

HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

C-uppsats i specialpedagogik

(41- 60) 10 poäng

Vt 2006

”Lyft blicken och se helheten”

Pedagogisk kartläggning ur ett helhetsperspektiv

Författare: Carina Lovén
Ingrid Mathiasson

Handledare: Inger Assarson

”Lyft blicken och se helheten”

Pedagogisk kartläggning ur ett helhetsperspektiv

Carina Lovén
Ingrid Mathiasson

Abstract

Syftet med denna uppsats är att ge en bild av hur några specialpedagoger arbetar med pedagogisk kartläggning av elever i behov av särskilt stöd, från förskoleklass till år 9, en kartläggning som skall ligga till grund för utarbetandet av åtgärdsprogram.

Studien bygger på en kvalitativ undersökning med intervjuer av sju specialpedagoger i en kommun i södra Sverige. Resultatet visar, att specialpedagogerna framhåller vikten av att en pedagogisk kartläggning görs utifrån de tre nivåerna; organisation, grupp och individ. Trots detta kan vi konstatera, att den pedagogiska kartläggningen används främst när det handlar om elever i stora svårigheter. På organisationsnivå var det syn på lärande, lärarens kompetens och resursers betydelse i den pedagogiska kartläggningen som poängterades. På grupp nivå var relationer mellan lärare och elev, skola och familj, arbetssätt, grupsammansättningar och klassrumsmiljön faktorer som specialpedagogerna lyfte fram. På individnivå var det tester/diagnoser, elevsamtal, starka sidor och självförtroende som presenterades. Det framkommer att resultatet av en pedagogisk kartläggning i ett helhetsperspektiv ger åtgärdsprogram, som är mer genomtänkta och där eleven inte är ensam bärare av problemet.

Arbetet ger en översikt över tidigare forskning om åtgärdsprogram och pedagogisk kartläggning.

Nyckelord: helhetssyn, pedagogisk kartläggning, åtgärdsprogram

Innehållsförteckning

1 Inledning	4
1.1 Bakgrund	5
1.2 Syfte och problemformulering	6
1.3 Disposition	7
2 Litteraturgenomgång	8
2.1 Åtgärdsprogram	8
2.2 Pedagogisk kartläggning	9
2.2.1 Organisationsnivå	11
2.2.2 Gruppnivå	12
2.2.3 Individnivå	14
3 Metodbeskrivning	17
3.1 Etik	18
3.2 Urval	18
3.3 Genomförande	19
3.4 Bearbetning	20
3.5 Tillförlitlighet	21
4 Resultatbeskrivning	22
4.1 Organisationsnivå	22
4.2 Gruppnivå	25
4.3 Individnivå	28
4.4 Konsekvenser i åtgärdsprogrammet	32
4.5 Slutsatser	33
5 Diskussion	35
6 Sammanfattning	38
Referenser	39
Bilagor	

1 Inledning

Uppsatsens titel är tagen ur en artikel av Tideman (2005) publicerad av specialpedagogiska institutet. När vi läste artikeln tyckte vi att "Lyft blicken och se helheten" på ett bra sätt belyste innehållet i vår uppsats.

Det är skolans ansvar att alla elever utifrån sina kunskaper och erfarenheter får möjlighet att utvecklas i skolan. Just detta blir ofta ett problem, eleverna är olika och de har olika förutsättningar när de kommer till skolan. Hur gör vi för att tillvarata och bemöta denna olikhet bland eleverna (Pehrsson & Sahlström, 1999)? Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) beskriver specialpedagogisk verksamhet ur två perspektiv, det kategoriska och det relationella perspektivet. I det kategoriska perspektivet talas det om "elever med svårigheter" och i det relationella perspektivet talas det om "elever i svårigheter". I det senare perspektivet ses eleven i sin miljö och hur skolan och undervisningens organisation kan vara en del av orsakerna till elevens skolsvårigheter. Skolans styrdokument förordar det relationella perspektivet där en skola för alla vore möjlig. Vikten läggs då på att förändra lärandemiljön så att undervisningen passar alla elever. Istället är det oftast det kategoriska perspektivet som får råda där bl a enskild undervisning ska "rätta" till elevens brister.

För att bättre förstå och kunna bemöta elevens behov är det viktigt enligt Skolverket (2001), att se helheten kring eleven och relationen mellan eleverna och deras svårigheter och skolan som miljö, d v s att utgå från det relationella perspektivet. I de nationella kvalitetsgranskningarna, som görs på uppdrag av skolverket, förklaras ofta elevens svårigheter som brister hos individen och därav blir insatserna oftast på individnivå, d v s ett kategoriskt perspektiv. Det är viktigt att se hela skolans miljö och undervisning för att på bästa möjliga sätt möta elever med särskilda behov. Liljegren (2000) skriver att samspelet och en bra kommunikation kring eleven och de som står honom eller henne närmast är viktigt för att få en utveckling. En helhetssyn, där de teoretiska, sociala och emotionella delarna ses i elevens hela miljö, är betydelsefull både ur ett individperspektiv men också ur ett samspeleperspektiv. Med denna bredare syn på eleven blir det lättare att utgå från de delar som fungerar bra och gemensamt bygga vidare därifrån. Liljegren är kritisk till diagnoser och de kriterier som finns kring diagnoserna där detta samspel inte värderas. Risken med en diagnos blir att nya mål och att ett problemlösande synsätt minskar beroende på att inga anvisningar på "behandling" medföljer diagnosen.

Ahlberg (1999) menar, att målet borde vara att eleverna i så stor utsträckning som möjligt kan vara kvar i sin vanliga miljö och att specialpedagogiken borde användas mer både av skolledning och av andra lärare vid planering av innehåll och utformning av den vanliga undervisningen. Det är viktigt med reflektion och samtal kring undervisningens innehåll och arbetsformer för att se möjligheter att anpassa innehåll, arbetssätt och arbetsformer till alla elevers förutsättningar. I det demokratiska deltagarperspektivet betonar Ahlberg (1999) det sociala och kulturella sammanhang som eleven befinner sig i. Vilka elever som behöver stöd och vad som skall åtgärdas avgörs inte enbart utifrån elevens prestationer utan ses i relation till hela skolans organisation och verksamhet. Haug (1998) anser att istället för att "bota" en elev, som faller utanför ramarna, ska olikhet ses som naturligt och skolan ska kunna jämföras med det samhälle som finns utanför. Detta synsätt kräver inkludering.

De elever som har svårigheter att följa skolans undervisning skall enligt Grundskoleförordningen ges särskilt stöd.

”Särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör”
(Grundskoleförordningen 5 kap. 5 §).

I regeringens utvecklingsplan för skolväsendet, som överlämnades i maj 1999 (SOU 1999:63), beskrivs nödvändigheten av att specialpedagogisk kompetens finns på skolorna, men också hur viktigt det är att alla pedagoger har en förmåga att möta elever på den utvecklingsnivå de befinner sig. Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) skriver att den ökade diagnosticeringen som skäl för att få mer resurser, kritiserar. Istället borde arbete läggas på organisering och planering för att på bästa möjliga sätt utnyttja de specialpedagogiska kompetenserna så att de elever och pedagoger, som behöver det, får specialpedagogisk hjälp och vägledning.

1990 kom den nya specialpedagogutbildningen med betoning på undervisning, utveckling, utredning och rådgivning. I Högskolan Kristianstads utbildningsplan för specialpedagogiskt program (2004) beskrivs den nya rollen och dess kompetenser som att,

- ”identifiera, analysera och delta i arbete med att undanröja hinder och orsaker till svårigheter i undervisnings- och lärandemiljöer,
- genomföra pedagogiska utredningar och analysera individers 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 kollegor och andra yrkesutövare,
- genomföra uppföljning och utvärdering samt delta i ledningen av den lokala skolans utveckling för att kunna möta behoven hos alla elever” (Utbildningsplanen specialpedagogiskt program, 2004 s. 1).

Från och med 1 januari, 2001 är det ett krav att upprätta åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd i alla skolformer förutom förskoleklassen och vuxenutbildningen. En pedagogisk kartläggning skall föregå utarbetandet av detta åtgärdsprogram (Skolverket, 2001).

1.1 Bakgrund

I samband med att kravet att utarbeta åtgärdsprogram kom, skickade skolverket ut skriften *Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram* (Skolverket, 2001) till alla skolor. Denna skrift betonar ett relationellt perspektiv där stor vikt läggs på att se helheten kring eleven. Åtgärdsprogrammen bör utgå från elevens starka sidor men ska även beskriva elevens svårigheter, ge förslag på åtgärder och mål på individ-, grupp-, och organisationsnivå (Skolverket, 2001). Arbetet skall börja med en tydlig kartläggning som föregår ett åtgärdsprogram sett ur ett helhetsperspektiv. Den 1 juli 2007 skulle en ny skollag träda i kraft enligt regeringens plan, men denna har blivit uppskjuten. Skolverkets yttrande (2005) välkomnade förslaget om skärpta och förtydligade bestämmelser om elevers rätt till stöd. Skolverket bedömer att det finns stora brister i det särskilda stödet till elever. Bristerna beror på att stödbehovet upptäcks för sent, att det inte utreds tillräckligt väl eller att kvaliteten på stödet är för lågt.

I en rapport från Skolverket (2001) framhålls att grunden för det specialpedagogiska arbetet ska botten i kartläggning av både miljö, samspel och elevens styrkor och svårigheter. Med andra ord en analys på organisations-, grupp- och individnivå. Denna pedagogiska

kartläggning och analys är en förutsättning för att kunna se behov, formulera mål och planera insatser som rör individens hela skolsituation. Det är viktigt att elevens svårigheter förstås relationellt, detta genom att analysera på individ-, grupp-, och organisationsnivå. Det innebär t ex att normer och värden på skolan har betydelse för hur eleven lyckas liksom arbetssätt och arbetsformer. Det krävs också att lärares undervisning studeras.

”Målet med den pedagogiska kartläggningen är att öka förståelsen av elevens styrkor och svårigheter i relation till såväl dennes kunskaper, erfarenheter och behov, som till kunskapsmål, innehåll, stoff, arbetsformer och arbetssätt. Både läroplanernas och kursplanernas mål måste finnas med som utgångspunkter” (Skolverket, 2001 s. 10).

”Pedagogisk kartläggning skulle kunna beskrivas som utforskande pedagogiska processer avsedda att leda fram till en redogörelse för både den pedagogiska miljön, eleverna samt interaktionen dem emellan. Det handlar då inte enbart om att utgå från olika slag av test av individers färdigheter eller kunskaper. Snarare skall den pedagogiska kartläggningen beakta problematik på såväl individnivå som grupp- och organisationsnivå” (Skolverket, 2003 s. 31).

En undersökning, som beställts av skolverket, visar att åtgärdsprogrammen domineras av elevens individuella problematik. Beskrivningen av situationen i klassrummet, lärarens undervisning eller skolans sätt att organisera arbetet var mindre vanlig. De visar på att det är sällan som elevens svårigheter förstås relationellt eller analyseras på grupp- och organisationsnivå (Skolverket, 2003).

I specialpedagogens roll ingår att bedöma och planera behovet av specialpedagogiskt stöd och hur detta görs har för oss blivit en central fråga. Vår egen erfarenhet liksom forskning, som vi inledningsvis nämnt, är att behovet mest ses på individnivå och med betoning på elevens svårigheter. Det viktiga samspelet mellan individen och omgivningen beaktas inte alltid. Utifrån dessa erfarenheter har vi funderat vidare kring detta och känt ett behov att utforska detta område. Det finns redan en hel del dokumenterat kring åtgärdsprogram. Det vi vill fokusera mer på är vägen fram till att ett åtgärdsprogram skrivs. För att få ett åtgärdsprogram sett ur ett relationellt perspektiv är det viktigt att kartläggningen görs i ett vidare perspektiv d v s i ett helhetsperspektiv.

