren att respondenterna hade tankar om det. IUP:s syfte kan vara att kunna arbeta med målrelaterat arbetssätt. Det betyder enligt en av skolledarna att formulera och fastställa mål och nivåer och att undvika gammal vana och styrning av läroböcker.

”Det handlar mycket om att åter igen bearbeta det här med målrelaterat arbetssätt, som vi inte kan påstå att vi har implementerat. Det kräver ju också att man arbetar med att formulera eller fastställa mål, fastställa nivåer, hur långt har vi kommit och var befinner sig individen i detta. Återigen att försöka komma ifrån annan styrning i form av läroböcker och gammal vana”. (SI 1)

Här tycker skolledaren (SI 2) att på högstadiet är det viktigt att kunna sammanställa de olika pedagogers uppfattning om elevers utveckling i jämförelse med målen och att kunna ha likvärdiga frågor inför utvecklingssamtalen. Detta kan även vara ett underlag för en likvärdig bedömning och betygssättning.

”Vinsten på högstadiet är att sammanställa många lärares och plus att vi får likvärdig frågeställning kopplat till uppnående mål och strävansmål som i sin tur ska generera en likvärdig bedömning och betygssättning. Det har ju inte ni på låg och mellan. Så förhoppningsvis ska detta ge en likvärdig bedömning”. (SI 2)

Här är skolledaren (SI 2) tveksam till IUP. Att fullfölja tanken med utvecklingssamtalen är tillräckligt.

”Men som jag säger och har sagt i andra sammanhang att IUP:n hade egentligen aldrig behövt skapats om man hade fullföljt tanken med utvecklingssamtal så som det var tänkt. Men det har inte blivit så fullt ut men det har blivit ganska bra på denna skola men det som fortfarande inte var bra var de här frågorna inför utvecklingssamtal som man skulle skriva ner, särskilt på högstadiet när det är många lärare involverade så att det blir en riktig beskrivning var man ligger jämfört med målen och vad man måste bli bättre på”. (SI 2)

Denna skolledare (SI 3) har tidigare varit lärare och är väl trogen med särskilda undervisningsmål. Det framgår i resonemanget att det är viktigare med IUP för dem som inte når målen i kärnämnen och att elevens utveckling ska vara lätt att presentera för föräldrar. IUP ska vara ett levande verktyg.

”Sedan vet jag ju inte, det är ju så att även innan IUP:n kom så gjorde man upp särskilda mål för undervisningen för varje elev åtminstone gjorde jag det när jag var lärare. *Det har man nog inte gjort överallt, att varje elev får sitt? Det är ju det som är skillnaden...* ... att om man nu vill lägga väldigt mycket krut på den Individuella Utvecklingsplanen så får man ändå göra en prioritering där, att vissa av barnen klarar ju sig ändå, men de ska ju naturligtvis också ha rätt att utvecklas i sin takt, ... det blir ännu mer viktigt för dem som inte når målen med godkänt i kärnämnen ... det är viktigt att den är väldigt, väldigt lätt så att man förstår den kvickt så man lätt kan presentera den för föräldrarna och barnet och så att det blir någonting som man bryr sig om, ... det får ju vara något som är levande som sker hela tiden”. (SI 3)

4.1.5 Kompetensutbildning om IUP

Vi frågade skolledarna: ”Har du fått någon kompetensutbildning för arbetet med IUP och i så fall i vilken form?” Skolledaren (SI 1) själv är aktiv i processen tillsammans med personalen i utformandet av IUP. Kompetensutbildningen har skett i form av konferens, föreläsningar och studiedagar.

”Vi hade anordnat en konferens för personalen med information när den (*Skolverkets allmänna råd och kommentarer - Den individuella utvecklingsplanen*, förf. anm.) här skulle komma, men den kom ju inte i tid till den”. (SI 1)

”Så alla fick i uppdrag att läsa in sig på denna. Sedan efter det så tog jag och en skolledare till här del i en föreläsning i Malmö. Det var Steve Wretman från Grundskoletidningen. En person som vi uppfattade som vederhäftig ... vi var i alla fall på hans föreläsning och försökte hämta in lite grann om den djupare meningen och försökte få en chans att ställa frågor här”. (SI 1)

”Sedan hade vi en genomgång med all personal som jag höll i och sedan omformade vi den här IUP och vi hade även nytta av de här lärarna, som hade genomfört det på försök, delgav övriga sina erfarenheter.” (SI 1)

”Vi började med den här studiedagen eller halva studiedagen med fokus på målrelaterade undervisningen och att det faktiskt är elevens resultat som räknas och inte en massa annat. Sedan efter det hade vi också nytta utav en videokonferens i tre delar på samma tema som arrangerades av högskolan i X-staden, .. tre avsnitt som vi har tittat på med personalen på varje enhet och diskuterat... Sedan hade vi en föreläsare till om individuell utvecklingsplan av Sten Valmark som berättade sin uppfattning av det hela. Nu ska vi inför nästa termin återuppta arbetet med mål- och kunskapsnivåer, nivådiskussioner i ämnen som en serie på våren”. (SI 1)

En av våra respondenter (SI 2) har inte själv fått någon kompetensutbildning men har skaffat sig kunskapen om IUP genom att läsa olika dokument och publikationer. Däremot har personalen varit på några föreläsningar. Det planeras fler föreläsningar för personalen om IUP.

”De har varit på någon föreläsning i XX...” ”Högstadiet fick på xx skolan centralt om utvecklingssamtalet. Det Goda Samtalet hette det... Vi har planerat ytterligare insatser när det gäller IUP med föreläsningar. Eventuellt kommer det att bli i augusti”. (SI 2)

”Jag själv har inte fått det mer än att jag har läst mig till det.” (SI 2)

Den tredje skolledaren (SI 3) har fått sin utbildning under tiden han tjänstgjorde som lärare.

”Ja, det har jag. Men inte här och inte i mitt nuvarande jobb, utan det har jag fått som lärare. (Tjänstgjorde tidigare som lärare i annan kommun som införde IUP för cirka fyra år sedan. Förf. anm.) Och vi har haft utbildningsdagar”. (SI 3)

4.1.6 Resurser för ett fungerande IUP-arbete

Frågan var: ”Vilka resurser tycker du behövs för att arbetet med IUP ska fungera på ett bra sätt?” Två respondenter svarade att det är tiden som inte räcker till.

”Det är ju det att allt det praktiska dagliga arbetet slukar ju pedagogerna. De har inte tiden att vara, som man kanske lite lättsinnigt uttrycker sig, filosofiska och läsa styrdokumentet. Det är ju någonting som man kan ju inte prioritera dem... Man måste ju faktiskt ta hand om barnen”. (SI 1)

”Det varierar beroende på vilket stadium man arbetar på och vilka årskurser ... Så jag tycker ändå det som inledningsvis finns alldeles för lite av så är det tid när det gäller sådana här nya grejer som ska genomföras och som beslutas så här allt på och ska genomföras innan man vet vad det handlar om”. (SI 2)

Här tycker skolledaren (SI 2) att det är nödvändigt med ett gemensamt system i form av dataprogram för högstadiet för att underlätta för sammanställning av klassläraren.

”När det gäller högstadiet så är det resurser till system när det är så många lärare inblandade och hitta former för och det har vi ju fått med dataprogram. När man skriver in frågorna, bestämda frågor, både på social utveckling och på ämnesutveckling som då lätt kan sammanställas av klassläraren”. (SI 2)

Här tycker skolledaren (SI 3) att IUP är lätt och det behövs inga ytterligare resurser, men det behövs utbildning om ekonomin tillåter.

”På denna skola nu så behövs det inte någon utökad resurs för att just IUP:n ska fungera, för att den är lätt. Men naturligtvis behövs det utbildning, själva tanken är att det ska fungera, speciellt nu när vi ska gå över till den digitaliserade metoden. Det kommer att bli fortbildningsdagar men så styr ju alltid ekonomin lite av hur mycket fortbildningsdagar man har möjlighet att fixa med...”. (SI 3)

4.1.7 Specialpedagogens involvering i arbetet med IUP

I svaren på frågan, ”På vilket sätt bör enligt dig specialpedagogen vara involverad i arbetet med IUP?”, kommer vi direkt in på vår undersöknings syfte, nämligen specialpedagogers roll och hur den skulle kunna utvecklas i arbetet med IUP.

SI 1 anser att specialpedagogen behövs i arbetet med IUP. I denna skola har specialpedagogerna tagit ansvar för arbetet med IUP.

”Så på tisdag ska vi i ledningsgruppen träffa alla arbetslagsledarna och där skulle vi också ha specialpedagogerna med. Det ska jag se till att vi ska ha. De behövs där, verkligen. Vi ska diskutera då, hur vi ska lägga upp det här arbetet”. (SI 1)

”Det sätter specialpedagogerna igång med det samordnade projektet (ett projekt som specialpedagogerna bedriver med kartläggning och tidig träning, förf. anm.) i vårt område så att vi ska jobba på ett liknande sätt på alla skolorna här. Så när det gäller särskilt eleverna med svårigheter så har ju klasslärarna och specialpedagogerna ett delat ansvar för åtgärdsprogram och allting. Då måste de ju finnas med även vid IUP”. (SI 1)

”De har tagit på sig ett ansvar för, kanske mera ett eget initiativ egentligen, ett ansvar för att det här behöver lyftas och ”Hur ska jag göra för att lyfta det här utan att trampa på tårna”. Sedan vet jag inte... jag tror kanske i viss utsträckning... lärare vänder sig till specialpedagoger för arbetet i klassen att det förekommer, men jag tror inte att det förekommer i så stor omfattning. Därför att det här arbetet med elever som behöver stöd det tar så stor plats”. (SI 1)

Skolledaren (SI 2) här tycker att först och främst ska specialpedagogen vara involverad i de barn som har stora svårigheter. Annars anser han att specialpedagogens uppgift att handleda lärare har indirekt påverkan på IUP.

”Specialpedagogerna ska självklart vara involverade i de barnen som har stora svårigheter... .. på det sättet att det blir rimliga mål i förhållande till barnens utveckling”. (SI 2)

”Specialpedagogerna ska vara handledare åt lärarna mycket och det påverkar indirekt på IUP:n och självklart ska specialpedagogen vara involverad i en särskilt bedömning”. (SI 2)

Denna skolledare (SI 3) är osäker på vilken roll specialpedagogen har.

”... specialpedagog vet jag ju att det finns olika sätt att använda specialpedagogen på de olika skolorna. Jag har egentligen inte hundra klart för mej vad man får lära sig när man går och utbildar sig till specialpedagog, vilken roll man tänker sig att man ska ha innan man börjar att jobba i skolan. ... Här är det en kombination, dels som handledare och bollplank och rådgivare till klasslärarpersonalen eller vad man ska kalla dem. Dels som speciallärare också”. (SI 3)

4.1.8 Sammanfattning av intervjuer med skolledare

Vi utgick från antagandet att specialpedagogerna i den svenska grundskolan är en viktig resurs och kompetens i arbetet med IUP när det gäller förarbetet, upprättande och uppföljning.

De tre skolledarna som vi intervjuade beskriver specialpedagogers roll i arbetet med IUP enligt följande:

- att först och främst att vara involverad i de barn som har stora svårigheter
- att specialpedagogens kompetens är viktig i arbetet med IUP
- att specialpedagogens kompetens behövs vid särskild bedömning
- en av respondenterna är osäker på specialpedagogens roll.

De tre skolledarna anser att rollen kan utvecklas enligt följande:

- som handledare vilket indirekt skulle ha påverkan på IUP
- genom att ta ansvaret för utvecklingen av arbetet med IUP.

Skolledarna tycker att det pågår ett aktivt och engagerat arbete med IUP, även i de kommunerna där det inte finns några gemensamma beslut om utformandet av IUP. I övrigt tyckte en av respondenterna att IUP inte hade behövts skapas om man hade fullföljt tanken med utvecklingssamtalen.

4.2 Analys av intervjuer med pedagoger

Pedagog förkortas P.

4.2.1 Upplevelse av arbetet med IUP

På den direkta frågan ”Hur upplever du att arbetet med IUP går på din arbetsplats/skola?” berättade en av pedagogerna inte om sin upplevelse. Hennes upplevelse skymtade inte heller i svaren på de övriga frågorna. I stället beskrev hon hur själva arbetet gick till. Kanske detta hänger ihop med att arbetet med IUP är något nytt, som en annan pedagog påpekar:

”Vi har ju precis börjat, så vi fick ju detta förra läsåret, eller förra terminen, vårterminen. Då fick ju vi lite order om att det skulle påbörjas denna termin. Så vi skulle ju utarbete ett färdigt material så att vi skulle börja arbeta aktivt med IUP denna termin”. (P 1)

Denna pedagog (P 1) kände sig pressad av skolledningen att snabbt (under en termin) kunna sätta ihop ett material att arbeta med, och upplevde samtidigt att skolledningen inte gav henne mycket stöd. Hon önskade sig riktlinjer och mer styrning.

”Man kunde önska att man fick lite mer styrning hur den ska se ut. I stället var det så: ”Då gör ni vad ni vill. Gör nu något bra”. Och då blir man lite så: ”Å, herregud, hur ska detta se ut och blir detta bra?” Man kunde kanske ha fått lite hjälp... Nu fick vi ju bara, så, ett blankt papper typ: ’Gör nu en IUP!’ Det är kanske vissa som föredrar det, men jag vet att många av oss i arbetslaget upplevde att vi hade inte tillräckligt med kött på benen för att utarbete det helt från grunden helt själva.”. (P 1)

Två pedagoger uttrycker att det krävts mycket och intensivt funderande innan arbetet med IUP sattes igång, men när det väl kom igång har det gått bättre än de befarade. Det var tydligt att dessa pedagoger upplever att arbetet med IUP så här långt inneburit ett merarbete. En av dem uttryckte sig så här:

”Det är ju ett merarbete för varje lärare, väldigt mycket merarbete”. (P 3)

Vid vårt intervjutillfälle har pedagogerna arbetat med IUP under cirka en och en halv termin och fler frågor kring IUP har dykt upp. Frågorna speglar att pedagogerna känner ett stort ansvar för vad som kommer att stå i IUP och att det finns en undran över vem som kommer att ha tillgång till elevens IUP i framtiden.

4.2.2 Eget aktivt arbete med IUP

De tre pedagogerna arbetar aktivt med IUP, på vardera låg-, mellan- och högstadiet, och beskriver en stegring av innehållet i elevens IUP på så sätt att det blir alltmer detaljerat vad som ska uppnås i varje ämne. För P 1 och P 3 innebär arbetet med IUP att det är intensivt framför allt i samband med själva utvecklingssamtalet, medan P 2 beskriver det som ett mera kontinuerligt arbete under hela terminen.

”Ja, och då har vi väldigt få punkter till eleven: ”mina starka sidor, de områden som jag ska utveckla, de områden som jag ska prioritera, insatser från vuxna och insatser från mig”. Det funkar.” (P 1)

”Jag har utvecklingssamtalet och under den tiden skriver jag med en blyertspenna och sedan ska jag då fylla i med bläckpenna och skriva det snyggt. Så har jag gjort och om det är rätt eller fel det vet jag inte... Varje ämne har fått skriva upp de viktigaste sakerna som de ska klara av på läsåret och börjat att skriva upp olika mål. Målen är då; moment pågår, ännu ej gjort, ännu ej nått målen, nått målen och arbetar mot högre mål. Vi har skrivit ut för varje ämne upp till mellan fem och tjugo frågor”. (P 3)

”Och det gör vi eftersom dessa sitter på bänkarna. Varje dag ser eleverna dem och de här utvärderar vi kontinuerligt. Och varje termin blir det nya lappar på bänken, nya målsättningar. Och utvärderar man de här individuella. Det är som IUP kan man säga. Det är sådant vi kommer överens om med föräldrarna”. (P 2)

Pedagogen på mellanstadiet beskriver att eleven får en lapp att klistra på sin bänk som talar om för eleven vad den ska göra varje dag. Lappen, menar P 2, visar en målsättning för hur eleven ska jobba med olika teman, men det är samtidigt en utvecklingsplan.