1.2 Syfte och problemformulering

Syftet med denna uppsats är att ge en bild av hur några specialpedagoger arbetar med pedagogisk kartläggning av elever i behov av särskilt stöd, från förskoleklass till år 9, en kartläggning som ska ligga till grund för utarbetandet av åtgärdsprogram. Med vår undersökning vill vi ta reda på vad specialpedagogerna arbetar med och anser som viktigt på de olika nivåerna, d v s på organisations-, grupp-, och individnivå.

De frågeställningar som vi försöker besvara är:

- I vilken utsträckning görs en pedagogisk kartläggning av elever i behov av särskilt stöd?
- Hur ser kartläggningen ut utifrån ett helhetsperspektiv; organisations-, grupp-, och individnivå?
- Hur resonerar specialpedagoger kring pedagogisk kartläggning och dess relation till åtgärdsprogrammet?

Vi vill väcka tankar och frågor kring ämnet hos oss själva, andra pedagoger, skolläring, men också hos andra som är intresserade.

1.3 Disposition

Uppsatsen är indelad i sex huvudrubriker med tillhörande underrubriker. I nästa avsnitt, litteraturgenomgången, presenteras åtgärdsprogram och pedagogisk kartläggning. Vi fortsätter sedan att beskriva den pedagogiska kartläggningen på organisationsnivå, gruppnivå och individnivå. Därefter följer metodbeskrivningen där vi redogör för vår kvalitativa studie. I den efterföljande resultatbeskrivningen redovisas och kommenteras de resultat som framkommit i våra intervjuer. Avsnittet avslutas med våra slutsatser av resultaten. Därpå följer en diskussion där studiens resultat och slutsatser ställs i relation till tidigare forskning som vi redogjort för i litteraturgenomgången. Uppsatsen avslutas med en sammanfattning.

2 Litteraturgenomgång

I litteraturgenomgången kommer vi först att göra en kort historisk tillbakablick över vad styrdokumentet säger om åtgärdsprogram. Därefter kommer vi att fokusera på den pedagogiska kartläggningen utifrån organisations-, grupp- och individnivå.

2.1 Åtgärdsprogram

- 1974 började diskussionen kring dokumenterandet av elever i behov av särskilt stöd, begreppet åtgärdsprogram föddes. SIA utredningen, som kom med förslaget, betonade redan då vikten av att både eleverna och föräldrarna var delaktiga i analysen och åtgärderna (SOU 1974:53).
- I Lgr 80 stärktes åtgärdsprogrammets betydelse till att bli ett krav. Fokus fick inte bara ligga på eleven utan insatser skulle ses kring hela elevens skolsituation (Lgr 80, 1980).
- 1999 års skollagskommitté vill i förslaget om en ny skollag stärka elevens rätt till särskilt stöd på olika sätt. Åtgärdsprogrammet lyfts fram som en viktig del i detta arbete. Kommittén föreslår en arbetsgång i fem steg; att uppmärksamma, att utreda, att dokumentera, att åtgärda samt att följa upp och utvärdera (SOU 2002:121 s. 337).
- År 2000 undersökte en expertgrupp på regeringens uppdrag vilka behov av insatser som behövdes för att stärka måluppfyllelsen i samband med den individuella planeringen. Gruppens förslag var att alla elever skulle ha en egen individuell utvecklingsplan, där inte bara skolans ämne tas hänsyn till utan också med stark fokus på de sociala och kognitiva färdigheterna. Genom denna individuella utvecklingsplan ska man kunna se och följa elevens utveckling. Det blir då också ett bra verktyg att använda för att kunna individualisera undervisningen. Gruppen menar, att med tiden kan de individuella utvecklingsplanerna ersätta åtgärdsprogrammen eller integreras i varandra. Ett av syftena med både åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner är att anpassa undervisningen på ett sådant sätt att lärandemiljön för eleven blir optimal och detta gäller ju alla elever (Ds 2001:19).
- 1 januari, 2001 finns det än en gång krav på att åtgärdsprogram ska upprättas till elever i behov av särskilt stöd. En skrift från Skolverket går ut till alla skolor (Skolverket, 2001).

Elever som bedöms ha rätt till särskilt stöd har då också rätt till att få ett åtgärdsprogram (Myndigheten för skolutveckling, 2005). Skolan har ansvar för att alla elever får en individuellt anpassad undervisning. Alla elever skall ha en individuell utvecklingsplan som upprättas vid utvecklingssamtalet. Den individuella utvecklingsplanen ersätter inte åtgärdsprogram, utan elever i behov av särskilt stöd kommer också att ha ett åtgärdsprogram. Ett åtgärdsprogram kan upprättas när som helst under läsåret (Skolverket, 2005).

I skolverkets rapport (2003) framhålls att under 1990-talet har skolan förändrats från att vara en regelstyrd skola till att bli målstyrd. Krav att uppnå specifika mål har gjort att arbetet med åtgärdsprogram har aktualiserats genom ett ökat behov. Skolverket betonar arbetet kring elever i behov av särskilt stöd och arbetet och utvecklingen med åtgärdsprogrammen.

”Om det genom uppgifter från skolans personal, en elev, dennes vårdnadshavare eller på annat sätt har framkommit att en elev behöver särskilda stödåtgärder, skall rektor se till att ett åtgärdsprogram utarbetas. Eleven och, om eleven inte fyllt 18 år och inte heller ingått äktenskap, elevens vårdnadshavare skall ges möjlighet att delta vid utarbetandet av programmet” (Utbildningsdepartementet, 1994:1194).

Skolverket menar också att det är viktigt att uppmärksamma barns eventuella extra behov redan i tidiga år för att få en positiv utveckling. Därför är det viktigt, att specialpedagogiken får en större roll även i förskolan, både till enskilda barn men också som specialpedagogisk kompetens till arbetsledning och pedagoger. För att stödet skall bli optimalt måste en tydlig pedagogisk kartläggning ligga till grund för åtgärderna.

”En elev skall ges stödundervisning, om det kan befaras att eleven inte kommer att nå de mål som minst skall ha uppnåtts vid slutet av det femte och det nionde skolåret eller om eleven av andra skäl behöver stöd” (Utbildningsdepartementet, 1994:1194).

Genom denna formulering faller det sig lätt att målen i åtgärdsprogrammen till största del omfattar kunskapsmålen och att ett större och vidare perspektiv kring svårigheterna, där vi ser hela elevens situation glöms bort (Skolverket, 2003). I skriften från skolverket betonas hur viktigt det är att åtgärdsprogrammen blir allas angelägenhet på skolan. Åtgärdsprogrammet upprättas för en enskild elev men åtgärderna kan gälla hela skolan, det är inte eleven som ska ändras för att passa skolan utan det är skolan som ska anpassas till eleven. Det är inte alltid själva upprättandet av åtgärdsprogrammet, som är det viktiga, utan ofta är det vägen dit, processen som är mest utvecklande. Elevens och förälderns roll i arbetet med åtgärdsprogrammet betonas (Skolverket, 2001).

I en rapport från Skolverket (2003) framhålls att pedagogens olika bakgrund, värderingar och attityder gör att åtgärdsprogrammen ser olika ut. Eventuella organisationsåtgärder skulle kanske stå i ett åtgärdsprogram för skolan och inte för eleven. De specialpedagogiska åtgärderna skulle då sättas in där för att förebygga problemen, då behöver inte individen med åtgärdsprogram bli bärare av skolans problem. Resultatet i skolverkets undersökning visar två perspektiv utifrån arbetet med åtgärdsprogrammets mål och åtgärdsbeskrivningar. Det ena tar sin utgångspunkt i elevens bästa, att eleven ska få sina behov tillgodosedda. Det andra indirekt genom verksamhetens behov, den skolkultur skolan representerar visar vilka åtgärder som sätts in. Eftersom de flesta av de granskade åtgärdsprogrammen är individinriktade kan det bli så att eleven ofrivilligt blir bärare av skolans kultur. I skolor, där specialpedagogiken är mer integrerad, där arbetet är mer förebyggande och där ansvaret för eleverna ses mer kollektivt, där blir lösningarna på eventuella problem mer naturliga så som en del i det vardagliga arbetet. Det blir också mer naturligt att arbeta utifrån organisations-, grupp-, och individnivå.

2.2 Pedagogisk kartläggning

Ordagrant betyder kartläggning att lägga en karta, men kartan kan få olika utseende beroende på val av analysmetoder och de synsätt den som kartlägger har. Pehrsson och Sahlström (1999) har i sin undersökning kartlagt analysverktyg för läsning och skrivning. I deras undersökning skiljer de på normerade och ej normerade analysverktyg. De normerade fokuserar på individens svårigheter och vad denne behöver träna för att bli bättre – det kategoriska perspektivet. Ej normerade analysverktyg ser mer till helheten kring eleven – det relationella perspektivet. Med hjälp av observationer och intervjuer blir det lättare att hitta det som fungerar bra och sedan bygga vidare utifrån det. De normerade materialen blir ofta

nedslående för eleven som redan har det svårt på grund av att han/hon känner att resultatet blir dåligt. Självförtroendet får sig ytterligare en törn. De ej normerade materialen lyfter i stället fram det positiva och utgår från det på ett naturligt sätt. Författarna tar en tydlig ställning och menar att utgångspunkten måste vara ett deltagarperspektiv. Då elevens självförtroende stärks i undersökningssituationen, blir eleven delaktig och medveten om sin egen lärandeprocess, då kan en positiv och framåtsträvande utveckling ur ett deltagarperspektiv ske.

”För att kunna förstå läsandet och skrivandet som ett barn förstår det, anser vi att ett sätt kan vara att man intervjuar barn och gör deltagande observationer tillsammans med dem. Det menar vi är att kartlägga utifrån ett deltagarperspektiv” (Pehrsson & Sahlström, 1999 s. 96).

Skolverket (2003) menar att en pedagogisk kartläggning ska vara en beskrivning av hela elevens pedagogiska miljö. Genom att utgå ifrån organisationsnivå, gruppnivå och individnivå fås den helhet som behövs för att kunna sätta in rätt insatser. Det får inte bara vara olika former av standardiserade test som utgör den pedagogiska kartläggningen. I skolverkets undersökning har Persson och Andreasson via enkäter undersökt förekomsten, användningen och innehållet i skolors åtgärdsprogram. I denna framgick att intervjuer och observationer var de vanligaste formerna att samla information, därefter kom standardiserade test. Observation av lärarens arbete användes i mycket liten utsträckning. En tydlig skillnad kunde man se mellan kommunala och fristående skolor, där fristående skolor i högre grad använde sig av intervjuer, observationer av elever och av lärare. Vad det gäller åtgärderna i åtgärdsprogrammen kunde de dra slutsatsen att en elevs problem i större utsträckning än tidigare ses på såväl organisationsnivå och gruppnivå även om åtgärderna på individnivå fortfarande är störst. Till efterföljande intervjuer gjordes ett ”positivt” urval, 83 åtgärdsprogram granskades men endast nio av dem tog upp åtgärder på gruppnivå. Inga hade åtgärder på organisationsnivå. Den bild enkätstudien gav bekräftades alltså inte i intervjuerna.

I en intervju för Specialpedagogiska institutet uttrycker Tideman:

”Specialpedagogik är bra för att identifiera enskilda elevers behov. Den bör också användas till att kartlägga och studera hur dessa behov uppstår och vad som kan hänföras till orsaker utanför den enskilde, d v s omgivningsfaktorer” (Tideman, 2005).

Skolsvårigheter kan bero på eller förstärkas av arbetssätt, grupperingar, organisation, attityder och förväntningar, relationer i och utanför skolan.

”Faktorer i skolmiljön som kan medverka till att barn och unga får behov av särskilt stöd kan vara lärarens undervisningssätt, dåliga relationer mellan lärare och elever, dåligt samarbete mellan personal i skolan samt splittrade och oordnade miljöer” (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001 s. 97).

Därför är det viktigt att det stöd eleven får utgår från en kartläggning och analys av elevens hela situation. Regelbunden utvärdering av de åtgärder som bestämts är mycket viktig (Skolverket, 2005). I en undersökning för Myndigheten för skolutveckling har Persson, Andreasson och Heimersson (2005) undersökt vilket stöd elever i behov av särskilt stöd får. I sin undersökning kommer de fram till att i skolan får eleverna inte för lite stöd utan fel sorts stöd. Skolan har sällan tid eller möjlighet att noggrant se och förstå varför eleven betar sig på ett visst sätt. Följden blir att beteendet skall åtgärdas och eleven skall bli så normal som möjligt. Hur ser skolan på vad som är ”avvikande”? Vilken hänsyn tar man till klassrumssituationen, personalens kompetens, gruppammansättningen och skolans ledning? I undersökningen framkommer det att resurser inte bara handlar om ekonomi. En resurs kan

också vara att arbeta gemensamt åt samma håll, finna former för att hitta så god lärandemiljö som möjligt och att höja kompetensen.

2.2.1 Organisationsnivå – Verksamhetens värderingar och struktur

Enligt Skolverket (2001) har alla skolor sin kultur. Denna kultur handlar om olika förhållningssätt, synsätt, värderingar och attityder inom verksamhetens organisatoriska delar. Det viktiga är att vara medveten om vad det är som styr i olika frågor och hur detta påverkar arbetet med den enskilde eleven. Detta är inte ett arbete, som görs till varje åtgärdsprogram, utan det handlar om att ha den kunskapen för att lättare förstå de åtgärder som sätts in för elever i behov av särskilt stöd. Orlenius (2001) funderar över hur elever i behov av särskilt stöd uppfattas, ses de enbart som jobbiga och krävande eller finns en acceptans för att vara olik? Värdegrundsarbetet på skolan betonas men hur de begrepp värdegrunden innehåller tolkas och diskuteras oftast inte. Många gånger fastnar diskussionerna om värdegrunden kring olika regler som ska gälla på skolan. Hur skolans personal tolkar grundläggande värde är väsentlig kunskap för att kunna förstå och agera professionellt i yrkesrollen. I Lpo 94 står det om arbetet med värdegrunden, men trots detta är det inte ett område som prioriteras i skoldebatter och i kvalitetsgranskningar. Ofta är det fokus på hur många som kan läsa och skriva eller hur många som får godkänt i respektive ämne. Fokus borde ligga på hur många som går ut skolan med lust och motivation att lära mer och hur många som går ut skolan med självförtroende att göra rätt val senare i livet (Utbildningsdepartementet, 2001). Myndigheten för skolutveckling (2005) menar att elevers svårigheter utgör en bild av kulturen på skolan. Det är av stor betydelse vilken kultur som finns på skolan och vilket synsätt som råder på elever i svårigheter.

Haug (1998) menar att skolan blir ett besvärligt ställe att vara på för dem som måste anpassas för att fungera. I stället måste det ske en anpassning mellan skolan och eleven. Skolan måste anpassa sig till verkligheten som eleven lever i. Vilka värderingar och kunskaper finns just nu i elevernas uppväxtmiljö? Målet är inte att få eleven att uppträda ”normalt” utan skolan måste arbeta för variation och olika behov. I ett inkluderande perspektiv kan man enligt författaren ställa frågan: Vad är det i skolan som hindrar dessa barn att få utbyte av sin skolgång? Skolbarn idag är inte som skolbarn var förr. Frågan är om skolans förväntningar på elever stämmer överens med hur verkligheten ser ut. Skolbarn av idag tar för sig och vill veta varför saker är och ska göras på ett visst sätt. Om skolans pedagoger inte möter eleverna där de är blir det en krock och onödiga problem skapas.

Normell (2002) skriver om den förändring samhället genomgått. Även skolan har förändrats och med den har pedagogrollen blivit mer komplex. En större pedagogisk skicklighet krävs i dagens skola, där skillnader mellan svaga elever och starka är stort. Detta ställer höga krav på pedagogen även som människa. En stor social kompetens och personlig självkännedom behövs. Att arbeta i arbetslag är här till stor fördel. Diskussioner i arbetslagen gör att pedagogerna inte står med allt ansvar själv och genom diskussioner med andra pedagoger följer också en utveckling av den egna yrkesrollen.Handledning är också en metod, där olika situationer diskuteras och då ges det tillfälle att lyssna på olika pedagogers åsikter i diskussionen. Handledning ger ofta en positiv utveckling i den egna pedagogrollen, vilket kommer alla elever till godo i slutändan. Malvern och Skidmore (2001) har i sin undersökning kommit fram till att pedagogernas olika erfarenheter, d v s olikhet är viktiga faktorer för utveckling i skolan.

Skolverket (1998) skriver att rektorns och skolans förhållningssätt får olika konsekvenser för eleven. En förenklad bild av två olika förhållningssätt kan se ut så här: I ett individinriktat förhållningssätt utgår rektorn från elevens problem och försöker sätta in åtgärder för att lösa problemen. Dessa åtgärder riktas främst mot eleven och det är specialläraren/specialpedagogen som har ansvaret. I ett förebyggande- och miljöinriktat förhållningssätt ses hela skolan som en samlad resurs. Det är inte bara specialläraren/specialpedagogen som har ansvaret. Förhållningssättet är inkluderande och man strävar mot att de elever, som behöver stöd, kan få detta i sin egen grupp. Liljegren (2001) menar att skolpersonalen har ansvar för att hitta förhållningssätt och arbetsmetoder, som når eleverna och bidrar till deras utveckling. Atterström och Persson (2000) anser att lärares kompetens är viktig. I princip skall alla lärare ha tillräckliga kunskaper för att undervisa alla elever. Det är viktigt med samarbete mellan pedagog och specialpedagog för att själv som pedagog förstå och till viss del också hjälpa barn i behov av särskilt stöd. Det räcker dock inte med ett medvetet förhållningssätt. Det behövs också kunskap om olika funktionshinder och om problem och möjligheter som kan uppstå i skolan för eleven.

För att få en helhetssyn på eleven är det enligt Skolverket (1998) viktigt att undersöka organisationen för att kunna utveckla skolan. Undersökningar visar på bättre studieresultat där skolan genomsyras av positiva förväntningar på eleverna. Att det ofta fokuseras på individnivå kan också bero på att lärarnas största kunskap ligger just där, att börja tänka organisatoriskt känns svårt. Därför är det viktigt att kolla igenom rutiner för upprättande av åtgärdsprogram. Vem finns med? Hur planeras insatserna? Med vilka utgångspunkter? Detta blir viktiga frågor för alla som arbetar med eleven. I Lpo 94, Utbildningsdepartementet (2001) står det:

”Alla som arbetar i skolan skall:

- uppmärksamma och hjälpa elever i behov av särskilt stöd och
- samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande” (Lpo 94, s. 14).

Vernersson (2002) framför att ett förebyggande arbete är viktigt, att specialpedagogen tillsammans med rektor ständigt arbetar och strävar mot ett lärandeklimat som passar och utvecklar alla elever. Specialpedagogiken blir då något som kommer alla elever till gagn och elever i behov av särskilt stöd blir inte så särskilda. Som samtalspartner till arbetslag och föräldrar får specialpedagogen en vidare syn kring elevens situation.

2.2.2 Gruppnivå – Relationer i lärandenivå

Faktorer, som påverkar eleven indirekt, kan vara hur gruppen är sammansatt, klimatet i gruppen och relationer mellan de olika personer eleven möter i skolan. Ett gott socialt klimat ger en positiv utveckling av lärandet. Attityder och förhållningssätt i gruppen spelar därför en viktig roll. Studier gjorda av skolverket visar att förmågan att ge positiv förstärkning som i sin tur ökar självförtroendet är faktorer som ger ett bättre studieresultat. Likaså hur skolan kan anpassa undervisningen efter elevens behov (Skolverket, 2001). Att anpassa undervisningen till elevens förutsättningar och behov har varit ett krav på skolan sedan länge. Atterström och Persson (2000) kan dock genom iakttagelser visa på att pedagoger känner till kravet på anpassning men att det i praktiken ofta stannar vid att bli en vacker tanke.

Skolverket (1998) anser att för att anpassa undervisningen till en enskild elev måste även lärarens arbete med denna elev utvärderas. Detta upplevs många gånger som väldigt känsligt

och kan vara en bidragande orsak till att insatserna ofta hamnar på individnivå men också till att åtgärdsprogram ibland inte skrivs alls. Verneresson (2002) menar att för att en positiv utveckling ska ske är det betydelsefullt att eleven känner sig delaktig och inkluderad i sin skolsituation. Lärarens inställning till elever i behov av särskilt stöd är avgörande för hur detta sker. Faktorer, som påverkar lärarens inkluderande arbete, kan vara resurser, tid, anpassat material, alternativa undervisningsmetoder och fortbildning. I ett fungerande inkluderande klimat får eleven social kompetens och därigenom ett ökat självförtroende. Detta speglar sig även i det som eleven behöver arbeta mer med. Enligt Skolverket (1998) är den lärandemiljö, som finns i klassrummet, många gånger avgörande för hur elever i behov av stöd klarar skolan. Därför är det viktigt att kunna ge och ta emot konstruktiv kritik. Klassrumsmiljön måste vara sådan att den främjar lärande. Gjorda undersökningar enligt Skolverket (1998) angående klassens storlek visar att förändringar av lärarens arbetsätt ger bättre resultat än t ex minskningar av antalet elever i klassen. Lösningen är inte alltid en resursfråga. Ofta handlar det om den kompetens som finns på skolan. Orlenius (2001) framhåller att värdegrundsarbetet i klassen är viktigt. Här kan eleverna få komma till tals på olika sätt. En fara är att arbetet kring dessa frågor ses som en isolerad kunskap och inte en kunskap som integreras med elevens sätt att tänka och handla. Regler och bestämmelser förväxlas ofta med etik. Etik handlar inte om regler utan det handlar om olika sätt att reagera, olika sätt att handla och olika sätt att tänka kring grundläggande värderingar. Att ständigt reflektera och diskutera kring situationer som uppkommer är ett bra sätt att utveckla sitt eget och andras tänkande kring värdegrunden. Grundprincipen för etiken är att handla ansvarsfullt, att göra val som upplevs rätt av den enskilde individen. Det handlar om ett inre förhållningssätt. Lärarens yrkesetik är också en del av värdegrundsarbetet. En lärare betraktas inte enbart som lärare utan också som människa, de värdegrundsfrågor som står i läroplanen tolkas genom lärarens egna värderingar och uppfattningar av ämnet och därför är det viktigt att vara medveten om hur den makt lärare trots allt har påverkar elever och föräldrar.

Liljegren (2001) skriver att goda relationer mellan lärare och barn, mellan barn och barn och mellan skola och familj är mycket betydelsefulla. Dessa relationer är avgörande för hur barnet utvecklas intellektuellt, emotionellt och socialt. Uppstår svårigheter i dessa relationer är risken stor att eleven får svårigheter i skolan. Tid för samspel mellan barn och vuxna saknas ofta i många barns uppväxtmiljö. En god inlärningsmiljö i skolan bygger på en god kommunikation mellan eleven och läraren. Vid problem läggs ofta skulden på varandra – skolan på familjen, familjen på skolan, familjen och/eller skolan på barnet. Wahlström (1996) menar att genom ett bra självförtroende och trygghet i gruppen skapas en god inlärningssituation. Att vara omtyckt gör eleven positiv och säkrare på sig själv. Ett positivt klassrumsklimat motiverar eleverna och skapar en bra stämning med färre disciplinproblem. Självförtroendet hänger nära samman med de relationer som finns mellan eleven och personerna kring henne eller honom. Det är således viktigt att ge eleverna möjligheter att få ett bra självförtroende och få dem att uppleva miljön som trygg.