4.2.3 Styrdokuments förankring i arbetet med IUP

På vår fråga ”Känner du till vad styrdokumentet säger om IUP och hur har du i så fall fått den kännedomen?” kom en pedagog in på att i samband med IUP är det viktigt att veta vilka målen är, strävansmål och uppnåendemål, och hur de ska tolkas och beskrivas för elever i olika årskurser. Detta också för att föräldrar undrar t.ex. vad deras barn ska kunna i årskurs tre. I detta önskade en pedagog skolledningens vägledning, men känner att hon inte fick det.

”Och det kunde jag inte svara på. Jag kände mig lite dum. Så att jag frågade ju min chef... Men jag har inte fått något riktigt svar därifrån... Vi borde ju ha något som vi kan visa föräldrarna, för det är ju en fullt berättigad fråga: ”Vad ska mitt barn kunna när det går ut trean?” Det är ju klart att de vill veta det. De vill ju veta var deras barn ligger i förhållande till målen. Men då fick vi först att det fick vi inte göra för då fanns det risk att ”binda ris för egen rygg”. Går man ut och säger att: ”Detta ska barnen kunna i trean och tänk de som inte kan det då”. Alltså vi fick lite sådana luddiga svar... Alltså, då sa Y (skolledaren, förf. anm.) bara att: ”Ja, det är ju målen för årskurs 5.” ”Jo”, sa jag, ”men för många är lite för... alltså det kan de inte riktigt ta till sig och barnen kan ju inte ta till sig det. Jag kan ju inte säga till mina treor att: ”Du ska kunna det här i femman, så det är därför vi gör detta nu”. Alltså, det är ju för långt ifrån. Det går ju inte. Så att det har varit lite turbulent kring det”. (P 1)

Allmänna råd och kommentarer – Den Individuella utvecklingsplanen hade en av pedagogerna fått en föreläsning om, en hade läst om den i *Grundskollärartidningen* och en visste att den finns på ”Skolöverstyrelsens” hemsida. En pedagog menar att styrdokumentet säger hur man ska skriva i en IUP.

Ingen av dessa tre pedagoger hade fått Skolverkets allmänna råd och kommentarer om IUP (2005) att läsa, utan som sagt fått information om IUP indirekt genom föreläsning eller genom att läsa om IUP i *Grundskollärartidningen*.

4.2.4 Syftet med IUP

I vårt intervjuunderlag hade vi inte med någon direkt fråga om meningen med IUP, men i vår fråga om styrdokumentet respektive om resurser dök den betydelsen upp. Trots upplevelsen att arbetet med IUP innebar ett merarbete som tog mycket tid och tankearbete såg en pedagog nyttan med IUP. Hon menade att det skulle bli lättare att följa upp elevernas utveckling och att den är en vinst för alla (elev, föräldrar, överlämnande och mottagande pedagoger) när eleven flyttar högre upp i årskurserna.

”Ju fler gånger man gör den ju lättare blir det att följa upp det. Nu var det ju första gången. Nästa gång så tar vi ju fram, då har jag ju den gamla IUP och så har jag en ny. ... det är ju jättebra med IUP, som nu ska ju mina upp i fyran. De ska ju ha en ny lärare, alltså allting är ju nytt och då är det tryggt att ha en IUP för alla. Att alla har på pränt deras starka sidor och de områden som de behöver utveckla”. (P 1)

IUP innebär möjlighet till bättre kontinuerlig kommunikation med föräldrarna om elevens utveckling i olika ämnen menade pedagogen (P 2).

”Och föräldrarna vet hela tiden. Och först sitter man och berättar eller att föräldrarna får hemskickat då om varje ämne och hur eleverna har utvecklats i varje ämne och sedan diskuterar man på utvecklingssamtalet vad vi ska koncentrera oss mest på”. (P 2)

Den tredje pedagogen var mera tveksam till IUP och verkade se IUP som ett sorts åtgärdsprogram. Därmed skulle IUP inte vara nödvändig för alla elever.

4.2.5 Kompetensutbildning om IUP

Vi frågade pedagogerna: ”Har du fått någon kompetensutbildning för arbetet med IUP och i så fall i vilken form?” En pedagog hade inte fått någon kompetensutbildning om IUP. De två andra hade fått kompetensutbildning.

”Visst vi fick lite kompetensutbildning, men jag menar, en föreläsning och sedan ska du själv helt på egen hand göra en IUP. Så det är ju inte lätt”. (P1)

”Fortbildning? Vi har haft diskussion men inte några längre. *Inte några utifrån som har kommit och berättat att så här kan man göra?* Nej, det har varit våra egna som har utfört det som ett pilotarbete först. De har ju redovisat för oss hur de tycker att det är och hur de upplever det”. (P 3)

Den kompetensutbildning som pedagogerna fått refererade de till, och den innebar alltså en föreläsning, diskussioner om IUP och att ta del av några andra lärares pilotarbete i IUP.

4.2.6 Resurser för ett fungerande IUP-arbete

På frågan ” Vilka resurser tycker du behövs för att arbetet med IUP ska fungera på ett bra sätt?” svarade pedagogerna lite olika beroende på vad ordet ”resurs” betydde för dem. En pedagog menade att resurs skulle kunna vara att få sätta in en vikarie så att pedagogerna kunde friläggas från undervisningen och få sätta in sig i arbetet med IUP. Denna pedagog såg specialpedagogen som en resurs i det arbetet, men att denna också hade för lite tid. Pedagogen på högstadiet ville ha mer tid.

”Alltså vi har bara X (specialpedagogen, förf. anm.) på hela F-6 plus ..., alltså det är för lite. Det går inte att ha en stackars specialpedagog. Det skulle ha funnits flera av X. Det var ju X jag frågade. Hur och när man kände sig osäker. Mer tid till att utarbeta IUP och mer resurser så att man får hjälp med att förbereda den på ett bra sätt, alltså förbereda sig för utvecklingssamtalen med IUP, vilket man ju aldrig har haft”. (P 1)

”Mer tid. Det är ju alltid det som man behöver”. (P 3)

En av pedagogerna verkar inte tycka att det behövs mera resurser för arbetet med IUP i form av lärare, utan ser sig själv som den som utvärderar tillsammans med elev och föräldrar. Däremot säger pedagogen i detta sammanhang att det finns elever som behöver hjälp att uppnå målen. Vi tolkar det som att pedagogen vill ha någon form av specialpedagogisk hjälp till de elever som har svårt att uppnå målen.

4.2.7 Specialpedagogens involvering i arbetet med IUP

I svaren på frågan ”På vilket sätt bör enligt dig specialpedagogen vara involverad i arbetet med IUP?” kommer vi närmare det vi vill undersöka, dvs. hur specialpedagoger, andra pedagoger och skolledare beskriver specialpedagogers roll i arbetet med IUP och hur rollen skulle kunna utvecklas.

Specialpedagogen beskrivs av P 1 vara involverad i IUP för de elever som har åtgärdsprogram och när pedagogen behöver rådfråga om en särskild elev. Specialpedagogen beskrivs alltså som ett stöd både för pedagogen och för elever. För P 1 har specialpedagogen även rollen som pedagogisk ledare då hon upplever att skolledningen inte kan ge henne någon pedagogisk ledning. Samtidigt är P 1 lite osäker på om hon kan begära detta av specialpedagogen.

”Ja, alltså dels är det ju naturligtvis de barnen man har som har behov av särskilt stöd när man ska utforma det. De som har åtgärdsprogram och IUP. Jag tycker att dels är specialpedagogen ett stöd för mig om jag är osäker på ’har hon eller han verkligen nått upp till detta’, alltså om jag behöver rådfråga om någon särskild elev... X (specialpedagogen, förf. anm.). har ju bättre koll på hur det går för dem i vissa ämnen än vad jag själv har, eftersom X har dem och undervisar dem. Så dels är det ju X involverad med tanke på att X har vissa elever och sen är X ju involverad som ett stöd för mig... .. Här är det så att jag känner att jag har inte - den pedagogiska ledaren jag har, det är specialpedagogen. Det är egentligen synd, för den rollen ska X inte behöva axla egentligen... Behöver jag fråga någon om råd så vänder jag mig till X. Jag vänder mig inte till skolledningen. Det är ju rätt så tungt för X med, för det är ju kanske inte bara jag som gör så... I tvåan på vårterminen gjorde X ett svensktest som X hjälpte mig att analysera, deras skrivförmåga och ... På det viset har X stöttat mig jättemycket”. (P 1)

Även P 3 beskriver specialpedagogen som ett viktigt pedagogiskt stöd både för eleven och för pedagogen att förstå elevers svårigheter.

”Specialpedagogen är ju enormt viktig för eleverna. Och dom kan väl hjälpa en i många fall att kanske förstå elevens svårigheter. ... har de hjälpt mej att få en klarhet i hur eleven fungerar...” (P 3)

För P 2 innebär specialpedagogers involvering i IUP att hon kan få hjälp med punktinsatser för elever som hon sett har kunskapsluckor.

”Det är jättebra att de kan komma in och göra punktinsatser. Vi har ju lite specialpedagoger om man tänker på hörnan XX och XX. De hjälper ju med vissa saker. Om man ser att eleverna har luckor i. Kanske gör stavningstest eller gör någon läsförståelse, diagnos och i matte gör de också. Och de går konkret in och var de luckorna är. De kan gå in mer specifikt i detaljer”. (P 2)

4.2.8 Sammanfattning av intervjuer med pedagoger

Vi utgick från antagandet att specialpedagogerna i den svenska grundskolan är en viktig resurs och kompetens i arbetet med IUP när det gäller förarbete, upprättande och uppföljning och tycker att vi fått det bekräftat i svaren från pedagogerna.

I de tre intervjuer med pedagogerna beskrivs specialpedagogers roll i arbetet med IUP på flera sätt. Specialpedagogen beskrivs som:

- en resurs att kunna rådfråga om var elever t.ex. står i förhållande till läroplanens mål
- en som är särskilt involverad i IUP då åtgärdsprogram skrivs
- en pedagogisk ledare
- ett pedagogiskt stöd för både elev och pedagog
- en speciallärare som kan göra punktinsatser för elever med kunskapsluckor.

Ur de tre pedagogernas svar har vi funnit flera svar på hur specialpedagogers roll i arbetet med IUP skulle kunna utvecklas och även få en handledares roll dels när:

- tiden inte räcker till för pedagoger att sätta sig in i t.ex. när något nytt som IUP kommer
- ansvaret känns tungt för pedagogen att bära t.ex. för vad som står i IUP
- pedagogen önskar sig pedagogisk vägledning t.ex. om styrdokumentet

och dels när:

- pedagogen önskar sig punktinsatser för elever att uppnå målen.

I den sista ovanstående punkten ser vi en möjlighet för specialpedagogen att också genomföra pedagogiska utredningar och analysera individers svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå.

En pedagog är osäker på om hon kunde begära av specialpedagogen att vara den hon t.ex. rådfrågade om pedagogiska frågor, eftersom denna också hade ont om tid. Det kan vara så att specialpedagogen behöver få det sanktionerat från skolledningen att avsätta tid för handledning, eftersom det är just det som två av pedagogerna uttrycker önskemål om.

Trots en viss kompetensutbildning inför starten av IUP kvarstod många frågor hos pedagogerna. Frågor där specialpedagogisk handledning kunde komma in. Trots den upplevda tidsbristen och merarbetet som starten med IUP innebar för pedagogerna, ser de fördelarna med IUP. IUP, menar de, kommer att bidra till en kontinuitet i uppföljningen av elevens utveckling för eleven, föräldrarna och lärarna upp i årskurserna. Detta kan också underlätta kommunikationen mellan hem och skola om elevens kunskapsmässiga och sociala utveckling.

4.3 Analys av intervjuer med specialpedagoger

Specialpedagog förkortas nedan med Sp.

4.3.1 Upplevelse av arbetet med IUP

Den första frågan som ställdes var: Hur upplever du att arbetet med IUP går på din arbetsplats/skola?

Specialpedagogerna upplever på olika sätt att kollegerna uppskattar att arbeta med IUP.

”De tycker det är jobbigt, men de tycker att det är bra”. (Sp 1)

”Men jag upplever att alla lägger ner mycket energi på sitt sätt”. (Sp 2)

”Men många har känt att det har underlättat arbetet så jag tror att det kommer att bli riktigt bra”. (Sp 3)

Alla tre berättar om missnöjet och oron som kollegerna har gett uttryck för och att införandet har upplevts som ett merarbete för dem.

”Jag känner att alla mina kollegor jobbar med IUP på hösten och på våren, men att det är mycket stänk, stön och pust att nu ska vi dra igång. Särskilt om man har stor klass som man har i klass tre-femman, med 27 elever så att man har 27 stycken samtal. Och det tar mycket tid. Vissa lärare är så ambitiösa så de ger en timme för varje. Jag har förstått att det är max två samtal om dagen som de orkar med. Föräldrarna kommer ju dit för att höra om sitt barn. Det gäller att säga riktigt rätt saker. Man kan inte sitta och göra en slentriananalys av barnet utan det är ju verkligen vad som gäller just det barnet. (Sp 1)

”... men alla jobbar ganska frenetiskt under de veckorna. Det är kanske fem sex veckor när de börjar och när det är slut liksom. Förberedelse, genomförande och utvärdering. Och det är mycket jobb. Det märker man. Det är ganska hätsk stämning här. Alla har mycket att göra hela tiden. Varenda, nu så här inga raster. Alla sitter och skriver och tänker. (Sp 2)

”Först var det mycket mistrogenhet, det är något nytt som läggs på, folk som har jobbat ute i många år, så blir de inte glada. (Sp 3)

En av specialpedagogerna (Sp 3) andas i sina svar en viss optimism även om det är nytt för många och osäkerheten stor kring sin egen insats.

”Nu är IUP:n väldigt ny på vår skola, vi började nu i höst. De/vi som har använt det nu känner att det har faktiskt underlättat arbetet. (Sp 3)

Specialpedagogernas egen roll i arbetet är olika beroende på hur anställningsförhållandet ser ut. Man kan som specialpedagog ha eget ansvar för elever, ha ansvar för andras elever eller en kombination av detta. Dessa tre specialpedagoger representerar varsin kategori. Sp 2 uttrycker det så här:

”Jo, vi jobbar ju väldigt självständigt... Så jag är inte så involverad i de andras IUP. Jag tar inte så mycket del faktiskt. (Sp 2)

4.3.2 Eget aktivt arbete med IUP

Frågan om de idag arbetar aktivt med IUP och i så fall på vilket sätt, besvarades på lite olika sätt. Specialpedagogerna uppfattar inte alltid att de själva är involverade i arbetet med IUP i så stor grad som de i verkligheten är. De upplever mest att det de gör, ska de göra även utan IUP:n och det är många gånger rent rutinarbete.

”Då är jag ju engagerad i de IUP ibland för läraren läser upp att det här har jag skrivit och så kommer jag och fyller på med åtgärdsprogrammet. Ibland blir det kaka på kaka för det står i IUP vilka åtgärder, vad eleven ska bli bättre på och var ligger ansvaret”. (Sp 1)

Dessutom har de redan sedan tidigare arbetet med åtgärdsprogram för en del av eleverna och då kan det upplevas som att man gör samma sak igen i IUP:n som man redan gör i åtgärdsprogrammet.

!Det är lite grann så, men åtgärdsprogrammet ska man ju försöka få lite mer preciserat, lite mer än vad det står i IUP. Det är enda sättet jag är engagerad i IUP”. (Sp 1)

Någon (Sp 2) uttrycker även ett visst missnöje med det material de har/har haft att arbeta med och att det är en viktig faktor för att IUP:n ska fungera.

”Ja jag försöker det. Och jag ser ju här att du har skaffat nytt material och du tyckte inte att det gamla var riktigt så bra? Nej. Jag tyckte det var för stort och... I det gamla tyckte jag inte man fick med föräldrarna på det sättet som jag skulle vilja föräldrarna aktiva och delaktiga och eleverna”. (Sp 2)

Även rollen som handledare åt sina kolleger kommer fram i intervjuerna och Sp 3 uttrycker det så här:

”Jag arbetar med det. Alltså det är ju nytt och lärarna kommer in till mej och vill ha hjälp med formuleringar och sådana grejer, väldigt mycket nu i början. ... Vi har hjälpts åt med en del formuleringar och sådana grejer ...”. (Sp 3)

4.3.3 Styrdokumentens förankring i arbetet med IUP

Specialpedagogerna har fått viss information på sin arbetsplats/skola. Någon har gått in på Skolverkets hemsida och fått information där.

Den första delen av frågan är om man känner till vad styrdokumentet säger om IUP. Här kan vi förstå av svaren att det inte är i någon större omfattning som de har satt sig in i frågan och respondenterna svarar lite svävande på frågan.

”Nej, det gör jag inte Nej, jag antar det är så här att man har lagt ett förslag och sedan vet jag inte när kommunerna har klubbat när det ska ske”. (Sp 1)

”Så det är ingenting jag fick under utbildningen utan det är här och nu i stort sett jag fått den här informationen som gäller”. (Sp 3)

De intervjuade kan på den andra delen av frågan svara lite tydligare. Det handlar om hur de har fått kännedom om IUP:n.

”Jag försöker ju läsa och jag tycker dessa från Skolverket tycker jag är väldigt bra”. (Sp 2)

”Vi har fått, nu när vi introducerat detta så har dom haft en form av föreläsningar för oss så att säga, dom har berättat vad som gäller och så har det blivit en grupp i kommunen som har arbetat fram den och provat sig fram för ett år sedan och så blandade vi detta”. (Sp 3)

Antingen så har de fått information genom Skolverket eller så har skolan som de arbetar på informerat i samband med de nya riktlinjerna. En respondent har förlitat sig på att andra ska utarbeta och informera dem om det de behöver veta.

4.3.4 Syftet med IUP

När det gäller syftet med IUP, så ställde vi inte någon specifik fråga. Däremot såg vi i svaren, att alla hade en åsikt om vad syftet var och därför lyfter vi fram även denna fråga.

En av specialpedagogerna anser att dokumentationen om vilka åtgärder som har satts in, är av stor vikt och att denna dokumentation kan vara ett sätt att analysera när, varför och vad det var som gjorde att eleven utvecklades.

”Det har ju att göra med att när man går ut nian så ska det inte heta att det barnet inte har fått den hjälpen, man ska kunna gå bakåt i tiden och se att här har faktiskt ställts upp från skolans sida. Sedan att man inte har uppfyllt det hemifrån med eleven, så har man i alla fall svart på vitt att här har gjorts åtgärder. Jag tror lite grann för att få ryggen fri. Det är ju spännande att se en utvecklingsfas hos ett barn och sedan kanske det går tillbaka. Vad är det som gör det? Eller tar ett väldigt stort skutt uppåt. Vad är det som gör det? Det kan vara spännande”. (Sp 1)

En annan beskriver att det är i IUP:n man ska ta fram det positiva hos barnen och att man sedan ska arbeta tillsammans för att komma vidare.

”Det handlar ju liksom att man ska utgå från barnens, där de står och se det positivt...ta fram deras positiva sidor.. och att föräldrar och barn är delaktiga och sträva framåt”. (Sp 2)

Den tredje specialpedagogen pekar på att IUP:n har gjort att arbetet med att kartlägga var individen befinner sig just nu och vad man ska arbeta mot, har ökat medvetenheten hos pedagogerna och skyndat på processen.

4.3.5 Kompetensutbildning om IUP

Kompetensutbildning är för många ett vitt begrepp, och specialpedagogerna är inte något undantag från att ha egna funderingar kring detta. Sp 1 har inte fått någon kompetensutbildning för egen del, men tror att pedagogerna har ”pratad” om hur man fyller i IUP:n. Nu är denna specialpedagog ganska nyanställd, så det ”svävande” svaret kan ha sin förklaring i detta faktum. Frågan som vi ställde var: Har du fått någon kompetensutbildning för arbetet med IUP och i så fall i vilken form?

”Nej, det har jag inte. *Vet du om lärarna har fått någon?* Jag tror de har träffats och pratat om hur man fyller i en IUP. Men jag är inte hundra på det. När jag är ute hos de olika lärarna så skriver man olika. Det är ju så bara. Det ingen som skriver... De har en blankett, men man skriver väldigt olika. Och sedan när man har slöjd och gymna så hämtar man in information, alltså den läraren är skyldig att lämna en liten lapp om just den eleven, så klistrar man in det då”. (Sp 1)

Sp 2 har inte heller fått någon kompetensutbildning men vill gärna ha och dessutom efterlyser hon mer samordning i hur man handskas med materialet.

”Ingenting. Noll. ... Men jag har efterlyst mer utbildning i det här. Faktiskt jätte gärna mer. Men nu när jag har börjat med det nya materialet och ingen annan hade det här och det tar ju tid och jag känner att jag inte har jobbat in mig ännu utan vi får utvärdera det och jag tror att det är bra”. (Sp 2)

Sp 3 har fått ”information” av dem som från början ingick i arbetsgruppen som arbetade fram IUP-underlaget.

”Inte mycket, men en del...*Fortbildning?* Ja. Precis, några timmar lite så: så här gör man och så här kan det se ut. Mest av dem som då började och har dragit igenom det här arbetet så att säga”. (Sp 3)

4.3.6 Resurser för ett fungerande IUP-arbete

Även uttrycket ”resurser” framkallar olika tolkningar och kopplingar. Frågan var här: Vilka resurser tycker du behövs för att arbetet med IUP ska fungera på ett bra sätt?

Alla tre specialpedagogerna uttrycker sin oro för att tiden är den faktor som styr arbetet med IUP. Sp 1 ser att kollegorna har så stora grupper att man måste ta till inte bara förtroendearbetstiden utan även att det blir ett stort merarbete hemma. Hon har även tagit del av en utredning som tar upp problematiken. Där efterfrågas mer specialpedagogkompetens hos alla för att det ska bli smidigare att arbeta med IUP:n.

”Man har gjort en utredning här i X-stad om att det inte handlar om att det behövs mer resurser utan att det handlar om att lärarna ska ha mera specialpedagogkompetens.” (Sp 1)

Sp 2 ser praktiska problem med att skaffa sig mer tid.

”Jag skulle önska mig mer tid men rent praktiskt funkar det inte liksom”. (Sp 2)

Sp 3 tycker att det är nu i inkörningsfasen som det är mycket tidskrävande arbete, men IUP:n kommer att förenkla arbetet för pedagogerna på lång sikt, tror han. Det som fattas är tid rent allmänt men att lösa det med mer personal ska inte behövas.

4.3.7 Specialpedagogens involvering i arbetet med IUP

Den sista frågan här löd som följer: På vilket sätt bör enligt dig specialpedagogen vara involverad i arbetet med IUP?

Specialpedagogerna ser inte sin egen involvering i arbetet med IUP:n som så betungande. De har redan sedan tidigare arbetat med åtgärdsprogram och det har för dem varit den tunga biten.

”Jag kan bara prata för de elever jag har. Jag kan ju tillföra någonting kanske, om det inte är åtgärdsprogram.” (Sp 1)

”Det är de här eleverna med speciella behov, där måste ju jag gå in, inte i sig i IUP:n, utan i IUP:n finns där ju då åtgärdsprogram, där kommer då min roll som specialpedagog in.” (Sp 3)

Nu då pedagogerna ska skriva IUP för alla eleverna blir det lite olika arbetsbörda för specialpedagogerna, återigen beroende på vilken anställningsform de har. Den som har en egen grupp/klass har i princip lika mycket arbete som tidigare, förutom om det kommer någon annan pedagog som vill ha råd och stöd. Nummer två av de intervjuade kan tänka sig att handleda övrig personal om de är i behov av detta.

”Du menar om jag skulle vara som handledare och gå in och... ja, de skulle säkert Det måste hela tiden bygga på att de andra vill det, Ja, för det funkar inte annars. Ja, man kunde kanske kunna ge det som förslag.” (Sp 2)

Nummer tre ser sig mest som handledare åt dem som ska skriva åtgärdsprogram, men även som handledare och rådgivare åt mentorer och klasslärare.

”Däremot får jag ju vara med och tycka till om formuleringarna tillsammans med mentor eller klasslärare.” (Sp 3)

4.3.8 Sammanfattning av intervjuer med specialpedagoger

Specialpedagogerna upplever att IUP medför ett merarbete för framförallt kollegerna, i mindre grad för dem själva. Specialpedagogernas egen insats är inte mycket större med IUP:n än den var förut.

De upplever arbetet som positivt och att det på sikt kommer att underlätta för alla, även om det i nuläget råder en viss osäkerhet kring hanteringen. Det som de tre specialpedagogerna kommer att fortsätta att koncentrera sig på är:

- åtgärdsprogram
- handledning av pedagogerna/kollegerna i viss mån
- rådgivning åt pedagogerna/kollegerna.

Styrdokumentet har specialpedagogerna inte så stor kunskap om när det gäller just IUP. Informationen är knapp och man förlitar sig till vad skolledning och arbetsgrupper delger dem. Skolverket har information och det har någon av dem observerat.

När det gäller vilket syftet är med att upprätta IUP för alla eleverna, framkom det några olika funderingar. Det som var viktigt var:

- dokumentationen och utvärderingen av densamma
- att man i IUP:n fokuserar på elevernas positiva utveckling
- att man gemensamt arbetar med denna
- kartläggningen av elevernas nuläge
- vad man ska arbeta mot i framtiden.

Den kompetensutbildning specialpedagogerna fått sig tillhanda är mycket knapphändig. Ingen organiserad utbildning har skett utan det har varit vid olika informationstillfällen som man har fått försöka bilda sig en uppfattning om vad det hela handlar om. De resurser som specialpedagogerna vill ha är i första hand mer tid, inte för sin egen del men för pedagogerna/kollegerna.

4.4 Sammanställning av svaren under de sju kategorierna

Här sammanfattas de tre yrkeskategoriernas (skolledare, pedagog, specialpedagog) svar under de sju kategorier vi använt i analyserna ovan.

1. Upplevelse av arbetet med IUP

Den gemensamma upplevelsen som de tre yrkeskategorierna delar är att IUP har, i varje fall initialt, inneburit ett merarbete. Merarbetet gäller framför allt arbetet att sätta sig in i vad IUP är. En av skolledarna uttrycker att personalens arbete med IUP var engagerat och inspirerande och denna skolledare stöttade sin personal i arbetet med IUP. Just denna typ av stöttning efterlyste en pedagog i ett annat rektorsområde.

2. Eget aktivt arbete med IUP

Skolledarna uttrycker sitt eget aktiva IUP-arbete med att de framför allt stödjer och förklarar vad IUP ska vara för sin personal. Två av pedagogerna menar sig arbeta som mest aktivt med IUP i samband med utvecklingssamtalet, medan den tredje arbetar med IUP kontinuerligt under terminen. För specialpedagogerna tycks inte IUP ha inneburit någon större förändring i jämförelse med hur de arbetade innan IUP genomfördes på deras skolor. Specialpedagogerna är framför allt delaktiga i IUP om en elev har åtgärdsprogram och i samband med dem kan de arbeta handledande åt sina kollegor.

3. Styrdokumentens förankring i arbetet med IUP

Skolledarna är väl insatta i IUP:s förankring i styrdokumentet. Det har de blivit genom att läsa vad de fått tag i via Skolverket, olika facktidningar (*Grundskollärartidningen*, *Skolnytt*) och genom föreläsningar. En pedagog tog upp att det varit svårt att konkretisera läroplanens uppnående- och strävansmål för elever och föräldrar. Både pedagoger och specialpedagoger kände till att Skolverket hade gett ut en skrift om IUP, men hade enbart läst om den på Skolverkets hemsida, fått föreläsning om den eller läst om den i *Grundskollärartidningen*. Någon specialpedagog förlitade sig på att andra på dennas skola skulle ge henne den information hon behövde.

4. Syftet med IUP

Skolledarna menar att IUP är ett redskap för att kunna bearbeta strävans- och uppnådemålen och komma ifrån läroboksstyrning eller gammal vana. IUP bör vara lätt att presentera för föräldrarna. En skolledare menar att IUP var viktigast för de elever som inte når målen i kärnämnen. Pedagogerna ser IUP som ett medel att lättare följa upp elevernas utveckling inte minst när eleverna byter lärare och stadium. IUP underlättar en kontinuerlig kommunikation om elevens kunskapsmässiga utveckling. En pedagog tycker emellertid att IUP är ett sorts åtgärdsprogram och därför onödigt för alla elever. Specialpedagogen menar

att IUP är viktig för att det där dokumenteras vilka åtgärder som satts in, vilket kan underlätta analysen av hur elev och skola ska gå vidare. En specialpedagog poängterar vikten av att ta fram det positiva hos barnen.

5. Kompetensutbildning om IUP

För skollära har kompetensutbildningen skett på många olika sätt t.ex. genom föreläsningar om IUP, personalkonferenser och studiedagar. När det gäller pedagoger och specialpedagoger varierar det mycket hur deras kompetensutbildning sett ut. Några har inte fått någon alls och det gäller framför allt specialpedagogerna. Pedagogerna talar om föreläsningar, diskussioner om IUP och om att ta del av andra lärares pilotarbete om IUP.

6. Resurser för ett fungerande IUP-arbete

På frågan ”Vilka resurser tycker du behövs för att arbetet med IUP ska fungera på ett bra sätt?” fick vi varierande svar beroende på vad man lade i ordet ”resurs”. En skolläre menade att tid var något som det behövdes mer av, medan en annan tyckte att det inte fanns behov av utökad resurs för IUP. En pedagog menade att hon behövde mer tid för att arbeta med IUP. Det skulle hon kunna få genom att en vikarie sattes in i klassen när hon arbetade med IUP. Resurs kunde också betyda att få handledning av specialpedagogen för att få råd och stöd och att specialpedagogen hjälper de elever som har svårt att nå målen. En av specialpedagogerna oroar sig för pedagogerna med stora och krävande skolklasser. Hon såg att deras arbetstid inte räckte till. En specialpedagog hade tagit del av en utredning som ansåg att om all pedagogisk personal hade mer specialpedagogisk kompetens skulle arbetet med IUP underlättas.