”Om pedagogen verkar tycka att det är spännande och roligt att vara med mig som elev, trots att jag inte kan så mycket som hon och trots att jag misslyckas ibland, då känner jag mig mera värdefull än om hon suckar och ser irriterad eller trött ut så fort jag närmar mig med mina frågor. Att vara föremål för intresse är att vara attraktiv i den andres ögon och det för med sig självförtroende och livsglädje, vilket i sin tur ökar lusten att lära” (Normell, 2002 s. 56).

Normell (2002) skriver också om relationer. Hon menar att bra relationer är en grundförutsättning för att elever ska kunna ta till sig kunskap. Främst är det relationen mellan elev och pedagog men relationen till föräldrarna är också viktig. Ofta är det i situationer då vi har bra relationer med eleverna som lärandet fungerar bäst. Det visar sig, att det också är då

pedagogen trivs bäst med sitt arbete. När pedagogen inte får kontakt, inte räcker till och eleverna inte lär sig tillräckligt, det är ofta då relationerna inte fungerar. Dessa situationer är de pedagogen tycker är mest betungande. Det blir som en ond cirkel. En sådan situation kan vara svår att bryta. Här kan handledning vara ett bra sätt att få distans men också få ta del av hur andra pedagoger tänker i en liknande situation.

Enligt Liljegren (2001) föds varje enskild individ dels med olika genetiska förutsättningar, dels in i ett socialt och fysiskt sammanhang. Kunskaper och färdigheter utvecklas i samspel med andra.

”Människan existerar inom flera system samtidigt – fysiska, psykologiska, sociala, andliga – och personlighet och egenskaper byggs upp i komplext samspel mellan arv och miljö, mellan biologiska förutsättningar och fysiskt och socialt sammanhang. Orsakssammanhangen betraktas därmed som interaktionella och mångfaktoriella, både inom och mellan olika system, snarare än enkelriktade och endimensionella” (Liljegren, 2001 s. 73).

Säljö (2000) menar att lärande sker hela tiden i alla sammanhang; i familjen, bland vänner och kamrater och i föreningar m fl. Kunskaper och färdigheter utvecklas tillsammans med andra människor, inte enbart i miljöer som har till syfte att förmedla kunskaper som i t ex skolan.

2.2.3 Individnivå – Barnets/ungdomens utveckling

Kunskapsmålen i läroplanen är viktiga utgångspunkter i kartlägningsarbetet. Det är viktigt att se elevens starka sidor och intressen och de situationer där lärande fungerar bra (Skolverket, 2001). Pedagogen måste finna förmågan som eleven har. Det fungerar inte att få en elev att lära sig någonting om inläringen utgår från det som hon eller han inte kan (Atterström & Persson, 2000).

”Pedagogen behöver finna en plattform där barnet känner sig tryggt; en aktivitet eller ett ämnesområde där barnet upplever sig kompetent. Utifrån den plattformen kan man sedan arbeta med de färdigheter som barnet har svårigheter med” (Atterström & Persson, s. 43).

I ett samtal med eleven är det inte bara det som sägs som spelar roll. Kroppsspråket betydelse bör inte glömmas bort. Det är viktigt att lyssna och försöka förstå den andre. När vi lyssnar öppet använder vi alla sinnen och uppmärksammar alla signaler. I samtalet krävs en förmåga att kunna leva sig in i och intressera sig för den andre. Samtalet skall leda till förståelse som i sin tur skapar bättre förutsättningar för eleven. (Andersson, 2004). Genom samtal med eleven fås förståelse för hur eleven upplever sin situation i skolan. Hur eleven själv beskriver sina svårigheter är av stor vikt (Skolverket, 2001).

”Om insatser inom skolans område ska ha möjlighet att bli verkningsfulla är det viktigt att såväl problemformulering som insatser i största möjliga omfattning utgår från elevens perspektiv och aktiva deltagande” (Skolverket, 2001 s. 10).

Pehrsson och Sahlström (1999) anser att det är av stor vikt att skapa en trygg kommunikation. För att få det måste läraren ha ett äkta intresse och vara lyhörd för hur eleven svarar. Frågorna ska upplevas som ett samtal inte som ett förhör. Det ska vara ett öppet frågande, där följdfrågor på elevens svar kommer naturligt för att vara säkra på att eleven förstås på rätt sätt. Att få ta del i en elevs läroprocess är av stor vikt för det fortsatta upplägget av skolarbetet. Ett

annat sätt att se och uppmärksamma eleven är att observera. En observation kan ske på olika sätt. Observatören kan vara känd för den som observeras men det kan också vara så att observatören är en åskådare i periferin. Det finns också positioner för observatören som är där emellan.

Enligt Skolverket (2001) ska elevens roll i kartläggningen, analysen och utarbetandet av åtgärdsprogrammet vara framträdande. För att stärka elevens självförtroende är det viktigt att åtgärdsprogrammet utgår från elevens starka sidor. I samtal med eleven är det betydelsefullt att han/hon får berätta vad som fungerar bra/dåligt. I vilken situation är det lättare att lära etc. Detta för att utgångspunkten i elevens åtgärdsprogram ska så långt det går utgå från eleven själv för att få en så positiv utveckling som möjligt. Andersson (2004) skriver om elevens självförtroende som formas av olika faktorer. De kan få dåligt självförtroende både av misslyckande hemma och i skolan. Många känner att de har svårt att leva upp till kraven och de känner sig misslyckade både vad det gäller kunskaper och socialt. De kan då inta en roll med hård och tuff fasad, men innerst inne är de osäkra och oroliga. Wahlström (1996) menar att skolan har en viktig uppgift i att stärka elevens självförtroende. De behöver känna sig trygga, tro på sin egen förmåga och våga misslyckas för att kunna lära sig något. Självförtroendet är en mycket viktig förutsättning för att kunna utvecklas och lyckas. Det är viktigt att inte förknippa självförtroendet med att kunna och vara duktig.

För att klara sig bra som skolelev behövs ett stort mått av självförtroende. Det är viktigt att ha en positiv och trygg identitet, att veta vem man är och vad man vill. Att ha en positiv självkänsla och vara trygg som person och trivas med sig själv. Ha tillgång till sina känslor. Vara kraftfull och stark, tro på sig själv. Att ha en stark integritet, vara envis, klok och mogen. Våga tro på sig själv och strunta i vad andra tycker (Andersson, 2004 s. 89).

I skolan utförs det tester av olika slag som mäter vad elever kan och inte kan. För elever i behov av särskilt stöd har kravet enligt skolans styrdokument ökat på planerade åtgärder och uppföljning av dessa. Pehrsson och Sahlström (1999) beskriver i boken *Kartläggning av läsning och skrivning ur ett deltagarperspektiv* olika analysverktyg och vad dessa avser att mäta. Författarna betonar, att oavsett vilket analysverktyg man använder, skall man utgå från ett deltagarperspektiv för att kunna stötta eleven i sitt lärande. Utifrån resultaten d v s tester med kompletterande intervjuer och observationer kan man fundera över och ta ställning till:

- Vad eleven behöver arbeta med utifrån hennes behov.
- Hur undervisningen (innehåll, arbetssätt och arbetsformer) skall planeras så att den blir till hjälp för elevens lärande.
- Hur orsaker till elevens lärande kan relateras till inlärningsmiljön

Även Skolverket (2001) poängterar, att normerade tester sällan ger ett tillräckligt underlag för att avgöra om eller vilket särskilt stöd eleven behöver. Det är viktigt att vara medveten om vilken information det test man väljer ger. Det är viktigt att göra regelbundna observationer för att få mer information och även för att utveckla lärarens arbete.

Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården och Jacobsson (2004) visade i sin rapport att flera specialpedagoger beskriver olika tester som ett sätt att uppmärksamma och upptäcka eventuella elever i behov av särskilt stöd. Testerna används på lite olika sätt. Några av specialpedagogerna använde testerna dels som ett sätt att se var eleven befann sig, dels som utgångspunkt i vidare samtal med eleven för att förstå varför eleven svarat som den gjort. Tester förekommer mest i svenska men också i matematik och engelska. Testerna är en stor

del i kartläggningsarbetet. Trots att många av pedagogerna önskat att de hade haft mer tid att kartlägga olika elevers behov för att arbeta mer förebyggande, ansåg de flesta att de timmar, de hade till direkt arbete med eleverna, inte kunde plockas bort. Arbetet med eleverna, framhöll specialpedagogerna, som deras viktigaste arbetsuppgift. Trots detta kunde flera av specialpedagogerna se att åtgärdsprogrammen ofta utgår från individnivå och elevens "problem". I undersökningen visade det sig dock att flera av specialpedagogerna gjorde klassrumsobservationer. Vidare förde de samtal med eleverna kring deras upplevelse av situationen, några framhöll också hur viktigt det var att stärka elevens självförtroende för att få en positiv utveckling. Tidiga insatser framhölls tydligt i undersökningen. En kartläggning i ett tidigt skede var värdefullt för att komma tillrätta med det som inte stämde i en elevs skolgång. När eleverna är lite äldre blir det de nationella målen som avgör hur det specialpedagogiska arbetet ska läggas upp.

3 Metodbeskrivning

Metoddelen inleds med en beskrivning och motivering till vårt val av metod. Vidare redovisas etiska principer för forskning, vårt urval, genomförande och bearbetningsmetod.

Vi valde att göra kvalitativa intervjuer i vår undersökning. Detta enligt vårt syfte där vi ville ge en bild av hur specialpedagogerna i verksamheten tänker kring pedagogisk kartläggning utifrån ett helhetsperspektiv. Trost (1997) menar att i den kvalitativa intervjun ställs enkla frågor och på dessa enkla frågor ges innehållsrika svar. Kvale (1997) menar att fördelen med den kvalitativa intervjuens öppenhet är att människor uttrycker åsikter och känslor. I den kvalitativa intervjun knyts en personlig kontakt som ger hög svarsprocent. Eliasson (1995) skriver också om den öppenhet som ryms i kvalitativa studier. Denscombe (2000) skriver att kvalitativa intervjuer är rätt metod när det är mer ingående resonemang hos ett färre antal människor som söks. Vid en kvantitativ undersökning blir informationen mindre detaljerad men ges av ett större antal människor.

You must make choices. Gathering data from a large number of participants yields information from many perspectives; this gives the study **breadth**. Focusing on a few participants, in contrast, encourages an **in-depth understanding** not possible with a larger sample (Rossman & Rallis, 2003).

Vi har valt att skriva utifrån ett fenomenologiskt synsätt. Vi försöker då ha en stor öppenhet för de intervjuades åsikter och beskriver så tydligt som möjligt den känsla och beskrivning våra respondenter gett oss under intervjuerna. Att lyssna utan att värdera eller ha förutfattade meningar är också av största vikt ur ett fenomenologiskt perspektiv (Kvale, 1997). Eftersom vår undersökning är i liten skala fokuserar vi inte på hur många som säger vad utan på det som sägs och beskrivs i intervjuerna.