7. Specialpedagogens involvering i arbetet med IUP

Av skollärens svar på vilket sätt specialpedagogerna bör vara involverade i arbetet med IUP får vi fram, att de ska vara handledare åt lärarna och på så sätt indirekt påverka arbetet med IUP. Pedagogerna ser att specialpedagogen är involverade i IUP när det gäller rådfrågning och då åtgärdsprogram ska upprättas. Specialpedagogen ses även som en pedagogisk ledare och en pedagog som kan ge stöd både åt elever och åt lärare. Specialpedagogen ses även som en specialläre som kan hjälpa elever med kunskapsluckor. Specialpedagogerna säger att arbetet med IUP inte inneburit någon större förändring i arbetsbördan. De är fortsatt involverade i de elever som har åtgärdsprogram. För en av de tre specialpedagogerna vi intervjuade var handledning en självklar arbetsuppgift. Däremot var handledning för de två andra en arbetsuppgift endast om den skulle efterfrågas.

4.5 Analys och sammanfattning av fråga 7

Fråga 7 bestod av fyra delfrågor som kunde besvaras genom att kryssa i svarsalternativ (se bilaga II). Frågan löd: Vilket behov finns hos lärare att få specialpedagogisk handledning vid:

- förarbetet av IUP
- upprättandet av IUP
- uppföljning av IUP
- enskilda samtal med föräldrar angående IUP.

Här trodde vi oss tydligare få svaret på det som i vårt syfte formulerades ”hur specialpedagogers roll i arbetet med IUP skulle kunna utvecklas”. Eftersom vi ville att respondenterna i denna del av intervjumaterialet skulle ta tydlig ställning för eller emot ett antal alternativ, kan vi i svaren skönja tankar om i vilka sammanhang de olika yrkeskategorierna vill se att specialpedagogen ska vara delaktig. Om man kan se var behoven finns får man även veta var man ska sätta in åtgärderna.

Vi kan i svaren (se illustration 1 i bilaga III) uttolka att det som alla nio respondenterna tycker är viktigt, är att specialpedagogen ska vara involverad i arbetet med upprättandet av IUP:n ”vid behov från pedagogen”. Det ska alltså vara när pedagogen själv anser att det är till nytta vid IUP-arbetet. Det som däremot de tillfrågade inte kryssade i mer än i ett fall var alternativet ”inget behov finns”. Även alternativet om specialpedagogisk involvering ”rutinmässigt alltid”, fick väldigt få kryss. Staplarna som representerar ”behov från pedagogen” och ”i samband med IUP” har fått lika många kryss, nämligen 29 stycken (av 36 möjliga). Dessa kryss fördelar sig på alla fyra situationstillfällena. Alternativet ”när jag tycker det är lämpligt” har fått färre kryss, beroende på att endast en skolledare har kryssat i detta alternativ. Den sista stapeln som representerar ”vid behov från förälder/elev”, har sammantaget fått 24 kryss som fördelar sig jämt över de olika situationerna.

De olika yrkeskategorierna, som alltså endast var tre personer i varje grupp (sammanlagt nio personer i hela gruppen), sammanställdes (se bilaga III). Vi återkommer senare till detta i diskussionen.

Här följer en sammanfattning baserad på underlaget från frågeformuläret:

- Specialpedagogerna anser i lägre grad än skolledare och pedagoger att specialpedagogisk handledning ska tillhandahållas i olika sammanhang när den berörda pedagogen ber om det.
- Skolledarna är mest angelägna om att specialpedagogisk handledning i olika sammanhang ska tillhandahållas vid behov från förälder och/eller elev.
- Specialpedagoger och pedagoger är mindre benägna att själva avgöra när specialpedagogisk handledning ska tillhandahållas, än vad skolledarna är.
- Skolledarna anser enhälligt att specialpedagogisk handledning ska tillhandahållas i samband med åtgärdsprogram och specialpedagogerna är de som är minst benägna att svara ja på denna frågeställning.
- Skolledarna anser att det är viktigast att specialpedagogisk handledning ska tillhandahållas i samband med förarbetet av IUP.

- Specialpedagogerna anser att det är viktigast att specialpedagogisk handledning ska tillhandahållas i samband med upprättandet av IUP, men det är inget tydligt resultat.
- Pedagogerna anser att det är viktigast att specialpedagogisk handledning ska tillhandahållas i samband med förarbetet och upprättandet av IUP men inte heller här är resultatet tydligt.

4.6 Sammanfattande slutsatser

Här görs sammanfattande slutsatser utifrån svaren från de sju kategorierna och sammanfattningen från fråga 7. Tre personer i vardera tre yrkeskategorier intervjuades. De tre yrkeskategorierna var skolledare, pedagoger och specialpedagoger. Sammanlagt nio personer intervjuades. Genom intervjuerna ville vi få svar på uppsatsens syfte. Uppsatsens syfte är tvådelat. Dels ville vi undersöka och analysera hur specialpedagoger, andra pedagoger och skolledare beskriver specialpedagogers roll i arbetet med IUP. Dels ville vi undersöka och analysera hur specialpedagogers roll i arbetet med IUP skulle kunna utvecklas enligt intentionerna i styrdokumenterna.

En beskrivning av hur specialpedagogen arbetar med IUP

Utifrån resultaten från den första delen av syftet, att undersöka och analysera hur specialpedagoger, andra pedagoger och skolledare beskriver specialpedagogers roll i arbetet med IUP, presenteras följande slutsatser:

- IUP har för specialpedagogen inte inneburit någon större förändring gällande vare sig arbetsbelastning eller sortens arbetsuppgifter.
- Specialpedagogen är involverad i IUP framför allt då en elev har åtgärdsprogram.
- Specialpedagogen kan i samband med IUP arbeta handledande.
- Specialpedagogen kan genom IUP analysera hur elev och skola ska gå vidare.
- Specialpedagogen kan vara den som lyfter fram det positiva hos elev i samband med IUP.
- Pedagogen vill ha råd av specialpedagogen i samband med IUP.
- Pedagogen vill ha specialpedagogens stöd i samband med åtgärdsprogram.
- Pedagogen kan se specialpedagogen som en pedagogisk ledare t.ex. för att tolka läroplanens mål.
- Pedagogen kan se specialpedagogen som en pedagog med speciallärarens arbetsuppgifter.
- Skolledaren vill att specialpedagogen ska vara involverad och handleda andra pedagoger i arbetet med IUP.

En beskrivning av hur specialpedagogers roll i arbetet med IUP skulle kunna utvecklas

Utifrån resultaten från den andra delen av syftet, att undersöka och analysera hur specialpedagogers roll i arbetet med IUP skulle kunna utvecklas enligt intentionerna i styrdokumenterna, presenteras följande slutsatser:

- Specialpedagogen skulle i egenskap av kvalificerad samtalspartner och rådgivare för föräldrar samt för kollegor och andra berörda yrkesutövare kunna utveckla sin roll i skolans arbete med IUP.
- Specialpedagogens skulle som deltagare i den lokala skolans utveckling kunna utveckla sin roll som en pedagogisk ledare i fråga om IUP och läroplanens mål.

- Specialpedagogen skulle t.ex. vid önskemål om speciallärarinsatser för enskilda elever, kunna utveckla sin roll och se möjligheten att genomföra pedagogisk utredning och analysera elevers svårigheter på såväl individ-, grupp- som organisationsnivå.
- Specialpedagogens kompetens (t.ex. handledning) efterfrågas av både skolledning och pedagoger, men hinder i form av tid och osäkerhet kring specialpedagogens roll, från både specialpedagogers och pedagogers håll samt skolledning, hejdar utvecklingen.

5 Diskussion

I Diskussion kommer vi att kommentera och diskutera slutsatserna från 4.6 och samtidigt koppla detta till vår litteraturgenomgång. Vi har använt oss av en kvalitativ metod då vi intervjuat skolledare, pedagoger och specialpedagoger. Reflektioner kring den valda metoden finns i 3.6.

Vi har valt att i inledningen till detta kapitel först rent allmänt, lyfta fram sådant i studien som vi tycker behöver förklaras närmare eller förstärkas. Detta återfinns i 5.1. Under två olika underrubriker; 5.2 Specialpedagogers roll i arbetet med IUP och 5.3 Möjligheter till utveckling av specialpedagogers roll i arbetet med IUP, kommenterar vi resultatet vi fått fram i studieunderlaget i förhållande till litteraturgenomgången och lägger även där in våra egna reflektioner. Under 5.4 ger vi förslag på fortsatt forskning.

5.1 Inledning

När vi under arbetets gång sökte information om vårt ämne, förvånades vi över att det inte fanns mer information om specialpedagogik och IUP. Utifrån att IUP är ett relativt nytt begrepp (2005), och att dessutom specialpedagogiken lever ett ibland undanskymt liv i skolans värld, förstår vi varför det är så. Dock har vi en stark tro på att det framöver kommer att dyka upp fler texter och undersökningar som lyfter fram kopplingen mellan IUP och specialpedagogen, eftersom det finns de som menar att IUP kan komma att ersätta åtgärdsprogrammen på lång sikt. Blir det däremot så att det blir betygen som, i och med sin ökade utbredning, kommer att bli det utvärderingsinstrument som ska gälla kan IUP mista sitt berättigande. Om man däremot ser IUP som ett bra och välbehövligt underlag för betyg, kan IUP kanske till och med utvecklas så väl att betyg blir överflödigt. IUP är en viktig del av skolans utveckling och vi ser gärna att detta arbete får fortsätta och växa i takt med det sociala samhälle vi lever i.

Vår litteratursökning gällande specialpedagogisk teori resulterade i att vi, liksom de olika forskarna, fick konstatera att någon sådan inte finns. Specialpedagogiska forskare använder sig av teorier och perspektiv, som används inom annan humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning, för att förklara verkligheten och som dessutom kan vara användbara i verkligheten. Vi ser att styrdokumentet beskriver ett relationellt perspektiv på specialpedagogik där målet är att skolan ska vara en skola för alla. På väg mot en sådan skola dyker svårigheter upp som uttrycks i dilemmaperspektivet. Detta dilemmaperspektiv är något som även vi ser finns i skolans verksamhet. Detta ser vi t.ex. när vi har nationella prov, som utgår ifrån att alla elever ska göra samma test och att bedömningen då sker med utgångspunkt från en jämförelse mellan eleverna, och samtidigt vet vi med oss att alla inte har samma förutsättningar från början och aldrig kommer att ha det. Om det då är elevens egna framsteg som bedöms eller om det är elevens resultat i förhållande till övriga elevers resultat, är i det fallet upp till den berörde pedagogen att avgöra när det är dags att sätta betyg.

Moreau och Wretman (2006), beskriver det som att lärare inte helt har förstått läroplanens teoretiska grund, och detta är något som även vi instämmer i. Kanske är det så att pedagogisk personal inte har fått de rätta verktygen för att klara av sitt uppdrag utifrån styrdokumentet. Det kanske är så att det förutsätts att personalen som själva är pedagoger, på egen hand ska ta till sig nya direktiv och omsätta dem i praktiken. Vi har erfarenhet av att det inte är ovanligt att olika läroplaner lever parallellt sida vid sida, och att pedagoger ibland gör som de alltid har

gjort och då har de nya teorierna inte haft en chans att vinna laga kraft. När Skolverket kommer med nya direktiv bör det avsättas betydligt mer tid för introduktion och fler studiedagar, för att målen ska vara möjliga att nå.

Lärandet är inte begränsat till skolan och andra institutioner, utan sker varhelst i samhället där individen deltar i sociala och kulturella sammanhang (Säljö, 2000). Detta är en socialkonstruktionistisk syn på kunskap. Bladini (2004) studerade specialpedagogers handledningssamtal för att undersöka hur de talar om och genomför handledning. Hon använde systemteoretisk teori för att förklara resultaten och har ett socialkonstruktionistiskt perspektiv på de specialpedagogiska samtal hon undersökt. Vi menar att det även i samtalen med eleverna bör tas hänsyn till de sociala förhållanden som eleverna befinner sig i. För att dialogerna inte ska bli verklighetsfrämmande för eleverna bör pedagogen intressera sig för elevens tolkningar och omsätta skolmiljöns ”sanningar” till den verklighet eleverna befinner sig i. Specialpedagogen kan i handledningssamtal med pedagogerna diskutera fram hur man bäst närmar sig eleverna värld, för att kunna skapa ett större intresse för de specifika ämnena hos eleverna. För många elever är det just intresset som spelar en roll mellan att lyckas eller att misslyckas i skolan.

Vi människor kan aldrig gå utanför det system vi observerar eller beskriver, menar Bladini (2004). En konsekvens av detta innebar för vår undersökning att när de intervjuade beskriver sin upplevelse av arbetet med IUP, kan man anta att de också beskriver sig själva. Med utgångspunkt från det socialkonstruktivistiska perspektivet skulle man kunna säga att i våra intervjuer konstruerades och rekonstruerades, med hjälp av språket, versioner av verkligheten. Bladini skriver att ”Vårt sätt att tala och skriva kan utmana existerande förståelsetraditioner och erbjuda nya handlingsmöjligheter” (s. 47).

När vi intervjuat skolledare, pedagoger och specialpedagoger om IUP och specialpedagogers roll i arbetet med denna, beskriver de sig själva i förhållande till sin skola som arbetsplats. Men de relaterar också sin arbetsplats till föräldrar och till styrdokumentet. Bladini (2004) menar att just detta förhållande är ett uttryck för att de bildar ett system i förhållande till sin omgivning. Enklare uttryckt ingår pedagogerna i systemet så länge de befinner sig på arbetsplatsen, men när de gått hem från sitt arbete ingår de inte längre i systemet. Bladini skriver att ”Ett system bestäms av sina gränser, vilka i sin tur definierar system” (s. 50). Det är meningsskapande att dela in verkligheten i system och omgivning. Det kan till och med upplevas som både praktiskt och nödvändigt. Dels för att i arbetet hantera skillnaden mellan handlingsförmåga på skolan i relation till de begränsade möjligheter man har i förhållande till föräldrar och till styrdokument och deras lokala tillämpningar, men också för att hantera åtskillnaden mellan arbete och nödvändig fritid. I detta ligger en tröst när man som pedagog, specialpedagog eller skolledare känner sig tyngd av ansvar på sin arbetsplats, dvs. på skolan.

I Inledningen till kapitel 1 beskriver vi våra bakgrunder och när vi nu kopplar dessa erfarenheter till den lästa litteraturen och till de intervjuer vi gjort, kan vi se att vår verklighet stämmer överens med vad vi kommit fram till i vår empiriska undersökning. Det vi tog upp i dessa bakgrundsbeskrivningar var att dagens IUP ska vara mer omfattande än kvartssamtalen och dokumentet ska vara aktivt och levande. Elever och föräldrar ska vara delaktiga och påverka utvecklingen. Det finns behov av handledning, så att pedagoger ska kunna prata med någon om samtalet man ska ha eller nyss har haft. Denna handledning skulle kunna gälla kommunikationen under samtalet och hur man kommer fram till åtgärder. IUP ska kunna vara ett verktyg för att underlätta och förbättra kommunikationen mellan de berörda.

Specialpedagogen har mest varit involverad i åtgärdsprogram, men att det finns ett behov av handledning är alla överens om.

Betygens vara eller inte vara är alltid en fråga som väcker känslor. Har man som vi en relationell syn på eleven vill man att skolan ska vara en skola för alla. Betyg är ett statistiskt redskap, IUP är däremot ett dynamiskt redskap som ger en fylligare beskrivning av bakgrund, nuläge och framtida mål. Att involvera vårdnadshavare och eleven själv i processen och att som vi tidigare beskrivit, försöker motivera eleven med sådant som ligger i elevens eget intresse, är sådant som vi tror lyfter elevens motivation mer än endast betyg. Det är viktigt att även fokusera på det som eleven faktiskt är duktig på.

Denna förförståelse som vi ovan har beskrivit, har troligtvis även andra pedagoger, men de behöver hjälp att komma till insikt och att organisera sig ute på skolorna. Det behövs en öppen debatt och specialpedagogerna behöver få en större påverkansmöjlighet med skolledarnas goda minne. Skolutvecklingen som genom detta arbete kommer igång bör, enligt oss vara välorganiserad och kommunerna bör också ha en policy som pekar ut i vilken riktning det specialpedagogiska arbetet ska gå.

Vår erfarenhet säger att specialpedagoger arbetar på många olika sätt i olika kommuner och i olika skolor, men framför allt tror vi att de arbetar med specialundervisning. Om deras roll som specialpedagoger ska kunna utvecklas skulle arbetet med IUP kunna vara ett medel. Ska denna utveckling vara möjlig behöver specialpedagogen dels själv önska den och dels behöver specialpedagogen själv lyfta fram sin kompetens, dvs. göra den känd. Den specialpedagogiska kompetensen behöver dessutom efterfrågas tydligt av pedagoger och skolledning.

5.2 Specialpedagogers roll i arbetet med IUP

IUP har för specialpedagogen inte inneburit någon större förändring gällande vare sig arbetsbelastning eller typen av arbetsuppgifter

IUP är ett nytt dokument och det befinner sig i en utvecklingsprocess. Denna process avancerar olika i våra kommuner. Vi kan konstatera att enligt våra respondenter pågår det ett aktivt och engagerat arbete med IUP. De intervjuade skolledarna tycker att specialpedagogen ska vara involverad i arbetet med IUP. Att specialpedagogerna inte fått större arbetsbelastning kan bero på att en del av kommunerna inte har uppmärksammat specialpedagogernas potential i arbetet med IUP.

Specialpedagogen är involverad i IUP framför allt då en elev har åtgärdsprogram

Det kan fortfarande vara så att det är de elever som är i svårigheter, som specialpedagogen i första hand arbetar med. Om denna tradition är rådande så kan det även gälla arbetet med IUP (Regeringens skrivelse 1998/99:121). Specialpedagogers roll ses ur det kompensatoriska perspektivet vilket betyder att specialpedagogen kompenserar brister hos eleven (Nilholm, 2003). Specialpedagogen är till för alla elever och inte enbart enligt traditionen för de speciella (Börjesson, 1997). Vår undersökning visar att bland de intervjuade skolledarna finns det traditionella tänkandet kvar. Vi anser att specialpedagogens kompetens är värdefull för helheten.

En annan viktig uppgift för skolans pedagogiska personal är att förankra lärostoffet till den sociala verkligheten utanför skolans väggar. Att skapa en miljö där man ser nyttan med att lära sig olika saker och att motivera eleverna med annat än betyg. Denna pedagogiska fråga kan lyftas i handledningssamtal med pedagogerna och att man då skulle kunna ha IUP i tankarna. IUP ska som vi har tolkat det, motivera eleverna till ett utvidgat lärande och till att sikta mot mål att sträva mot. De elever som har det motigast i skolan är oftast svårast att motivera och dessa elever går oftast inte att motivera med att de ska arbeta bättre för att få bra betyg. Dessa elever måste man närma sig på ett annat sätt. Det kan då vara specialpedagogens uppgift att hjälpa pedagogerna att hitta de för studenten bästa lösningarna, men även att se till de långsiktiga lösningarna.

Det är inte mening att i IUP räkna upp resultaten i de olika ämnena i skolan. Däremot ska det framgå elevens lärande av mer generella kompetenser så som förståelse, färdigheter, förmågor, styrkor och svagheter. Enligt Lpo 94 ska skolan låta varje elev finna sin unika egenart för att kunna delta i samhällslivet och att kunna leva i frihet under ansvar.

IUP kan vara ett bra underlag för betyg eftersom IUP är ett måldokument. IUP är också ett medel för att höja kvalitén i arbetet. Målet med IUP är att eleven ska bli alltmer medveten om sitt eget lärande och sin egen inlärningsstil. Eleven ska bli bättre på att reflektera över sitt eget arbete och sina resultat och även kunna värdera sin egen utveckling. Varje elev ska skapa sig en realistisk uppfattning av vad hon/han kan.

Specialpedagogen kan i samband med IUP arbeta handledande

I vår studie finns det de som pekar på elevens delaktighet. Nilholm (2.1.1) beskriver att det kritiska perspektivet har kritiserat den sociala marginaliseringen av olika elevgrupper och förespråkar alla elevers rätt till delaktighet i skolan. I punkt 2.2.1 under rubriken IUP:s syfte, beskriver Skolverkets allmänna råd IUP:n (2005) och säger att den ska stärka elevens och vårdnadshavarens delaktighet i den individuella planeringen. I våra bakgrundshistorier berättar en av oss om denna delaktighet. Att det är vi tillsammans som ska forma IUP:n och dess mål. Detta låter sig inte alltid göras problemfritt, och det kan vara svårt att formulera sig i dokumenten om man inte har de kunskaper som behövs. Att dessutom veta vilka åtgärder som är bäst för individen och hur de ska omsättas i praktiken kan vara ännu svårare. Som vi har förstått av våra intervjuer och de resultat vi fick fram utifrån dessa, är det en stor efterfrågan på handledning framförallt när det gäller åtgärdsprogrammen, men även rent allmänt.

Specialpedagogen kan vara en länk mellan yrkesgrupperna och därmed handleda i grupp eller enskilt. Börjesson (1997) skriver om specialpedagogens expertfunktion som ingen pedagog eller elev kan vara utan. Det framgår i vår undersökning att handledning inte sker i den utsträckning som behövs. Detta kan bero på att pedagoger inte efterfrågar handledning då de inte vet vem som kan tillhandahålla sådan och/eller att specialpedagogen själv inte tar initiativet. Bladini (2004) menar att specialpedagoger har svårt att få mandat från kollegor och skolledning att handleda. Vi gjorde en sökning på fyra olika fraser: "utvecklingssamtal i skolan", "portfolio i skolan", "individuella utvecklingsplaner i skolan" och "specialpedagogisk handledning" (se diagram i kapitel 3.1) på Google (www.google.se) i början av november 2006. Sökning på specialpedagogisk handledning gav knappt 10 % av antalet träffar jämfört med antalet träffar på "utvecklingssamtal i skolan". Detta ger oss en antydning om att specialpedagogisk handledning är ett relativt ovanligt fenomen och det ger oss

också en större förståelse för att det specialpedagogiska arbetet kanske inte har kommit så långt som man eftersträvar i Högskoleförordningen (1993:100).

Specialpedagogers roll i arbetet med IUP enligt intentionerna i styrdokumentet, är viktig ur flera aspekter. En av dem är att sprida information och kunskap om vad detta redskap, dvs. IUP är och hur det ska användas.Handledning för alla pedagoger och diskussioner om tolkningar, formuleringar och vidare hantering behövs för att all pedagogisk personal, även skolledare, ska få förutsättningar att göra sitt yttersta för elevernas utveckling.

Specialpedagogen kan genom IUP analysera hur elev och skola ska gå vidare

I syftet frågade vi efter hur man som specialpedagog arbetar med IUP (specialpedagogens roll) och även hur detta arbete skulle kunna utvecklas. I respondenternas svar har vi fått fram att en del av arbetet kan vara att analysera det fortsatta arbetet med eleven utifrån IUP. Överhuvudtaget när det gäller specialpedagogens involvering i IUP (2.5.1) finns det enligt Ahlberg (1999) ”en utvecklingspotential inom den specialpedagogiska verksamheten där specialpedagogens kompetens kan bidra till nytänkande”. Detta tror även vi är ett faktum som bör lyftas fram i ett vidare perspektiv.

I teoriavsnittet (2.1) har vi fått fram att det är av stor vikt att vi har en teori att utgå ifrån när det ska fattas beslut. Pihl och van den Bos (1998), menar att det inte finns någon speciell specialpedagogisk teori, men den teorin som vi trots allt lutar oss emot är enligt dessa forskare en plan som tillåter oss att formulera elevens problem, upprätta en handlingsplan, omsätta denna i praktiken och att utvärdera denna plan. Det är i denna sista del som specialpedagogen kan analysera IUP:n och dessutom genomföra de formulerade målen. Våra egna tankar kring detta är att det är viktigt att man åtminstone har en klar strategi när man går in i arbetet med att analysera IUP:n. Det är idag oftast pedagogen själv som tillsammans med elev och vårdnadshavare formulerar och sätter upp målen i IUP:n. De gånger specialpedagogen är involverad i IUP-arbetet är oftast enbart i samband med åtgärdsprogram för elever i svårigheter. För att göra en analys som utgår från den skrivna IUP:n, är det viktigt att alla inblandade ser analysen som positiv kritik och att det ska ses som att det är ytterligare en resurs som kan bidra till att de bästa insatserna kan sättas in.

När det gäller vilket perspektiv (2.1.1) man ska ha på eleven, är det enligt vår uppfattning, fortfarande vanligt bland många pedagoger att de har det kategoriska perspektivet i sin syn på eleven, och detta avspeglas följaktligen i de mål och åtgärder de formulerar. Om specialpedagogen får gå in och analysera IUP:n och även handleda pedagogerna om olika synsätt/perspektiv, kan specialpedagogen vara en förändringsagent (Rosenqvist, J., 060831, föreläsning, beteendevetenskapliga institutionen, Kristianstad Högskola), i att arbeta med eleverna ur ett relationellt perspektiv, där eleven är i svårigheter och inte *med*.

För att ”knyta ihop säcken” gör vi även en koppling och en tolkning av vad styrdokumentet (2.2) säger om möjligheten att specialpedagogen ska kunna gå in och analysera IUP:er i allmänhet. Regeringens kvalitetsprogram för skolan, som skrevs 2003, ligger till grund för förordningen om införandet av IUP. Denna förordning beskriver programmets huvudpunkter där man tar upp att man ska fokusera på bl.a. tydligare information och kvalitetskontroll i alla skolformer och på alla nivåer. Detta ser vi som viktigt i förhållande till framförallt skolutvecklingen. Myndigheten för skolutveckling (2.4.1) beskriver att IUP kan vara ett redskap för denna skolutveckling. Det är viktigt för hela organisationen att göra de ovan beskrivna kvalitetskontrollerna för att skolutvecklingen ska komma till stånd. Mål att uppnå

och mål att sträva mot har visat sig vara ett otydligt instrument och då kan specialpedagogen vara den person som förtydligar målen och medverkar till att alla elever får mål som står i relation till deras utvecklingspotential. Ett åtgärdsprogram som bygger på mål att sträva mot, ska kunna upprättas när som helst under skolåret, och de elever som är i behov av ett sådant, ska då kunna få sådana råd som verkligen gör att de kan utvecklas utifrån sina specifika behov. Specialpedagogen har en viktig funktion i detta arbete när det gäller elever i behov av stöd och diskussionen om dokumentens efterlevnad och verklighetsanknytning är relevant för både eleven och skolutvecklingen.

Enligt Utbildningsdepartementets utredning från 2001 (2.5.1), kan en välskrivna IUP ersätta åtgärdsprogrammet, men för att detta ska bli en realitet anser vi att pedagogernas involvering i utvecklingen av IUP måste förstärkas och bli högre prioriterat. I stället för att begära betyg tidigare i elevernas skolgång, bör man enligt oss satsa mer resurser på specialpedagogisk handledning och utveckling av den befintliga IUP:n, som är ett bra redskap om den används enligt intentionerna. Detta tolkar vi att även Moreau och Wretman (2006) anser genom deras formuleringar om IUP som ett kraftfullt redskap för elevens lärande.

Specialpedagogen kan vara den som lyfter fram det positiva hos elev i samband med IUP

Vi har tidigare varit inne på olika perspektiv på specialpedagogiken (2.1.1). I detta sammanhang, är det perspektiv pedagoger och specialpedagoger har tagit till sig av avgörande betydelse när de arbetar med IUP. Skillnaderna i att ha ett kategoriskt perspektiv där man utgår ifrån en elev *med* svårigheter eller där man har det relationella perspektivet att eleven är *i* svårigheter är betydande. De pedagoger som fortfarande, trots tydliga styrdokument, inte har tagit till sig att vi ska arbeta för att integrera och stärka eleverna, måste göras medvetna om det arbetssätt som styrdokumentet förordar.

När man arbetar specialpedagogiskt, riktat mot enskilda elever med tanke på ett inkluderande synsätt, kommer de åtgärder man använder sig av oftast även de övriga eleverna till del (2.3). Enligt Skolverkets skrift *Ständigt! Alltid!* (1999) är detta kanske en av specialpedagogens största utmaningar. Det är sedan viktigt att man tydliggör för alla inblandade att man vidtar åtgärder inte bara för den enskilde utan att det är bra för hela gruppen, så att det inte blir den enskilde eleven som känner sig utpekad. Att dessutom arbeta med IUP med tanke på att det ska formuleras på ett sätt som gör att eleven utvecklas från sina egna förutsättningar, och inte jämförs med övriga elever, kan skapa grogrund för ett positivare diskussionsklimat.

I de allmänna råden (2.2.1) sägs det att IUP är framåtsyftande och bl.a. bör ”ge ökad kunskap om och inflytande över det egna lärandet och den egna utvecklingen, ge eleven ökad möjlighet att ta ansvar för och påverka sina studier, konkret beskriva vilka insatser som bör vidtas för att eleven ska utvecklas i riktning mot målen och stärka elevens och vårdnadshavarens delaktighet i den individuella planeringen” (Skolverket, 2005, s. 13). Alla dessa råd ska tillsammans ge eleven förutsättningar att fokusera på och sätta realistiska mål på det som han/hon ska arbeta vidare med. Det framhålls dessutom att IUP ska utgå från elevens starka sidor och att den ska spegla en positiv förväntan på elevens förmåga. Specialpedagogens uppgift blir i sammanhanget att handleda pedagogerna i att se de sidor som fungerar bra och lyfta fram dem i IUP:n, så att eleven blir medveten om sin positiva utveckling. Det är annars alltför lätt att bara se det som inte fungerar. Pedagogerna ska vara uppmuntrande så att eleven känner motivation och lust att lära mera. När det gäller förskolan kan IUP ses som början på den röda tråden under hela skolgången. IUP i förskolan riskerar

inte att inrikta sig på barnens brister eftersom förskolan utgår från barnens behov och planerar sin verksamhet utifrån det perspektivet.

Pedagogen vill ha råd av specialpedagogen i samband med IUP

Pedagogen vill ha specialpedagogens stöd i samband med åtgärdsprogram

Dessa påståenden har i grunden många beröringspunkter och grundpåståendet är som vi uppfattar det att: Pedagogerna vill ha råd och stöd av specialpedagogen. Med utgångspunkt från detta resonerar vi kring de svårigheter pedagogerna har att ta hänsyn till och vilket stöd specialpedagogen skulle kunna ge. Både specialpedagogens arbete kring IUP och åtgärdsprogram kommer fram i diskussionen.