Det finns olika former av intervjuer. Vi valde en öppen form av intervju, en semistrukturerad intervju. Vid en semistrukturerad intervju finns färdiga frågeområdena med stor möjlighet för den intervjuade att utveckla sina synpunkter. Flexibiliteten i intervjun är stor. Trots en färdig lista med frågor finns möjlighet att ändra ordningsföljd på frågorna utifrån hur samtalet gestaltar sig. Denna form av intervju ger den intervjuade stora möjligheter att utveckla idéer och tankar och intervjuaren möjlighet att ställa följdfrågor (Denscombe, 2000). Rossman & Rallis (2003) poängterar hur viktigt det är att kunna lyssna aktivt. Detta för att ställa lämpliga följdfrågor och inte tänka alltför mycket på nästa fråga. May (2001) menar att vid semistrukturerade intervjuer så har intervjuaren stor frihet att fördjupa, förtydliga och utveckla svaren. Med en kvantitativ metod finns inte denna möjlighet.

Vi gjorde därmed en frågeguide (bilaga 1) med tre övergripande frågeområden och tillhörande delfrågor, där den intervjuade gavs möjlighet att besvara frågorna utifrån sin erfarenhet. Beroende på svar och intervjuperson ställde vi olika följdfrågor. En del av dessa frågor som ställdes hade vi i förväg tänkt ut och skrivit in i intervjuguiden. Detta gjorde vi dels som ett stöd för oss själva, dels som hjälp utifall den intervjuade verkade osäker på frågan. Enligt Trost (1997) görs en lista över frågeområden och denna lista skall vara kort och skall inte innehålla för många frågor. Intervjuaren bör komma ihåg alla frågeområden och med för många frågor blir dessutom bearbetningen mer besvärlig.

3.1 Etik

I vår undersökning har vi varit noga med att följa det humanistisk- samhällsvetenskapliga forskningsrådets (1991) etiska principer för forskning. Det finns fyra huvudkrav på forskning:

- Informationskravet. Intervjupersonerna informerades om forskningens syfte. De blev också informerade om att deras medverkan var frivillig.
- Samtyckeskravet. Samtliga av de intervjuade blev tillfrågade om sin medverkan och valde därefter att ställa upp.
- Konfidentialitetskravet. De personer som ingått i undersökningen var helt anonyma och ingen detaljerad information gavs. Vi valde att inte namnge kommun eller skola.
- Nyttjandekravet. Samtliga intervjupersoner godkände att deras svar fick användas för en resultatbeskrivning och analys i vår uppsats. En respondent påpekade att hennes eventuella citat skulle återges på ett lämpligt sätt, d v s omskrivet från tal till skriftspråk.

3.2 Urval

Vår undersökning gjordes på fem olika skolor i en kommun i södra Sverige. Vi funderade länge på vilka som skulle ingå i vår undersökning. Vi önskade komma i kontakt med specialpedagoger som arbetade med pedagogisk kartläggning ur ett helhetsperspektiv. Vi kontaktade kommunens resursgrupp och bad dem om hjälp att rekommendera specialpedagoger som arbetade utifrån detta perspektiv. Kommunen får in åtgärdsprogram från en stor del av kommunens skolor för att fördela resurser till skolorna. Från resursgruppens specialpedagog fick vi förslag på specialpedagoger/speciallärare som arbetar med åtgärdsprogram utifrån individ-, grupp- och organisationsnivå. Vi bestämde oss för att det vore intressant att få ta del av åsikter och tankar kring hur dessa specialpedagoger ser på arbetet innan ett åtgärdsprogram skrivs, d v s den pedagogiska kartläggningen. I vår undersökning förekommer både män och kvinnor. Vi har valt att kalla alla deltagare för "hon" för att göra det svårare att urskilja enskilda respondenter. Variationen består också av att de intervjuade har olika ålder, utbildning och antal år i tjänst. De arbetar med olika åldrar och på olika stora skolor. En av skolorna var en friskola. Vi begränsade undersökningen till intervjuer med sju pedagoger. Kvale (1997) menar att forskaren ska intervjua så många personer som behövs för att ta reda på vad han eller hon vill veta, men också ta hänsyn till hur mycket tid som finns till förfogande. Detta stämmer överens med Trost (1997) som anser att kvaliteten på intervjuerna står framför antalet i en kvalitativ undersökning. Några intervjuer av bra kvalitet räcker för att analyserandet inte ska bli ohanterligt.

May (2001) skriver om tre villkor som ska vara uppfyllda för att få en lyckad intervju:

- Tillgänglighet
- Kognition
- Motivation

Tillgänglighet handlar om att intervjua personer som har tillgång till den information som efterfrågas. Därför valde vi det tillvägagångssätt som vi beskrivit ovan. Vi ville gärna komma i kontakt med specialpedagoger/speciallärare, som såg helheten kring elevens skolsituation för att få reda på så mycket som möjligt om arbetet på organisations-, grupp- och individnivå.

Kognition handlar om att intervjupersonen skall förstå vad som förväntas av henne under intervjun. Redan vid första kontakten informerade vi om uppsatsen och att intervjun kunde liknas vid ett öppet samtal. Motivation handlar om att den intervjuade känner att hennes deltagande är viktigt för undersökningen. I och med att de visste att de blivit rekommenderade av resursgruppen sa flera utav respondenterna att de gärna ville bidra med sina kunskaper kring ämnet. Av våra sju utvalda respondenter hade en specialpedagogutbildning. Övriga hade speciallärarutbildning, men med olika påbyggnadskurser. Vi kommer fortsättningsvis att kalla alla respondenter för specialpedagoger eftersom deras arbetsuppgifter förutom arbete med elever bestod av handledning och till viss del arbete mot organisationen.

3.3 Genomförande

Efter att ha bestämt målgrupp tog vi kontakt med fem specialpedagoger per telefon, en per mail och en via personlig kontakt. Vi berättade om vår undersökning och frågade om det fanns intresse av att delta. Däremot skickade vi inte ut frågorna i förväg. Samtliga var intresserade och tid och plats för intervjun bestämdes. Informationskravet och samtyckeskravet var uppfyllt. Vi informerade också om hur lång tid intervjun beräknades ta samt att vi var två som skulle vara med vid intervjun. Intervjun skulle utföras på deras arbetsplats. Trost (1997) betonar vikten av att intervjuerna ska ske på en plats som är lugn och trygg för den intervjuade. Rummen för intervjuerna fungerade bra, det var inget runt omkring som störde.

För att se om våra intervjufrågor fungerade, valde vi att först göra en provintervju. Denna gjorde vi med en specialpedagog som en av oss har kontakt med. Därför togs personlig kontakt med henne. Provintervjun var bra för den gav svar på våra frågor samtidigt som det var lätt att ställa följdfrågor. Intervjun kändes som ett utvecklande samtal. Vi kontrollerade också att syftet kändes relevant utifrån intervjumaterialet. Därför valde vi att denna intervju skulle ingå i undersökningen. Beräknad tid för intervjuerna blev också lättare att avgöra efter att ha gjort provintervjun. Vår uppskattning av tiden för intervjun var för knapp, vilket var bra att veta inför intervjuerna. Vi upptäckte också att en delfråga var alltför lik en annan och därför valde vi att stryka denna fråga. Kvale (1997) anser att en provintervju är lämplig att göra för att klarlägga syfte och för att testa frågorna. Efter avslutad intervju hade vi ett samtal med den intervjuade om vad hon ansåg om valet av frågor, frågornas ordningsföljd och intervjun i allmänhet. Eftersom responsen var positiv beslöt vi i övrigt att behålla vår frågeguide som den var utformad.

Inför varje intervju frågade vi om vi kunde få använda bandspelare. Trost (1997) menar att fördelarna med att använda bandspelare är att det blir lättare att fokusera på det som sägs under intervjun, när forskaren inte behöver föra anteckningar. I analysen är det också en fördel att ha intervjun på band då det blir lätt att gå tillbaka och lyssna till tonfall etc. Rossman & Rallis (2003) skriver om fördelen med att använda bandspelaren för att kunna citera korrekt. Sedan berättade vi kortfattat om oss själva, vår undersökning och att det som sägs kommer att behandlas konfidentiellt och därmed uppfylldes även konfidentialitetskravet. Intervjuerna genomfördes utav oss båda. Trost (1997) skriver om att det kan vara en fördel att vara två vid intervjun om man är ovan. Vi såg det som en tillgång eftersom vi båda är relativt ovana som intervjuare. En av oss kunde fokusera på att leda intervjun och den andra kunde föra anteckningar kring intervjun; vad som sades, kroppsspråk etc. Enligt Denscombe (2000) har den icke verbala kommunikationen många gånger mycket att säga, fältanteckningar är ett

bra sätt att fånga upp även detta budskap. Eftersom vi inte tidigare hade frågat om användandet av bandspelare vid intervjun, kändes det bra att vara två så att en skulle kunna föra anteckningar och en ansvara för att leda intervjun. Den som antecknade kunde komma in med följdfrågor och tillägg. Detta skedde också under alla intervjuer. En av deltagarna ville inte bli inspelad på band och därför fick utförliga anteckningar göras. I analysen märkte vi att det var betydligt svårare att bearbeta materialet från den intervju, där vi inte kunde använda bandspelare. Vi tror att vi hade fått ut mer av denna intervju om vi kunnat lyssna på den i sin helhet. Varje intervju tog ungefär fyrtio minuter. Det var den tid vi hade beräknat efter provintervjun. Efter avslutad intervju tackade vi för deras medverkan och överlämnade en blomma. Vi förhörde oss om att vi fick använda deras svar i vår uppsats och att det gick bra att ta kontakt vid eventuella frågor och oklarheter. Därmed var den fjärde etiska principen uppfylld; nyttjandekravet.

Efter intervjun bad några om att få läsa den färdiga uppsatsen.

”Det händer inte sällan att den intervjuade vid intervjuns slut ber om ett exemplar av rapporten. Eftersom den intervjuade givit mig en hel del av sin tid, sin energi och av sig själv så är det inte mer än rimligt att jag gör något i gengäld. I princip skall man utlova en rapport och också hålla sitt löfte om man avgivit det. Man skall emellertid praktiskt taget aldrig självmant erbjuda ett exemplar av rapporten” (Trost, 1997 s. 90).

Givetvis erbjöds de efter förfrågan möjlighet att ta del av materialet när det var färdigställt.

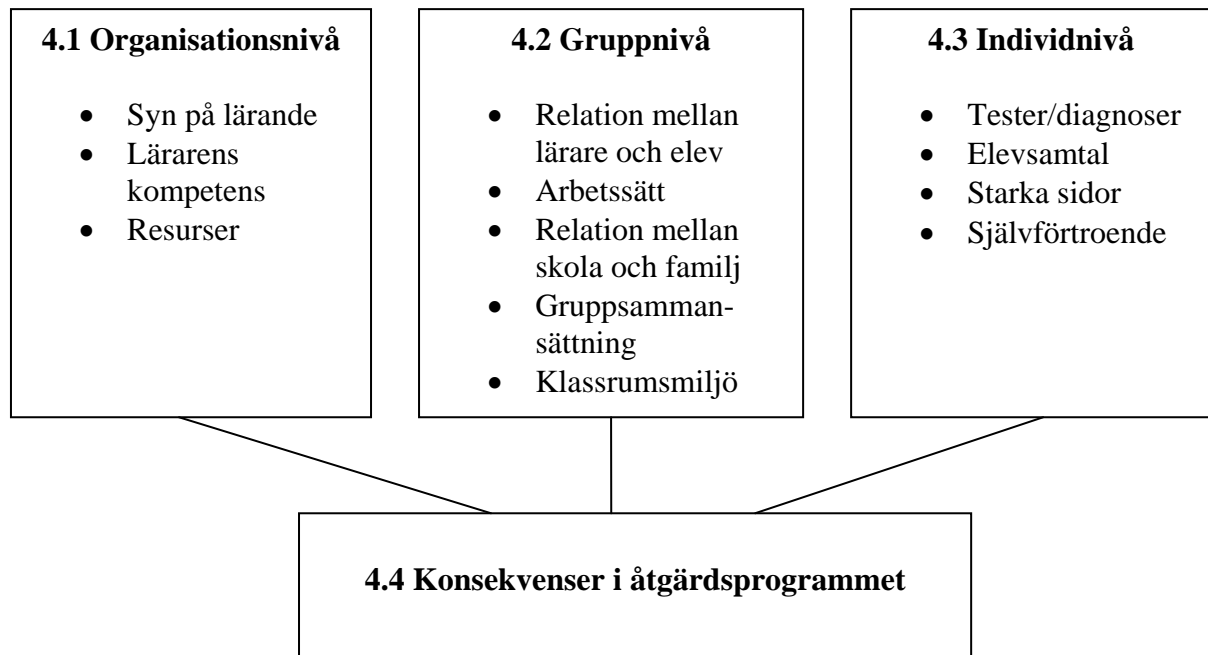
3.4 Bearbetning

Efter varje genomförd intervju samtalade vi kring vad som hade sagts och hur vi båda upplevt intervjusituationen. Trost (1997) skriver att det är bra att reflektera i anslutning till intervjun. Detaljer och icke verbala iakttagelser glöms lätt bort. Däremot menar han att analysarbetet inte bör göras direkt efter intervjun; distans behövs för att analysera den på ett bra sätt. En dryg vecka efter intervjuerna började bearbetningen av intervjumaterialet. Denna gjordes i tre steg:

1. Genomlyssnande av hela intervjun för att få ett allmänt intryck.
2. Genomlyssnande där vi noterade fakta, nyanser i samtalet och lämpliga citat. Anteckningar fördes på separat blankett, se bilaga 2.
3. Sammanställning av alla intervjuer frågeområde för frågeområde.

För att få ett överskådligt och lätthanterligt material beskriver Trost (1997) en bearbetningsmetod, enligt ovan. Lyssna till bandet, skriva ner anteckningar och sedan sammanfatta intervjun i lämplig struktur. Fördelen med denna metod är att notera det som är viktigt för studien. Materialet blir då mer lätthanterligt inför analysen. Vi valde därför denna metod i stället för att skriva ut alla intervjuer ordagrant. Bandet med intervjuerna finns kvar om tydligare eller mer information behövs. I vårt fall behövde vi ytterligare en genomlyssning därför att vi kände oss lite osäkra på om vi verkligen hade fått ut allt vi kunde ur intervjuerna. Efter den sista genomlyssningen fick vi med det där sista vi kände att vi saknade.

Resultaten redovisas i följande resultbeskrivning under tre områden; organisationsnivå, gruppnivå och individnivå där vi beskriver vad som varit framträdande inom varje område i våra intervjuer. På organisationsnivå var det syn på lärande, lärarens kompetens och resurser betydelse i den pedagogiska kartläggningen som togs upp. På gruppnivå var relationer mellan lärare och elev, arbetssätt, relation mellan skola och familj, grupsammansättningen och klassrumsmiljön faktorer som specialpedagogerna lyfte fram. På individnivå var det tester/diagnoser, elevsamtal, starka sidor och självförtroende som presenterades. Utifrån dessa tre områden redovisas vilka konsekvenser den pedagogiska kartläggningen får i åtgärdsprogrammet, se figur 1 nedan.



Figur 1 Resultatredovisning

3.5 Tillförlitlighet

I vår kvalitativa studie kan vi inte göra några anspråk på resultatens generaliserbarhet till andra specialpedagoger och deras verksamhet, utan resultaten står för de sju respondenterna i undersökningen. Detta har inte heller varit vårt syfte, men resultaten kan tänkas gälla även andra specialpedagoger än de som har deltagit i vår undersökning. Vi valde att använda bandspelare vid våra intervjuer och detta kan ha ökat tillförlitligheten i vår studie. Intervjuerna kunde vi lyssna till så många gånger vi behövde för att vara säkra på att vi uppfattat allt korrekt.

4 Resultatbeskrivning

I detta avsnitt beskrivs resultatet av intervjuerna och för att förtydliga intervjupersonernas åsikter återges citat från intervjuerna. En del citat har omarbetats från talspråk till skriftspråk. Trost (1997) skriver att talspråket ibland kan uppfattas som pinsamt av dem som citeras om citaten översätts direkt. I sådana fall bör talspråket omarbetas till skriftspråk. Denscombe (2000) skriver att talspråket ska förtydligas till skriftspråk när texten kan misstolkas på grund av direkt översättning. Vi kommer att kommentera och tolka resultaten.

Vid citaten kodar vi intervjupersonerna enligt förkortningarna:

- specialpedagog 1 (SP 1)
- specialpedagog 2 (SP 2)
- specialpedagog 3 (SP 3)
- specialpedagog 4 (SP 4)
- specialpedagog 5 (SP 5)
- specialpedagog 6 (SP 6)
- specialpedagog 7 (SP 7)

Detta är ett sätt att göra intervjupersonerna anonyma menar Denscombe (2000). Detta ger också läsaren en möjlighet att följa de olika pedagogernas åsikter och tankar.

4.1 Organisationsnivå

I samtalet på organisationsnivå talades det kring synen på lärande.

”Det kan vara så att jag ser något som inte stämmer överens med vad någon annan ser. Det är inte sant för att jag ser det. Beroende på hur vi betraktar kan vi uppleva olika saker... Därför är det bra att alla får berätta sin upplevelse.” (SP 3)

Specialpedagogen påtalade att det är bra att vi ser saker på olika sätt för då ser vi också olika saker, att lyssna till varandras olika sätt att se och förstå utvecklar oss. Andra pedagoger framhöll också detta och menade att ta och ge sig tid att byta erfarenheter är betydelsefullt för sin egen och andras förståelse.

En gemensam syn på lärande inom skolan skapar bra förutsättningar för vidare arbete ansåg specialpedagogerna. Men denna gemensamma syn kan ändå se olika ut.

”Att diskutera regelbundet... upplever en stor välvilja att göra detta... Det är lätt att föra samtal kring att ändra på sig eller sina metoder och hitta nya lösningar och prova dem... ibland kan vi vara överens om att vi inte är överens...” (SP 3)

”Vi i arbetslaget träffas två gånger i veckan. Det är värdefullt. Här får vi sitta och se på vad vi i arbetslaget kan göra för olika saker rent praktiskt för eleven.” (SP 6)

”Alla arbetar utifrån att det ska bli bra för alla, både personal och barn.” (SP 2)

I det första citatet menar specialpedagogen att denna gemensamma syn inte behöver betyda att man tycker samma. Även om åsikterna går isär finns en acceptans för varandras olika sätt att tänka och resonera. Viljan att föra pedagogiska diskussioner är stor och dessa diskussioner gör att olika arbetssätt och metoder utvecklas. I nästa citat talas det om diskussioner i arbetslaget som också upplevs som betydelsefulla, innehållet blir oftast kring det praktiska men detta blir också ett utbyte då man ser olika lösningar på olika sätt. I sista citatet framhåller specialpedagogen att grunden i det arbete vi gör är att det ska passa och bli bra för alla.

Öppenhet vad det gäller förståelse för att elever är olika och har olika förutsättning nämns ofta i intervjuerna.

”Lärarens förståelse skulle jag vilja påstå är väldigt avgörande hur eleven skall klara sig ute i klasserna... att man inte ser eleven som ägare till problemet utan det är ett samspel där det är någonstans där det inte klickar...” (SP 4)

Specialpedagogen betonar hur viktigt det är att samspelet mellan eleven och pedagogen fungerar. Det är viktigt att läraren visar förståelse för elevers olikhet och inser att det inte bara är eleven som skall ändra på sig.

Det framkom emellertid att det fortfarande finns en kultur att särskilja.

”Dom som inte passar in i ramen skall någon annanstans, det säger fortfarande några pedagoger.” (SP 6)

”Man känner hur synen är på elever... kan man inte ordna mindre grupper? Det är i princip bort med alla de som inte passar in i fyrkanten. Medan andra gör allt, slår nästan knut på sig själv och har över huvud taget inte någon annan tanke än att eleven ska vara kvar och att det är vårt ansvar att göra det allra bästa möjliga av detta.” (SP 1)

I citaten beskrivs att det fortfarande finns en grupp pedagoger som lever i en önskan att sortera ut de elever som inte passar in. De önskar mindre grupper där någon annan tar hand om de eleverna. Samtidigt finns det en annan grupp av pedagoger som sliter och verkligen gör allt för att skolan ska passa alla elever.

En specialpedagog för tankarna till skolsystemets uppbyggnad och struktur.

”... hela skolsystemet... att alla ska bli godkända skapar frustration och deppighet... vissa elever tar det personligt, jag är inte godkänd.” (SP 1)

Skolsystemet i sig skapar problem hos framförallt de elever som inte blir godkända, menar specialpedagogen. De känner sig som icke godkända och då inte bara i skolämnet utan även som människor.

I intervjuerna uttrycks hur viktigt det är att pedagogen besitter tillräckliga kunskaper att möta eleverna för en lyckad inläring.

”Det eleven inte kan beror många gånger på att läraren inte kan lära ut.” (SP 7)

”... jag kan inte undervisa de eleverna eller den eleven ...man har missat sitt uppdrag och jag tror att många lärare inte känner till sitt uppdrag idag att vi faktiskt har en skola för alla och inte bara på pappret.” (SP 4)

”Är det någon lärare som inte har någon aning om problemet som finns, eleven kan ha fått någon diagnos, då får man kanske tipsa om någon kurs eller utbildning.” (SP 4)

Den första specialpedagogen menar att det ofta brister i pedagogens förmåga att nå ut med kunskapen till eleverna. Det är inte rätt att lägga allt på eleven vid ett misslyckande. I nästa citat talas det om pedagogens uppdrag och kompetens. Specialpedagogen visar upprördhet över att många pedagoger inte är medvetna om vad som ingår i deras uppdrag. I det sista citatet talar specialpedagogen hur hon bemöter brist på kunskap hos pedagogerna. Det kan vara genom handledning och tips på fortbildning av olika slag.

Ibland drar man nytta av varandras kompetens när man samplanerar.

”Det är betydelsefullt att vi är öppna i arbetslaget om vad vi är bra på.” (SP 2)

Specialpedagogen tycker att det råder en öppenhet mellan pedagogerna i arbetslaget, en öppenhet där man vågar säga vad man är mer eller mindre bra på. Detta upplevs som viktigt för pedagogerna.

Ibland görs även organisatoriska förändringar för att bäst dra nytta av den kompetens som finns på skolan. Resurser som sätts in varierar.

”... och hur man helt enkelt organiserar sig med personal och lokaler för att det ska bli så bra som möjligt.” (SP 5)

”Vi har en elev som nyligen fått mer tid i slöjden. Där funkar det bra för hon är kreativ och så bygger vi på det och så får man då titta på vad vi kan skära ner på av det andra.” (SP 4)

Det gäller bara att ha så stor fantasi som möjligt och inte fastna i någonting... det gäller att komma in i en positiv spiral.” (SP 6)

För att verksamheten kring eleverna ska bli så bra som möjligt krävs det en organisering av personal och lokaler menar pedagogerna i första citatet. I nästa citat menar specialpedagogen att man kan organisera om i elevens schema, i detta fall för att bygga på det eleven är bra på. I det sista citatet framhåller specialpedagogen att det bara är fantasin som sätter gränser för hur man kan organisera verksamheten så att den passar eleverna. Det gäller att inte fastna, att få en positiv utveckling som man kan spinna vidare på. Andra resurser som nämns av specialpedagogerna är anpassat läromedel och extra personal.

Vilka resurser som finns och hur dessa används ser olika ut.