Vår uppfattning är att de som är klasslärare har ett tydligare grepp om eleverna när det är dags att sätta samman ett IUP. Dessa pedagoger undervisar oftast eleverna personligen i huvuddelen av skolämnen, och signalerna om hur det går i de estetiska ämnena där eleverna oftast har ämneslärare, är kanske inte så alarmerande i de tidigare årskurserna. Däremot ser vi större svårigheter att formulera ett tydligt IUP när eleverna kommer upp i årskurs 7-9.

De som trots allt redan idag ber om hjälp av specialpedagoger när det gäller IUP är som vi ser det, pedagoger som ska formulera åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd. De elever som bedöms följa med utan större svårigheter klarar pedagogerna av på egen hand. När det som på högstadiet är flera pedagoger/ämneslärare som är involverade i en och samma elev, är tydligheten och underlaget inför utvecklingssamtalet i ännu högre grad avgörande för ett väl formulerat och fungerande IUP. Specialpedagogers roll när det gäller handledning och större involvering överhuvudtaget är tydligare här.

I pedagogens uppdrag ligger, enligt grundskoleförordningen (2.2.1), att informera eleven och elevens vårdnadshavare om elevens skolgång minst en gång per termin. De ska diskutera, d.v.s. föra en dialog om elevens kunskapsutveckling och den sociala utvecklingen, de ska sammanfatta och dokumentera vilka insatser som behövs för att eleven ska nå målen, både kortsiktiga och långsiktiga och i övrigt utvecklas enligt styrdokumentens ramar. Överenskommelser ska träffas och allt detta ska grunda sig på en utvärdering av elevens utveckling i förhållande till målen i styrdokumentet. Informationen får dessutom inte ges i form av betyg. IUP:n ska utformas så att den inte innehåller uppgifter som är integritetskänsliga. Irisdotter (2006), kapitel 2.5.2, beskriver genom Goodson och Numan (2003) det nya läraruppdraget, som ”alltmer överger disciplinerande, kontrollerande arbetssätt, för att i stället poängtera skolans demokratiska uppdrag, lagarbete och elevcenterade arbetssätt”.

Enligt Skolverkets allmänna råd (2005), ska IUP vara ett dokument för eleven som ger ökad kunskap om och inflytande över det egna lärandet och den egna utvecklingen, ge ökad möjlighet att ta ansvar för och påverka sina studier, konkret beskriva vilka insatser som bör vidtas för att han/hon ska utvecklas i riktning mot målen, stärka hans/hennes och vårdnadshavarens delaktighet i den individuella planeringen och skapa kontinuitet vid byten av lärare, grupp och skola.

I kapitel 2.4.1 beskriver vi en rapport från Myndigheten för skolutveckling (2004) som, utifrån en omfattande undersökning, visar att systemet med mål att uppnå och mål att sträva mot varit svårt att hantera ute på skolorna. Läroplanens strävansmål ska vara utgångspunkten för planeringen av undervisningen vilket ska styra mot kvalitativ utveckling av skolan.

Uppnåendemålen ska användas vid utvärdering av resultaten. De ska utgöra ett skyddsnät för att inga elever ska kunna hamna utanför.

I en skola för alla (2.4.2) räknar vi upp ett antal faktorer som är gynnsamma för inkluderande utbildning och faktorer som kan öka inkludering. Tillsammans med dessa faktorer, pedagogens uppdrag, vilka hänsyn man som pedagog bör ta till elevens egna rätt till att påverka sin skolgång, läroplanens mål och hela den sociala komplexa skolmiljön, är det som vi ser det en omöjlighet att som pedagog klara av alla dessa krav på egen hand. Specialpedagogers roll i arbetet med IUP blir inte mindre och kraven på pedagogerna blir inte färre.Handledning och diskussioner kring det pedagogiska arbetet (2.5.2, Moreau & Wretman) är viktigt och frågor kring åtgärdsprogram, hjälpmedel, gruppsammansättningar, uppföljningar, utvärderingar, uppnåendemål och strävansmål är områden som är värda att diskutera om och om igen. Detta får även till följd att lärarkollegiet utvecklar ett gemensamt språk (2.5.2), vilket underlättar i diskussionerna och dokumenteringen, och man lär sig även att beskriva elevens lärande på ett gemensamt sätt.

Återigen är kopplingen till vilket perspektiv man som pedagog har till eleverna avgörande. Att som pedagog vara medveten om vikten av att se på eleverna i ett relationellt perspektiv är en sak, en annan att formulera detta och även se vilka åtgärder som kan sättas in. Det är inte helt ovanligt, enligt vår erfarenhet, att medvetenheten om att skolan inte har de ekonomiska resurser som skulle behövas. Detta gör att man som pedagog inte ser det som faktiskt kan göras trots knappa resurser. Det är en av specialpedagogernas uppgifter att se bortom de ekonomiska ramarna och göra så mycket som möjligt med de resurser som specialpedagogen faktiskt har till sitt förfogande. Bladini (2004), menar att ”kunskap skapas, är beroende av och vidmakthålls av de specifika sociala och ekonomiska förhållanden som råder vid en bestämd tid, på en bestämd plats i en bestämd kultur” (2.1.3). Detta är den socialkonstruktionistiska kunskapssynen som vi grundar detta resonemang på.

Pedagogen kan se specialpedagogen som en pedagogisk ledare t.ex. för att tolka läroplanens mål

I inledningen beskrev en av oss upplevelsen av att pedagoger uttryckt ett behov att få prata med annan pedagogisk personal om de utvecklingssamtal de haft. Pedagogernas behov kan ses ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv och en vilja att nå kunskap för att kunna hantera information, känslor, frågor m.m. som framkommit vid ett utvecklingssamtal. Vår upplevelse är att pedagogen ofta känner sig ensam om problem som har med utvecklingssamtalen att göra. Det kan visserligen vara så att pedagogen har någon kollega som han/hon känner sig förtrogen med och som det är lämpligt att anförtro sig åt, men ännu bättre hade det varit om det fanns någon som det var naturligt att gå till och där pedagogen dessutom visste att sekretessen räckte fullt ut.

IUP ska beskriva vilka insatser som behövs för att eleven ska nå målen och utvecklas ”så långt möjligt inom ramen för läroplanen och kursplanerna” (SFS 1994:1194). Genom att använda begrepp från social systemteori, som Bladini (2004) använt sig av, går det att tydligt förstå vikten av att kunna se ett barns situation. De lärare vi intervjuat tycks vara mer positiva till handledning än vad specialpedagogerna tror. Detta kan bero på den s.k. intervjuareffekten, dvs. vi som intervjuar är blivande specialpedagoger och lärarna har svarat som de tror att vi ville ha svar. Det är dock inte bara i våra intervjuer som lärare har uttryckt ett behov av handledning utan det kunde vi även läsa om i rapporten från Utbildningsdepartementet (2001). Läraryrket har blivit alltmer komplext i en skola som finns i en komplex omvärld.

En pedagog i vår undersökning uttrycker att specialpedagogen för henne är en som kan göra punktinsatser för elever med kunskapsluckor. Detta är en viktig uppgift och det ingår i specialpedagogens kompetens enligt Högskoleförordningen (1993:100) att aktivt kunna arbeta med barn i behov av stöd. Dock ställs fortfarande mest traditionella förväntningar på specialpedagogen (Regeringens skrivelse 1998/99:121).

Specialpedagogen har fått en utökad kompetens som förutom att kunna undervisa, även innebär t. ex. att delta i den lokala skolans utveckling och göra pedagogiska utredningar som kan inbegripa såväl organisations-, grupp- som individnivå enligt Högskoleförordningen (1993). Alla elever ska ha en IUP och denna plan kan därför även visa på vad en skola behöver för att utvecklas enligt läroplanens strävans- och uppnåendemål.

Att förväxlas med specialläraren i sin profession, är som vi förstår det inte så ovanligt. En del av arbetsuppgifterna är utan tvekan likartade. När det gäller arbetet med IUP kan specialpedagogen konsulteras när det gäller specifika ämneskunskaper, men framför allt då det gäller kartläggning och bedömning som bör ligga till grund för det fortsatta arbetet. Vi vill gärna vara en aktiv del av skolans utveckling till en skola för alla och menar att IUP är ett av de redskap som är användbart för det ändamålet.

Det perspektiv vi har på specialpedagogik, speglas säkert på en hel del ställen i den här diskussionen. Vi tror att det kan vara svårt att arbeta specialpedagogiskt på något annat sätt än med det relationella perspektivet. Att se på eleven med utgångspunkt i att han/hon är i svårigheter, att anpassa undervisningen så att alla får del av den, att eleven får den specifika hjälp som behövs här och nu, att det inte bara är eleven själv som ska förändras, att man ska se till en varaktig förändring och att alla inblandade är delaktiga i förändringsarbetet. Alla dessa värderingar, eller om man så vill kalla dem perspektiv, är värdefulla för en specialpedagogs praktiska arbete. Vi tror att motviljan att anamma det relationella perspektivet kommer från tiden innan specialpedagogen blev etablerad. När det endast fanns speciallärare på skolorna, tyckte många pedagoger att det var ett praktiskt sätt att hantera elever med svårigheter och man skickade gärna iväg sina "besvärliga" elever till specialläraren för att deras problem skulle rättas till. Idag lever specialläraren och specialpedagogen sida vid sida, och det är inte säkert att alla inblandade vet vad skillnaderna är och att synsättet på eleverna utifrån en skola för alla har förändrats över tiden. Det är en pedagogisk fråga för skolledarna att ta tag i och att inte blunda för de motsättningar som kan finnas kvar på skolorna. Dock vet vi att det finns många goda exempel på att speciallärare och specialpedagoger arbetar utmärkt tillsammans utifrån det relationella perspektivet.

Många av de specialpedagoger vi läst om och de vi intervjuat uttrycker mest att de vill arbeta som speciallärare. Vad beror det på? Vi har i litteraturgenomgången berört de svårigheter som finns när det gäller att få använda sig av den kompetens som specialpedagogutbildningen ger. Svårigheterna ligger i bristen på kunskapen om vad specialpedagogik är och en begränsad kunskap om vad en specialpedagog kan ha för arbetsuppgifter (Persson, 2001). Specialpedagogerna själva tycker det är svårt att introducera handledning och är rädda för att kanske stöta sig med lärare om de skulle föreslå något sådant. Bladini (2004) uttrycker det så att svårigheterna beror på att specialpedagogyrket befinner sig i en professionaliseringsprocess. Dessutom slukas specialpedagogernas arbetstid av de viktiga arbetsuppgifterna att framför allt ta hand om enskild undervisning. Denna undervisning är som sagt viktig, men bör inte ta en specialpedagogs hela arbetstid i anspråk.

När en specialpedagogs roll i systemet skola mest definieras som en roll som speciallärare, görs en distinktion som skymmer t.ex. handledningsfunktionen. Nyutbildade specialpedagoger skulle kunna bidra till att visa på de kompetenser hon/han faktiskt har, dvs. genom att göra andra distinktioner av vad en specialpedagog kan ha för roll i skolan (jfr 2.2.4).

Skolledaren vill att specialpedagogen ska vara involverad och handleda andra pedagoger i arbetet med IUP

Bladini (2004) menar att specialpedagoger möter motstånd från både kollegor och skolledning att handleda. En av de tre skolledare vi intervjuade var osäker på vilken roll specialpedagogen har, men trots det uttrycker de tre skolledarna vi intervjuat tydligt att specialpedagogerna ska vara involverade i arbetet med IUP. Särskilt då det gäller förarbetet till en elevs IUP och alltid i de fall då en elev har åtgärdsprogram. Resurser i form av fler specialpedagoger blir följderna av en sådan viljeyttring. Många kommuner i Sverige tycks i år (2007) ha en bättre ekonomi på grund av högkonjunkturen och möjligheterna att därmed ge skolorna utökade resurser borde vara större än tidigare. Den politiska viljan, att se till de behov som skolan uttrycker, är där avgörande.

I de allmänna råden som Statens skolverk (2005) arbetade fram, gav man uttryck för att det inte skulle medföra några ökade kostnader att införa IUP. Här är vi inte helt överens med Statens skolverk. Vi ser i vår egen verksamhet att behovet av handledning av personal och kartläggning av elever är stort, och att de som redan nu arbetar i elevteamen inte hinner med alla arbetsuppgifterna. Det finns de specialpedagoger som har mottagning i sin "sal" enligt ett tätt inbokat schema, det finns andra som får lägga allt åt sidan om det kommer en nyinflyttad elev med kort varsel eller de som endast arbetar med dem som har fått diagnoser, de övriga hinns inte med. Vår uppfattning är att skolhuvudmännen ännu inte har förstått IUP:s potential och inte heller har man förstått att utnyttja specialpedagogerna på ett för verksamheten utvecklande sätt.

5.3 Möjligheter till utveckling av specialpedagogens roll i arbetet med IUP

Specialpedagogen skulle i egenskap av kvalificerad samtalspartner och rådgivare för föräldrar samt för kollegor och andra berörda yrkesutövare kunna utveckla sin roll i skolans arbete med IUP

Kollegor, föräldrar och andra berörda saknar kunskap om specialpedagogers roll och kompetens. Det är viktigt att specialpedagogen får möjlighet för en stunds information för de olika berörda grupperna, om denna roll och kompetens. Om det är så att skolan skapar svårigheter för lärandet och förståelsen (Säljö, 2000), är det ytterst lämpligt att specialpedagogen blir involverad i sådana fall. Det betyder först och främst som samtalspartner för kollegor och föräldrar. Med kollegor kan diskussionen handla bl.a. om de olika lärandemiljöerna eftersom inläringen sker på så många olika sätt. I föräldrasamtalen kan specialpedagogen lyfta fram vikten av de vardagliga situationerna och den osynliga pedagogiken i hemmet.

Specialpedagogens skulle som deltagare i den lokala skolans utveckling kunna utveckla sin roll som en pedagogisk ledare i fråga om IUP och läroplanens mål

Med den förståelse vi redan innan har, är det omöjligt att inte jämföra våra egna erfarenheter med det vi fått fram i litteraturen och det vi fick fram i våra intervjuer. Just det vi redan innan har haft på känn, har vi nu fått bekräftat. Det är i arbetet med att upprätta åtgärdsprogram och som handledare specialpedagogen har störst möjlighet att utveckla sin roll i arbetet med IUP. Det vi inte hade funderat lika mycket på är specialpedagogers roll som skolutvecklare. Här är ett för oss, nytt synsätt som kan göra att skolorna kan dra fördel av specialpedagogernas insyn på ett betydligt effektivare sätt. Om skolorna kan få IUP att bli till ett bra och fungerande verktyg, kommer även resultatet i form av fler godkända elever och det blir även en bättre arbetsmiljö för alla berörda i skolan. Att ta med specialpedagogerna i styrgruppernas pedagogiska diskussioner, kan vitalisera arbetet och specialpedagogen kan bli den förändringsagent det uppenbarligen finns utrymme för.

Specialpedagogen skulle t.ex. vid önskemål om speciallärarinsatser för enskilda elever, kunna utveckla sin roll och se möjligheten att genomföra pedagogisk utredning och analysera elevers svårigheter på såväl individ-, grupp- som organisationsnivå

Det är enligt vår erfarenhet inte helt ovanligt att både skolfolk och privatpersoner blandar ihop begreppen speciallärare och specialpedagog. I speciallärarens uppgift ligger ofta att ha enskild undervisning och att arbeta med mindre omfattande analyser och utredningar. När skolor annonserar efter specialpedagoger är det ibland speciallärare de vill ha och att de då även vill fortsätta att ha elever som exkluderas från klassen och att dessa elever bildar en "liten grupp" med "särskolestämpel". Att specialpedagogen ska kunna genomföra tester och utredningar, ligger i uppdraget och att han/hon då behöver göra detta enskilt är även det en självklarhet. Visst skulle specialpedagogen kunna "utnyttja" avskildheten till sådana uppgifter men då måste han/hon vara väldigt tydlig när denna anställning accepteras, om vad det är han/hon är beredd att göra eller inte. Vill specialpedagogen arbeta i en viss riktning är det säkert inga hinder för det, så länge arbetsledningen är involverad. För att lyckas som specialpedagog, är det avgörande för resultatet att ha arbetsledningen på sin sida.