”Det är inte helt lätt i en liten organisation för man har inte så mycket luft som jag inbillar mig att man har på större enheter. Och andra sidan så är det enklare att föra samtal kring vårt arbetssätt eftersom vi har en närhet där vi enkelt kan göra förändringar och vara mer flexibla.” (SP 3)

Specialpedagogen som arbetar på en mindre enhet upplever det som att man har mindre resurser, d v s luft att laborera med, men de resurser man har blir enklare att använda eftersom

det är lättare att föra samtal kring eventuella förändringar när organisationen är liten och en närhet finns, det går snabbt från beslut till handling.

Kommentar

Flera utav specialpedagogerna blev lite osäkra när vi frågade om faktorer att ta hänsyn till på organisationsnivån i den pedagogiska kartläggningen. Men efter hand som samtalet pågick blev det klart att flera faktorer på organisationsnivå var framträdande i den pedagogiska kartläggningen. Några nämnde att det ibland var svårt att veta vilka faktorer som var på organisationsnivå och vilka som tillhörde gruppnivå. Därför blev denna gräns i samtalet inte alltid tydlig.

Syn på lärande, pedagogens kompetens och resurser nämndes som faktorer att ta hänsyn till på denna nivå. Flera utav specialpedagogerna framhöll hela skolans organisation som mycket viktig och de lade mer vikt vid detta för att underlätta på de andra nivåerna. I diskussionen kring synen på lärande låg tyngdpunkten på att ständigt diskutera, att alltid vara öppen för förändringar, att ha förståelse för varandras olika sätt att tänka men att ändå sträva mot samma mål. Det framkom emellertid att det inte alltid fungerar så även om en strävan dit av respondenterna var tydlig. På flera av skolorna fanns fortfarande kvar tankar, som gick mot ett ökat särskiljande, genom att vissa pedagoger önskade att någon annan skulle ta hand om problemen. Just pedagogens kompetens och kunskap framställdes som avgörande för hur elever i behov av särskilt stöd lyckas i skolan. De skolor, som hade arbetslag, kunde lättare dra nytta av varandras kompetenser men också få stöd genom att kunna diskutera eventuella problem. De resurser som respondenterna talar om i intervjuerna är omorganisering av personal men ibland också mer personal. Andra resurser som nämndes är anpassade läromedel och schema och lokaler. På de mindre skolor vi undersökt, upplevs det som att de har mindre resurser att laborera med men å andra sidan är det lättare och snabbare att ta beslut.

4.2 Gruppnivå

Relationer i olika sammanhang samtalades det mycket om på denna nivå. Specialpedagogerna uppgav att relationen mellan lärare och elev är oerhört betydelsefull.

”Som ensam lärare kan man inte fixa allt, men man kan visa förståelse. Det är bara så att vissa elever klarar sig bättre hos lärare A än lärare B.” (SP 4)

Specialpedagogen menar att det behövs lärare som visar förståelse för barnens behov och situation. De lärare som visar denna förståelse hjälper eleven att klara sig bättre. I våra intervjuer framkom att specialpedagogerna tycker det är viktigt att titta på samspelet mellan lärare och elev och detta kan göras genom observationer i klassrummet.

Specialpedagogerna uttrycker att en bra kommunikation med eleven gör att relationen blir bättre.

”... det är mycket mer intressant att se var det fungerar.” (SP 3)

I citatet menar specialpedagogen att det är viktigt att titta på de relationer som fungerar och utifrån detta arbeta vidare. Hon betonar detta starkt då hon säger att det är **mycket** mer intressant att se på de situationer som fungerar bra.

Arbetsättet, som läraren använder, har stor betydelse för hur eleven klarar av att ta till sig kunskap och hur eleven klarar sig ute i klassen. Observation kan vara en bra utgångspunkt i detta arbete.

”Eleven har ofta bra koll och kan tala om att den läraren undervisar på ett sätt så att det passar mig... Man kan ju se när det går snett, när eleven tappar fokus... är det kanske när läraren släpper till eget arbete eller är det så att den här eleven överhuvudtaget inte kan hänga med när läraren skriver på tavlan... detta skulle jag vilja göra mycket mer av... men var finns tiden.” (SP 1)

”... då kan man ju gå ut i arbetslaget och önska att det är bra om det finns två varianter på planering. Det är i regel fler elever som behöver en enklare planering som är lätt att följa... lärarna måste vänja sig vid att ha två varianter.” (SP 4)

I det första citatet säger specialpedagogen att eleven oftast har en god insikt vilka undervisningssituationer som passar just henne. Genom observation syns det tydligt när det inte fungerar. Specialpedagogen uttrycker en viss frustration över att inte hinna med att observera så mycket som hon skulle vilja. Specialpedagogen i nästa citat betonar vikten av att tillhandahålla en alternativ planering, en planering med anpassade arbetsuppgifter i omfattning och svårighetsgrad. Detta är en förutsättning för att det skall fungera för elever i behov av särskilt stöd, men detta kan också vara ett bättre alternativ för flera elever.

Ibland behöver specialpedagogen göra pedagogen medveten om hur arbetsättet påverkar eleven.

”Det är viktigt att specialpedagogen påverkar läraren att göra annorlunda om det inte fungerar.” (SP 7)

”Det behöver inte bli känsligt, man diskuterar ofta utifrån eleven, vad som gynnar henne. Men om inte lärarna förändrar bristerna i arbetsättet trots att jag påpekat det, är det ju skolledningen som plötsligt har fått ett problem. Det blir ett organisatoriskt problem.” (SP 4)

I första citatet framkommer det hur viktigt det är att föra en diskussion med pedagogerna när arbetsättet inte fungerar för eleven. Specialpedagogen i andra citatet tycker att det kan vara känsligt att diskutera relationer och arbetsätt med vissa pedagoger. Faran kan vara att pedagogerna tar det som personlig kritik. Ett sätt att göra det mindre känsligt är att utgå från vad eleven behöver och inte direkt kritisera läraren. Blir det inga förändringar, menar specialpedagogen att det är skolledningen och inte hon som har det yttersta ansvaret när det inte fungerar. I de andra intervjuerna framkom också, att i de fall där specialpedagogen fanns med naturligt i vardagsarbetet med klassen, blev det mindre känsligt med diskussioner kring det som fungerade och inte fungerade.

Relationen mellan skola och familj nämndes också i våra intervjuer. Den framkom som en viktig del i en helhet kring eleven.

”Föräldrarna är i högsta grad med och bidrar med vad dom kan. Vi kan tillsammans hjälpa.” (SP 5)

Specialpedagogen säger att föräldrarna behövs i skolan. Samarbetar vi, hjälper och stöttar vi barnet på olika sätt. Föräldrarnas viktiga roll betonas också i de andra intervjuerna. När en elev behöver särskilt stöd är det viktigt att börja med ett samtal med föräldrarna. Vid behov har man sedan tätare träffar där man kommer överens om hur skolan och föräldrarna kan stödja eleven.

En bra och öppen kommunikation mellan pedagoger och föräldrar betyder mycket.

”Föräldrarna kan sitt barn väl... att inte försöka komma med råd som ingen har bett om... vara medmänniska... att inte sätta sig ovanför... skapa relation. Man har så mycket gratis sen. Lyssna till föräldrarnas tankar... vi är inga experter.” (SP 3)

Specialpedagogen i citatet menar att pedagogen bör dra nytta av föräldrarnas erfarenhet kring sitt barn. Skolan ska skapa en god relation på lika villkor som präglas av respekt för varandra. Föräldrarna ska inte hamna i underläge gentemot pedagogerna. Skapar vi denna relation har vi mycket att vinna med arbetet kring barnet.

Relationerna mellan eleverna och hur gruppen är sammansatt är av stor betydelse.

”Hur man gör grupperna är otroligt viktigt och hur man placerar dem och hur man sitter.” (SP 5)

”Jag brukar titta på vilken grupp man arbetar i t ex på fritids. Är det så att man kan skapa en grupp för att träna socialisering dit man sen kan föra nya elever för att det ska fungera bra.” (SP 3)

Specialpedagogen i första citatet betonar att gruppen måste fungera tillsammans och gruppansammansättningens betydelse. Det är viktigt att fundera kring detta när grupperna sätts samman. Vidare bör hänsyn tas var i gruppen eleven placeras för att uppnå en bra lärandemiljö. Den andra specialpedagogen talar kring att träna relationer genom att medvetet placera en elev som inte fungerar i gruppen, tillsammans med en fungerande grupp av elever. I detta arbete tittar hon efter fungerande relationer på fritids, som kan användas även under skoltid.

Specialpedagogerna talar kring klassrumsmiljöns betydelse.

”Fungerar det inte måste någonting ändras så det blir arbetsro så att eleven får bättre förutsättningar.” (SP 6)

Specialpedagogen betonar arbetsro som en förutsättning för att arbetet i skolan skall fungera för eleven. Hon talar om hur viktigt det är att förändra något som inte fungerar. De andra specialpedagogerna framhöll dessutom att elevernas trygghet i gruppen är en förutsättning för lärande. Med klassrumsmiljö menar specialpedagogerna en lugn miljö med tydlig och bra struktur. Trygghet och sammanhållning är viktigt.

Kommentar

På gruppnivån kändes det som om respondenterna var mycket säkrare på vilka faktorer de använde i sin kartläggning än de var på organisationsnivån. Några använde sig av tystnaden

för att tänka efter ordentligt innan de svarade. Detta upplevde vi som att de kände sig trygga i intervjun.

I diskussionen kring gruppnivån var det främst två faktorer som var framträdande; relationer mellan lärare och elev och arbetssätt. Skolorna betonade att lärarnas förhållningssätt till eleverna är en mycket viktig faktor för att nå framgång. Det framkom att det är av stor betydelse att utgå från det som fungerar och fokusera på elevens starka sidor. Relationen mellan lärare och elev kunde enligt några vara känsligt att kartlägga, men specialpedagogerna menade att detta var en del av kartläggningen som skulle finnas med i de fall det behövdes. Relation och arbetssätt hänger ofta nära samman. Lärarens förmåga att anpassa arbetssätt efter elevens behov betyder mycket för den enskilda eleven. Andra faktorer som nämndes på gruppnivå var relation mellan skola och familj, grupp sammansättning och klassrumsmiljö. Det framhölls som mycket betydelsefullt att ett ömsesidigt förtroende fanns emellan skolan och hemmet. Föräldrarna är en viktig resurs som ibland glöms bort. De skall vara delaktiga och bli respekterade. Elevens situation präglas mycket av trygghet. Hur eleven fungerar och trivs i gruppen är ibland avgörande för hur det skall fungera. Det framkom också i flera av intervjuerna att en stökig klassrumsmiljö förstärker barnens svårigheter.

4.3 Individnivå

Olika former av tester/diagnoser användes på alla skolor i undersökningen.

”Vi stämmer ju av på olika sätt... Vi har väl ett schema vad vi ska göra varje år.” (SP 5)

”Av dem som är våra egna vore det förfärligt om någon föll igenom” (SP 1)

I citatet berättas att test görs efter ett speciellt schema, för att se vilka kunskaper eleverna har. Specialpedagogen i nästa citat menar att dessa tester ska fånga upp elever i behov av särskilt stöd. Hon uttrycker det som oroväckande om så inte gjordes.

Diagnoser och andra tester genomfördes ofta av alla i klassen.

”De som inte klarar testet går vi vidare med och gör mer.” (SP 5)

Testresultatet blev varningsklockor där de elever som inte klarade sig uppmärksammades. Utifrån testresultatet avgörs vem som behöver kollas upp ytterligare, menar specialpedagogen.

Ett sätt att arbeta vidare med ett test är att samtala med eleven.

”Efter testet sätter jag mig med eleven och intervjuar henne så att jag får fram metoder om hur hon tänkt och sen visar det sig ofta att eleven kan flera uppgifter till.” (SP 6)

Specialpedagogen förde som ett andra led i testen ett samtal kring de uppgifter som inte gått så bra. Detta för att se den nära utvecklingszonen och för att få inblick i hur eleven tänker. Detta arbete visar ofta att eleven kan mer än vad testet visar.