Om det nu är så att en av pedagogerna som deltog i vår intervju, i stället menade speciallärarinsatser när denna sa "punktinsatser", kan vi nog utgå ifrån att denna pedagog är ute efter hjälp med elever "med" svårigheter och inte "i". En pedagog uttrycker sig som att "eleven har luckor i något som gör att det behövs göras stavningsstest, läsförståelse eller diagnoser". Allt detta kan specialpedagogen erbjuda sig att arbeta med om de berörda bedömer att kompetensen finns. Men dessa kan även dela upp uppgifterna mellan specialpedagog och speciallärare så att skolan utnyttjar all kompetens maximalt.

Specialpedagogens kompetens (t.ex. handledning) efterfrågas av både skolledning och pedagoger, men hinder i form av tid och osäkerhet kring specialpedagogers roll, från både specialpedagogers och pedagogers håll samt skolledning, hejdar utvecklingen

Det står i Regeringens skrivelse (1998/99:121) att specialpedagogens handledande och kompetensutvecklande roll måste utvecklas, men att pedagoger är ovana att efterfråga denna. Vi menar att även specialpedagogerna är ovana att ta och få denna roll (jmf. Persson, 2001 och Bladini, 2004). I Skolverkets rapport (2006) sägs att pedagoger i grundskolans årskurs 9 saknar pedagogisk ledning. Rektorer, som pedagogerna ser som pedagogiska ledare, upplevs vara frånvarande från pedagogiken. Ansvar för organisation och ekonomi tar upp rektorernas arbetstid. Medarbetarsamtalen med rektor, då pedagogerna har chans att uttrycka

sina funderingar, är inte tillräckliga. Här skulle finnas en möjlighet för rektorer att ge specialpedagoger handledningsfunktion.

Specialpedagogen skulle genom handledningssamtal kunna vara den pedagogiska ledare som efterfrågas av en pedagog i vår intervjuundersökning. Pedagogiska ledare efterfrågas också av lärare i en utredning från Utbildningsdepartementet (2001). I den sistnämnda utredningen betonas vikten av en öppen diskussion runt det pedagogiska arbetet där frågor om elevens och skolans utveckling kan främjas. Lärarna har fått en förändrad yrkesroll då de i undervisningen ska kunna utgå från elevens individuella behov. Detta upplevs som problematiskt av lärarna, dels med tanke på att andelen elever i behov av särskilt stöd ökat, och dels att de upplever att deras kompetens inte räcker till. Alla elever (underförstått även de i behov av särskilt stöd) ska ha en IUP. Om specialpedagogen kan förmå sig och andra pedagoger att se barnet ur flera perspektiv, vidgas synen och därmed kan möjligheter till utveckling ges. Specialpedagogens uppgift skulle kunna vara att genom handledningssamtal visa på barnets möjligheter till förändring och även förändring i barnets omgivning, dvs. i lärandemiljön. I arbetet med elevens IUP skulle därför specialpedagogen genom handledning kunna vara ett viktigt pedagogiskt stöd för lärarna.

Vi hoppas att vi genom vårt arbete ska kunna ge mod åt specialpedagoger och åt oss själva som blivande specialpedagoger och att anta utmaningen, där det är möjligt, utveckla sin specialpedagogiska roll kanske framför allt gällande handledning och skolutveckling. Vårt arbete skulle också kunna vara en signal för att skolledare och pedagoger ska se den roll som en specialpedagog skulle kunna utveckla i skolan.

5.4 Fortsatt forskning

- Hur kan specialpedagogers roll i skolutvecklingen vidareutvecklas?
- Hur kan specialpedagogen involveras i styrgruppen för skolutveckling i kommunen?
- Hur kan olika pedagogers roller och kompetenser tydliggöras och utvecklas samt uppmuntras att användas i ett gott samarbete i skolan?
- Kan det vara så att beslutsfattare har en föreställning om att det skall vara enkelt att genomföra nya läroplaner och direktiv, utifrån att man tror att lärarkåren ska anamma detta fort och enkelt? Är detta en faktor som gör att man inte har fått en skola för alla?
- Hur kan specialpedagogers och andra pedagogers status höjas?
- Kan på sikt en välutvecklad IUP ersätta betygen i grundskolan?

5.4.1 Skolutveckling eller inte

Med tanke på vår första punkt under fortsatt forskning: ”Hur kan specialpedagogers roll i skolutvecklingen vidareutvecklas?” gör vi följande tillägg.

Vid en föreläsning på Högskolan Kristianstad (070309) vid kursstarten av ”Skolutveckling och ledarskap för specialpedagoger” fick vi veta att Högskoleförordningen (1993:100) om

specialpedagogens kompetens med formuleringen ”... delta i ledningen av den lokala skolans utveckling” har ändrats till att specialpedagogen ska ”leda utveckling av det pedagogiska arbetet”. Vi menar att även den senare formuleringen innebär att specialpedagogen ska delta i skolutveckling då specialpedagogen i sitt arbete med IUP inhämtar specifika kunskaper som skolledningen skulle kunna ta till vara.

6 Sammanfattning

Uppsatsen handlar om specialpedagogers roll i arbetet med den individuella utvecklingsplanen (IUP). IUP blev obligatorisk i den svenska grundskolan år 2005. Förutom att vara ett redskap i elevens sociala och kunskapsmässiga utveckling är IUP även ett redskap i skolans utveckling i jämförelse med läroplanens strävans- och uppnåendemål. Grundskolan ska vara en skola för alla och ska därför självklart även vara en skola för elever i svårigheter. Vårt syfte med uppsatsen var dels att undersöka och analysera hur specialpedagoger, andra pedagoger och skolledare beskriver specialpedagogers roll i arbetet med IUP och dels att undersöka och analysera hur specialpedagogers roll i arbetet med IUP skulle kunna utvecklas enligt intentionerna i styrdokumentet.

Vi använde oss av en kvalitativ metod för undersökningen och intervjuade tre ur vardera yrkeskategori; specialpedagoger, pedagoger och skolledare och i samband med detta har vi tagit hänsyn till de etiska övervägandena. Intervjumaterialet transkriberades och bearbetades. Förutom förförståelse i form av våra bakgrunder som pedagoger i framför allt grundskolan behövde vi, för att kunna analysera våra intervjuer, kunskap om vad tidigare forskning, styrdokument och annan litteratur säger om specialpedagogik och specialpedagogers roll i skolan. Genom det socialkonstruktionistiska perspektivet fann vi en förståelse för hur ”Kunskap skapas, är beroende av och vidmakthålls av de specifika sociala och ekonomiska förhållanden som råder vid en bestämd tid, på en bestämd plats i en bestämd kultur” (Bladini, 2004, s. 45). Det finns ingen specifik specialpedagogisk teori på specialpedagogisk forskning, utan i stället kan olika perspektiv anläggas. I en skola för alla, där man talar om ett relationellt perspektiv på elever och skola, ser man på elever som varande *i* svårigheter. De specialpedagogiska insatserna bör därför se till både individ, grupp och organisation. Social systemteori använder sig av olika begrepp för att förstå komplexa system i sin omvärld. Skolan kan ses som ett komplext system i sin omvärld, dvs. i samhället.

Genom att jämföra vad Högskoleförordningen (1993:100) säger om den specialpedagogiska kompetensen och syftet med IUP (Skolverket, 2005), förstår vi att specialpedagogen kan vara en viktig resurs bland annat som en ”kvalificerad samtalspartner och rådgivare” i en skola där alla elever är inkluderade i undervisningen. Arbetet med IUP vilar på den värdegrund som finns i våra läroplaner. Mål att uppnå och mål att sträva mot som är formulerade i läroplanen är svåra att hantera. Specialpedagogen skulle enligt vår undersökning, kunna vara en viktig resurs i skolans arbete med IUP, genom att erbjuda handledning och genom att vara delaktig i skolutveckling.

Resultaten från vår intervjuundersökning gjorde att vi kunde dra slutsatser om specialpedagogers roll i arbetet med IUP. Detta beskrivs av specialpedagoger som att han/hon är involverad i arbetet med IUP framför allt då en elev har åtgärdsprogram. IUP har inte inneburit någon större förändring jämfört med hur han/hon arbetade innan IUP genomfördes. De specialpedagoger vi intervjuade beskrev att de kunde arbeta handledande, kunde analysera hur elev och skola skulle gå vidare och han/hon kunde vara den som lyfte fram det positiva hos elev i samband med IUP.

Pedagogers yrkesroll har blivit mer komplex. De beskriver att de vill ha råd och stöd av specialpedagogen i samband med IUP och åtgärdsprogram. De kan se specialpedagogen som en pedagogisk ledare. Liksom vi såg i tidigare forskning finns den traditionella synen kvar på specialpedagogen som en pedagog som framför allt arbetar med specialundervisning.

Skolledare uttryckte att de vill att specialpedagogen ska vara involverad och handleda andra pedagoger i arbetet med IUP.

Vi drog slutsatserna att specialpedagogers roll i arbetet med IUP skulle kunna utvecklas enligt intentionerna i styrdokumentet när det gäller att vara handledare, att vara pedagogisk ledare, att analysera elevers svårigheter på såväl individ-, grupp- som organisationsnivå. Den specialpedagogiska kompetensen efterfrågas visserligen av både skolledning och pedagoger, men osäkerhet från både specialpedagoger och pedagoger samt från skollednings håll hejdar utvecklingen. Specialpedagogerna vågar inte alltid tro att deras kompetens efterfrågas. Skolledare och pedagoger är osäkra på vad den specialpedagogiska kompetensen innehåller och skulle kunna innebära, vilket medför att den inte alltid efterfrågas.

Specialpedagoger ute i skolverksamheten skulle, med ett begrepp från den sociala systemteorin, kunna göra distinktioner genom att t.ex. informera sin skolledare och pedagoger på sin skola om vilken kompetens hon/han har. Skolledaren skulle därmed kunna stödja specialpedagogens arbete och pedagogerna skulle bättre veta vad de skulle kunna vända sig till specialpedagogen om. I en inkluderande skola, där alla elever ska ha en IUP, är specialpedagogens kompetens något att ta till vara. Inte minst då IUP, anser vi, skulle kunna lösa betygsfrågan på så sätt att den skulle kunna vara ett gediget underlag för betygssättning eller kanske till och med kunna ersätta betyget.

7 Referenser

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur
- Alexandersson, M. (1999). *Styrning på villovägar*. Lund: Studentlitteratur
- Bjurwill, C. (2005). *A,B,C och D, vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*. Lund: Studentlitteratur
- Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion. En studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Karlstad: Universitetstryckeriet
- Buckhøj-Largo, L. (2000). *Utvecklingssamtal – perspektiv och genomförande*. Stockholm: Förlagshuset Gothia
- Börjesson, M. (1997) *Om skolbarns olikheter: diskurser kring "särskilda behov" i skolan – med historiska jämförelsepunkter*. Stockholm: Skolverket, Liber distribution
- Carlgren, I. & Hörnqvist, B. (1999). *Skola i utveckling*. Stockholm: Skolverket
- Clark, C., Dyson, A. & Milward, A. (eds.) (1998). *Theorising Special Education*. London: Routledge
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur
- Elfström, I. (2005). *Varför individuella utvecklingsplaner? En studie om ett nytt utvärderingsverktyg i förskolan*. Hämtad 2007-01-30 från: www.lhs.se/iol/publikationer
- Emanuelson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber
- European agency for development in special needs education. (2003) Inkluderande undervisning och goda exempel. Projektledare J.W. Meijer.
- Goodson, I. & Numan, U. (2003) *Livshistoria och professionsutveckling. Berättelser om lärares liv och arbete*. Lund: Studentlitteratur
- Hansson, A. (2005). Salutogenes – ett nytt begrepp och en god idé. Att undervisa 5-2005, 4-5.
- Högskoleförordningen 1993:100. *Förordning (2001:23)*. 39. *Specialpedagogexamen*. Hämtad 2007-01-30 från: <http://www.notisum.se/rnp/SLS/LAG/19930100.HTM>
- Högskoleförordningen 1993:100. *Förordning (2001:23)*, Bilaga 2/*Träder i kraft I:2007-01-01/*. *Specialpedagogexamen*. Hämtad 2007-03-09 från: www.notisum.se/rnp/SLS/LAG/19930100.HTM
- Irisdotter, S. (2006). *Mellan tradition, demokrati och marknad. En analys av lärares identitetskonstruktion i samtal kring etiska frågor i läraryrket*. Stockholm: Högskoleförlaget vid lärarhögskolan i Stockholm
- Jönhill, I., Lundh, S. & Persson, K. (2006). *Elevens signaler - Hur ser elevens signaler ut och hur hanterar pedagogen dessa signaler?* Kristianstad: B-uppsats i Specialpedagogik
- Kanuka, H. & Anderson T. (1998). *Online Social Interchange, Discord and Knowledge Construction*. Journal of Distance Education (1998). Hämtad 2006-12-20 från: <http://cade.athabasca.ca/vol13.1/kanuka.html>
- Kullberg, B. (1996). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Körner, S. & Wahlgren, L. (2002). *Praktisk statistik*. Lund: Studentlitteratur
- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur
- Moreau, H. & Wretman, S. (2006). *Individuella utvecklingsplaner och allmänna råden*. Solna: Grundskoletidningen/Fortbildning ab.
- Myndigheten för Skolutveckling (2004). Dnr 2003:251. *IUP och dokumentation i grundskolan*. Hämtad 2006-10-02 från: www.skolutveckling.se
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd" – vad betyder det och vad vet vi?* Forskning i Fokus nr 28. Hämtad 2006-10-03 från: www.skolutveckling.se
- Närvänen, A. (1999). *När kvalitativa studier blir text*. Lund: Studentlitteratur
- Orlenius, K. (2001). *Värdegrunden – finns den?* Stockholm: Runa förlag

- Patel, P. & Davidson, B. (2002). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur
- Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber
- Platsbanken (2007). *Platsbanken - Sveriges största jobbsajt*, <http://platsbanken.amv.se/>
- Pijl, S. J. & van den Bos, K. P. (1998). Decision making in uncertainty. I C. Clark, A. Dyson,, A. Milward (ed.). *Theorising Special Education*. London: Routledge
- Potts, P. (1998). From Milton Keynes to the Middle Kingdom. I C. Clark, A. Dyson, A. Milward (ed.). *Theorising Special Education*. London: Routledge
- Regeringens skrivelse 1998/99:121. *Samverkan, ansvar och utveckling*. Hämtad 2007-03-29 från: www.sweden.gov.se/sb/d/108/a/25202;jsessionid=a9XAhMPgT4K6
- Rosenqvist, J. (2006). Föreläsning vid Institutionen för beteendevetenskap, Högskolan Kristianstad, 2006-08-31
- Rossman, G. & Rallis, S. (2003). *Learning in the Field – An introduction to Qualitative Research*. London: Sage
- SFS 1980:100. *Sekretesslagen*. Stockholm: Allmänna förlaget
- SFS 1985:1100. *Skollagen*. Stockholm: Allmänna förlaget
- SFS 1994:1194. *Grundskoleförordningen*. Stockholm: Allmänna förlaget
- Skolverket (1999). Dnr 1999:1345. *Ständigt. Alltid!* Stockholm: Liber Distribution
- Skolverket (2005). *Allmänna råd och kommentarer – Den individuella utvecklingsplanen*. Hämtad 2006-09-04 från: www.skolverket.se
- Skolverket (2006). *Lusten och möjligheten – om lärarens betydelse, arbetsituation och förutsättningar. Fördjupande utvärdering utifrån den nationella utvärderingen 2003 av grundskolans årskurs 9*. Hämtad 2006-09-12 från: www.skolverket.se
- Skolverket (2006). PM 2006-06-15. Nätverket för förskoleverksamhet och skolbarnsomsorg. *Individuella utvecklingsplaner i förskolan*.
- Stora svenska ordboken (1996). Stockholm: Språkdata och Norstedts Förlag AB
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma
- Thornberg, G. (2006). "Bara man ser till barnens bästa" *En studie av lärares yrkesetiska överväganden i en skola för alla*. Karlstad: Estetisk-filosofiska fakulteten, Karlstads universitet
- Utbildningsdepartementet (1994). *Lpo 94, Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Utbildningsdepartementet (2001). *Lpfö 98, Läroplan för förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Utbildningsdepartementet (2001). Ds 2001:19. *Elevers framgång – Skolans ansvar*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Utbildningsdepartementet (2004). Dnr U 2004/2868/S. *Individuella utvecklingsplaner i grundskolan, särskolan, specialskolan och sameskolan*. Stockholm: Regeringskansliet
- Vetenskapsrådet (1990). *Forskningsetiska principer i humanistisk samhällsvetenskaplig forskning*
- www.google.se Google. Sökmotor
- www.skolverket.se Skolverket. Hemsida
- www.skolutveckling.se Myndighet för skolutveckling. Hemsida
- www.sit.se Specialpedagogiska institutet. Hemsida
- Zetterström, A. (2004). *Att arbeta med IUP*. Växjö: Gothia

Bilagor

Bilaga I – Information till respondenter vid intervju

Information om detta projekt riktad till personerna som deltar i undersökningen

Vi är tre tjejer som just nu håller på att slutföra vår utbildning till Specialpedagoger på Högskolan i Kristianstad. Vår C-uppsats kommer att handla om **Specialpedagogers roll i arbetet med IUP**. Efter redovisning och slutgiltig revidering av C-uppsatsen kan ni som blivit intervjuade ta del av densamma. Längst ner på denna sida finns det plats för dig att skriva ner var du vill att vi ska skicka den. Dessa personuppgifter kommer inte att användas till något annat än just detta. Ni skriver även under på att ni tagit del av informationen om Forskningsetiska regler.

Tack för din medverkan!

Forskningsetiska principer

Informationskravet

Detta är ett projekt som pågår på Kristianstad Högskola höstterminen 2006 och ingår i min utbildning till specialpedagog. Jag skriver tillsammans med tre andra, en rapport som ska bygga på inspelade intervjuer med lärare. De som medverkat kommer att få en kopia av rapporten när den är klar, om intresse för detta finns.

Samtyckeskravet

Deltagandet i denna undersökning är helt frivilligt. Sker intervjun på arbetstid skall dessutom arbetsgivaren samtycke inhämtas.

Konfidentialitetskravet

Intervjumaterialet kommer bara att användas fram till examinationen i mars 2007 och därefter kommer kassetbanden att raderas. Inga personer kommer att namnges i rapporten och inte heller namnen på skolorna de arbetar på. Respondenterna kommer endast att beskrivas med ett nummer i rapporten. Deltagandet är frivilligt och den intervjuade kan avbryta intervjun när och om han/hon vill. Endast en person på varje utvald skola blir intervjuad, detta för att det inte ska vara möjligt att kunna identifiera någon utifrån svaren.

Nyttjandekravet

Endast de tre personerna som ingår i rapportgruppen samt handledaren vid Högskolan i Kristianstad kommer att ha tillgång till de inspelade kassetbanden och dessa kan endast tillfälligtvis lånas ut vid examinationstillfället till respondenterna, dvs. de som ska ge kritik på arbetet.

Jag har tagit del av informationen: (Namnteckning) _____

Jag vill gärna ha en kopia på arbetet när det är klart:

Namn: _____

Skola: _____

Adress: _____

Mail-adress: _____

Bilaga II - Frågeunderlag till skolledare/pedagog/specialpedagog
Skolledare/pedagog/specialpedagog nr _____

1. Hur upplever du att arbetet med IUP går på din arbetsplats/skola?
2. Arbetar du idag aktivt med IUP och i så fall på vilket sätt?
3. Känner du till vad styrdokumentet säger om IUP och hur har du iså fall fått den kännedomen?
4. Har du fått någon kompetensutbildning för arbetet med IUP och i så fall i vilken form?
5. Vilka resurser tycker du behövs för att arbetet med IUP ska fungera på ett bra sätt?
6. På vilket sätt bör enligt dig, specialpedagogen vara involverad i arbetet med IUP?
7. Vilket behov finns hos lärare att få specialpedagogisk handledning (enligt din bedömning), vid: (mer än ett förslag kan kryssas i)

<p>a. förarbetet av IUP</p> <p><input type="checkbox"/> Inget behov finns</p> <p><input type="checkbox"/> Vid behov från pedagogen</p> <p><input type="checkbox"/> Vid behov från förälder och/eller elev</p> <p><input type="checkbox"/> När jag tycker det är lämpligt</p> <p><input type="checkbox"/> I samband med åtgärdsprogram</p> <p><input type="checkbox"/> Rutinmässigt alltid</p>	<p>b. upprättandet av IUP</p> <p><input type="checkbox"/> Inget behov finns</p> <p><input type="checkbox"/> Vid behov från pedagogen</p> <p><input type="checkbox"/> Vid behov från förälder och/eller elev</p> <p><input type="checkbox"/> När jag tycker det är lämpligt</p> <p><input type="checkbox"/> I samband med åtgärdsprogram</p> <p><input type="checkbox"/> Rutinmässigt alltid</p>
<p>c. uppföljningen av IUP</p> <p><input type="checkbox"/> Inget behov finns</p> <p><input type="checkbox"/> Vid behov från pedagogen</p> <p><input type="checkbox"/> Vid behov från förälder och/eller elev</p> <p><input type="checkbox"/> När jag tycker det är lämpligt</p> <p><input type="checkbox"/> I samband med åtgärdsprogram</p> <p><input type="checkbox"/> Rutinmässigt alltid</p>	<p>d. enskilda samtal med föräldrar angående IUP</p> <p><input type="checkbox"/> Inget behov finns</p> <p><input type="checkbox"/> Vid behov från pedagogen</p> <p><input type="checkbox"/> Vid behov från förälder och/eller elev</p> <p><input type="checkbox"/> När jag tycker det är lämpligt</p> <p><input type="checkbox"/> I samband med åtgärdsprogram</p> <p><input type="checkbox"/> Rutinmässigt alltid</p>

Bilaga III – Illustrationer till intervjufråga 7

Illustration 1: Relationen mellan situation och frekvens baserat på hela intervjugruppen dvs. nio personer

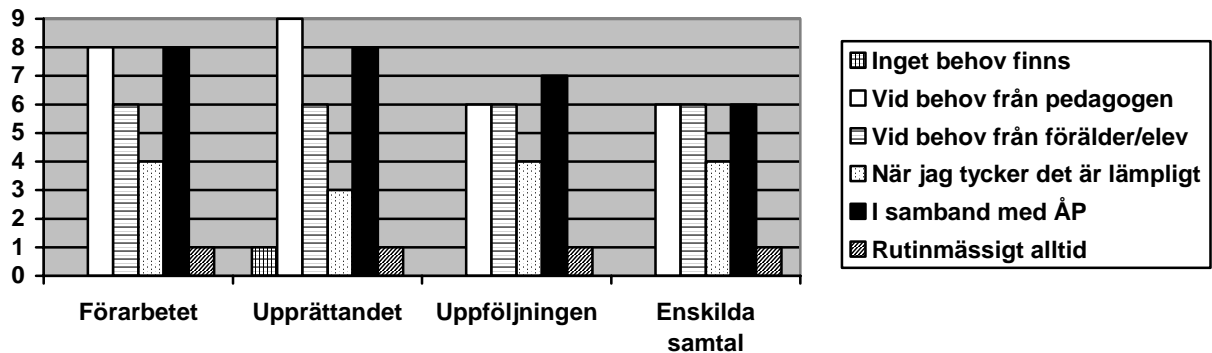


Illustration 2: Specialpedagogernas svar (tre personer)

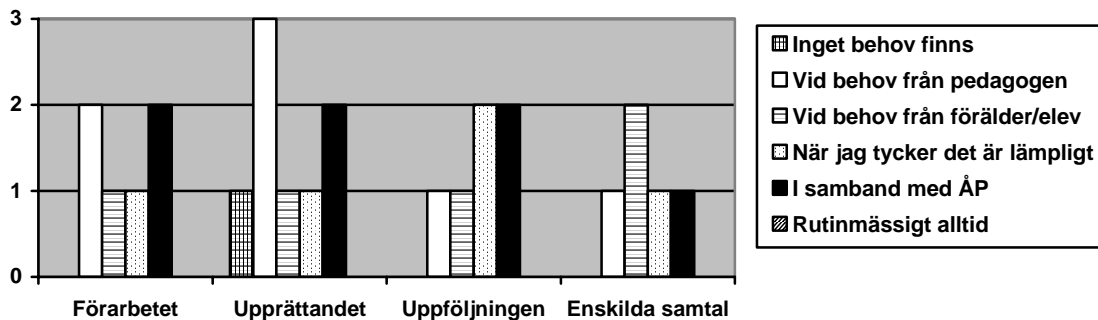


Illustration 3: Skolledarnas svar (tre personer)

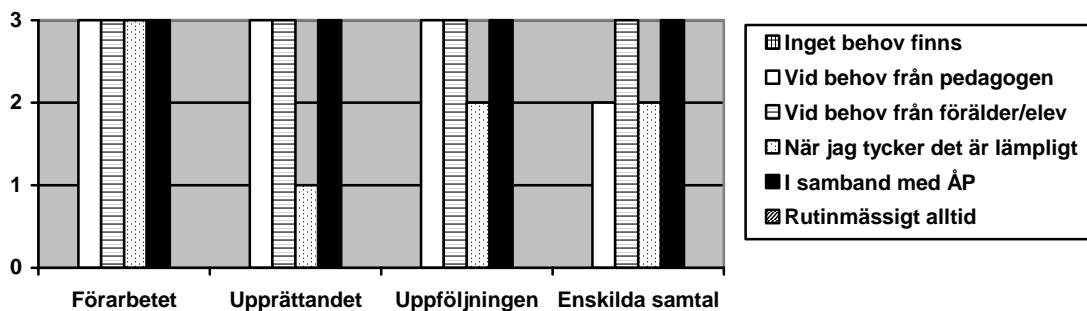
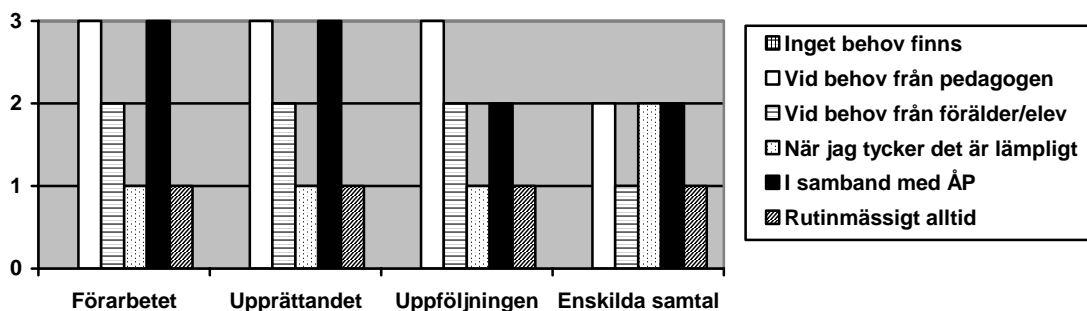


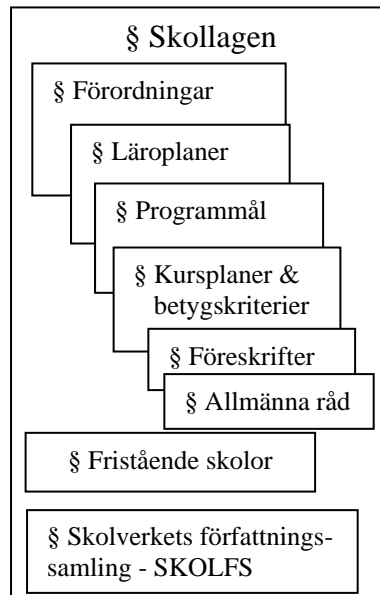
Illustration 4: Pedagogernas svar (tre personer)



Bilaga IV – Ordlista

allmänna råd	Skolverkets allmänna råd är rekommendationer till stöd för hur skolans författningar (lagar, förordningar och föreskrifter) kan tillämpas. Ett allmänt råd måste utgå från en författning. Det anger hur man kan eller bör handla och syftar till att påverka utvecklingen i en viss riktning och att främja en enhetlig rättstillämpning. Råden bör således följas såvida skolan inte kan visa att den, fastän man handlar på andra sätt, ändå uppfyller kraven i bestämmelserna.
diskurs	Samtal
elaborera	Utarbeta, bearbeta
extensiv	Omfattande, vitt utbredd.
föreskrift	En allmänt gällande regel som beslutas av riksdagen, regeringen, en annan myndighet eller en kommun.
författningssamling	Det är en samling av rättsregler. Lagar och förordningar som utfärdas av regeringen ska kungöras eller noteras i <i>Svensk författningssamling</i> (SFS).
förordning	Föreskrift som beslutas av regeringen (utan riksdagens medverkan).
lag	Lagar är regler som alla i ett land måste följa. En av riksdagens viktigaste uppgifter är att besluta om Sveriges lagar. Man skiljer mellan grundlagar och andra lagar. Grundlagarna innehåller grundläggande regler för hur landet ska styras och står över andra lagar. Regeringen kan också besluta om regler som alla i Sverige måste följa. Sådana regler kallas förordningar. Alla lagar och förordningar publiceras i <i>Svensk författningssamling</i> (SFS).
restriktiv	Inskränkande, återhållsam.
skolhuvudman	Inom förvaltningsrätten benämning på den som bär huvudansvaret för en verksamhet eller en institution.
strävansmål och uppnåendemål	Målen för det offentliga skolväsendet är av två slag, dels mål som skolan ska sträva efter att eleverna når (strävansmål), dels mål som skolan ska se till att alla elever kan uppnå (uppnåendemål).

styrdokument Styrdokument utarbetas på olika nivåer: riksdagen (skollagen), regeringen (förfordningar, där bl.a. läroplaner och kursplaner för grundskolan ingår) och Skolverket (föreskrifter med bl.a. kursplaner för gymnasieskolan och betygskriterier för alla skolformer samt allmänna råd). Utförligare information finns på www.skolverket.se .



Efter bild på www.skolverket.se

vårdnadshavare Förälder eller av domstol särskilt förordnad person som har att utöva den rättsliga vårdnaden om ett barn.