En specialpedagog pratade kring specifika svårigheter såsom läs- och skrivsvårigheter.

”Jag börjar alltid med att samtala med eleven om hennes skolgång, vad som fungerar bra och vad som fungerar mindre bra. Detta blir en bakgrund... Sen genomför jag ett läsförståelsetest och utifrån hur detta går arbetar vi vidare med kartläggningen... avkodning... ordförståelse. Vi skriver också en berättelse som jag granskar på olika sätt... men hela tiden försöker jag också i samtal hitta orsaker t ex stor frånvaro och luckor.” (SP 4)

Som utgångspunkt i kartlägningsarbetet fanns hela tiden samtalet med eleven. Tillsammans försökte de hitta vad som fungerade bra men också det som inte fungerade. Specialpedagogen fortsatte sedan med olika test för att se hur de skulle gå vidare i sitt arbete.

Att hitta olika arbetsmetoder är viktigt. Specialpedagogen i citatet framhöll olika tekniska hjälpmedel.

”Viktigt med tekniska hjälpmedel... att presentera detta för alla... De som inte behöver de sen de lämnar dem.” (SP 2)

Hon menar att dessa hjälpmedel bör presenteras för alla elever, de elever som inte behöver det lämnar dem snabbt. Andra specialpedagoger talade också om att hitta olika metoder som görs i ett förebyggande syfte att stödja de elever som behöver stöd, innan de själv känner att de inte kan och tappar självförtroendet.

På de mindre skolorna i vår undersökning, tyckte specialpedagogerna att en speciell närhet till eleverna fanns.

”Det på något sätt vet vi redan från början, så det tycker jag är lätt att upptäcka. Vi är ju en liten skola och klassläraren och jag har nära kontakt och vi pratar mycket elever. Alla känner alla, alla vet alla barn till namnet. Vi tycker de blir sedda på ett bra sätt här” (SP 5)

I citatet menar specialpedagogen att alla elever blir sedda på skolan. Närheten mellan pedagoger och elever gör att eventuella problem uppmärksammas på ett tidigt stadium. Specialpedagogen har också nära kontakt med klasslärarna där de ständigt diskuterar kring eleverna.

Specialpedagogerna betonar samtalet med eleven. Ett samtal som ska vara givande för både elev och pedagog.

”Jag tar alltid en gång och bara har ett samtal med eleven, det kan ju hända att jag inte haft någon kontakt med eleven tidigare. Vi sitter och pratar och eleven får prata allmänt om sin skolgång, vad som är bra, vad som fungerar mindre bra... sen har jag det som bakgrund.” (SP 4).

”Att samtala med den personen, att vi möts bara vi två. I samtalet är det viktigt att få barnet att se sina starka sidor så man kan använda en stark sida mot det som är svagt.” (SP 2)

I första citatet säger specialpedagogen att i samtalet kan eleven ofta själv förklara vad hon har svårigheter med. Skolbakgrund och vad som har hänt tidigare framkommer också ganska ofta i dessa samtal. I båda citaten talas det om hur viktigt det är att hitta elevens starka sidor. Andra synpunkter kring detta är att i samtalet tala kring hur eleven ställer sig till den hjälp hon kan få t ex om hon är positiv till hjälp i klassrummet eller om hon hellre vill gå ifrån lektionen.

Ibland kan det vara svårt att få till ett konstruktivt samtal.

”Vissa kan ju vara ganska svåra... både att se sig själv och att kunna uttrycka. Det är nog väldigt olika. Vissa är lite omedvetna.” (SP 5)

En specialpedagog berättar att samtal med de yngre eleverna inte alltid ger en klarare bild av situationen. Dessa problem kan bero på eleven och hennes sätt att se på sig själv i förhållande till andra, men också hennes förmåga att uttrycka sig.

Flera specialpedagoger känner att det är viktigt att ha en bra relation med alla eller så många elever som möjligt.

”Jag finns med i det vanliga arbetet. Jag tycker att det är viktigt... jag känner alla barnen... jag är aktivt med när de kommer i ettan.” (SP 2)

”Jag brukar försöka besöka förskoleklassen rätt ofta när de börjar här, vara med och äta. För jag vet att om ett eller två år när någon behöver stöd så har jag igen det arbetet.” (SP 3)

I det första citatet har specialpedagogen genom att arbeta och ge stöd i grupperna bra kontakt med alla elever. Redan i ettan är hon med och blir en känd pedagog för eleverna. I det andra citatet använder också specialpedagogen en medveten strategi som gör att det eventuella framtida arbetet underlättas genom att hon är ett känt ansikte för eleverna.

I samtal med eleven är det viktigt att eleven har ett visst förtroende för den pedagog som för samtalet.

”Den som har bäst kontakt, den som känner att den har en nära och god relation till den eleven, den tycker jag ska föra resonemang och samtal med eleven. Det kan vara jag men det kan också vara någon annan... även om jag besitter vissa kunskaper så är kunskapen om eleven viktigare. Jag kan ju ändå tolka utifrån det som kommer fram.” (SP 3)

I citatet framkommer att det inte alltid är specialpedagogen som har denna relation och i de fall det inte är så, är det bättre att den som har relationen för samtalet med eleven. Specialpedagogen kan ju ändå med hjälp av sina kunskaper hjälpa till att tolka i efterhand.

Att hitta det eleven tycker fungerar bra och varför just de situationerna fungerar bra är viktigt för att kunna planera det fortsatta arbetet på ett bra sätt.

”Tycker alltid det ska utgå från något positivt... vad är det som du är bra på... Har du lusten att lära... du går in och tar ditt arbete med glädje...” (SP 2)

”Viktigt att se det positiva för att föra eleven framåt. Börja alltid med det de kan och visa ödmjukhet, se hela barnet.” (SP 7)

När lusten att lära finns, går allting mycket lättare, därför är det viktigt att utgå från det eleven redan kan eller det som upplevs som positivt för eleven, menar specialpedagogen i det första citatet. Även i det andra citatet trycker specialpedagogen på vikten av att börja med det eleven redan kan, detta är att visa respekt för eleven.

Att hitta det eleven tycker fungerar bra och utgå från detta i det fortsatta arbetet med eleven återkommer flera gånger.

”... att man tar fram det positiva, det som fungerar bra och ger mycket beröm.” (SP 7)

”Du måste hitta det eleven är bra på. Redan från ettan måste man tänka på detta. Att börja med att presentera det eleven redan kan... Jag tittar mycket på barnets lust... förhållningssätt till arbetet och vad den gör för någonting. Om det är på rätt nivå... det är för många barn som är förstörda av suddgummit.” (SP 2)

Specialpedagogen i det första citatet menar att detta arbete lätt ger eleven beröm eftersom eleven känner sig säker i det den gör, vidare förstärks eleven positivt. Detta arbetssätt gör att självförtroendet hos eleven ökar och just elevens självförtroende poängterar specialpedagogen i det andra citatet som en i många fall avgörande faktor för en positiv utveckling. Detta arbete är viktigt att börja med redan tidigt, att hitta rätt nivå för barnet. Hon är kritisk till för mycket rättande då hon uttrycker att många elever gått hårt åt i suddgummits väg. Andra specialpedagoger i undersökningen uttalar också detta när de säger att det är viktigt att lyssna på hur eleven vill ha det.

Det är viktigt att lyssna på hur eleven vill ha det.

”Du måste vara lyhörd. Tänk på barnens självförtroende. Plocka aldrig ut en elev från klassen om den inte själv är positiv till det.” (SP 7)

Specialpedagogen uppmanar starkt till att lyssna noga på vad eleven vill. Eleven vill kanske inte bli utplockad från klassen då detta hänger ihop med självförtroendet. Det måste bli en lösning som eleven känner sig positiv till.

Arbetet på de olika nivåerna i kartläggningen ger resultat.

”Fördelen med att ha tittat på både organisations- och gruppnivå är att man släpper lite på individnivå... det känns som att det inte blir så många problem”(SP 3).

Specialpedagogen menar att en grundlig kartläggning av eleven på organisations- och gruppnivå kunde minska och ibland ta bort svårigheter på individnivå.

Kommentar

Samtalet kring pedagogisk kartläggning på individnivå gled lätt in på åtgärdsprogram och hur åtgärderna skulle utformas. Vi fick styra tillbaka till kartläggning i de flesta intervjuer. Annars kändes det som att alla specialpedagoger var säkrare i resonemanget kring individnivå och hade mycket att tillföra.

Tester och diagnoser förekom på alla skolor och sågs som en del i den pedagogiska kartläggningen på individnivå. En annan viktig del var elevsamtal, där alla pedagoger ansåg att de i samtalet med eleven fick värdefull informationen för att kunna utarbeta så bra åtgärder som möjligt för eleven. En skillnad på de större och mindre skolorna kunde ses. Elevsamtalen på de mindre skolorna kunde ske mer informellt då och då medan på de större skolorna var det mer inplanerade samtal. Detta därför att specialpedagogerna inte naturligt kunde ha en relation med alla elever. Vad det gäller vilka tester som användes på skolan var det även där en skillnad på större och mindre skolor. Större skolor hade en mer strukturerad arbetsgång i

vilka test som skulle göras och hur de vidare skulle gå till väga med resultaten. På de mindre skolorna blev det mer i samtal och relationer med varandra olika saker framkom. Alla specialpedagoger var överens om att det var viktigt att hitta det eleven var bra på. Detta för att stärka elevens självförtroende och genom det hitta nya vägar i det fortsatta arbetet. En av respondenterna menade att görs en tydlig genomarbetad pedagogisk kartläggning blir det mindre kvar att titta efter på individnivå.

4.4 Konsekvenser i åtgärdsprogrammet

Efter att i intervjun ha talat om de olika nivåerna ville vi undersöka vilken betydelse detta arbete fick för åtgärdsprogrammet. På frågan *Hur tror du att arbetet med den pedagogiska kartläggningen påverkar innehållet i åtgärdsprogrammet?* svarade en pedagog:

”Man blir mer medveten, så att man inte stirrar sig blind på någon liten detalj. Jag tror att man blir mer vidsynt och detta ska synas i åtgärdsprogrammet.” (SP 5)

När en pedagogisk kartläggning på alla nivåer görs fås ett helhetsperspektiv och specialpedagogen i citatet, menar att åtgärdsprogrammets innehåll ska genomsyras av denna helhet. Samtliga specialpedagoger svarade att de tror att arbetet med den pedagogiska kartläggningen påverkar innehållet i åtgärdsprogrammet och menar att det är viktigt att titta på många delar för att få ett sammanhang.

Specialpedagogerna tycker att lärarna blivit mer intresserade efter kartläggning av vad de själva kan göra för att stödja eleven.

”Lärarna tycker det är bra att jag gör en så noggrann skriftlig sammanfattning av kartläggningen. Bra att kunna gå tillbaka till för att påminnas och hjälpa till.” (SP 4)

Specialpedagogerna betonar vikten av att göra en noggrann skriftlig pedagogisk kartläggning så att andra som arbetar kring barnet kan ta del av den. Kartläggningen används av pedagogerna som ett redskap i verksamheten.

Respondenterna menar att det blir bättre åtgärder i åtgärdsprogrammet med en pedagogisk kartläggning.

”...jag tror att det är förutsättningen...de åtgärdsprogram som skrivs blir kvalitet...” (SP 1)

”I de fall vi har gjort en pedagogisk kartläggning har det varit mer komplexa svårigheter. Där tycker jag det blir bättre åtgärdsprogram. Dom blir tydligare och mer avgränsade... man är bättre förberedd till ett åtgärdsprogram. (SP 3)

Åtgärdsprogrammen som skrivs blir bättre och mer genomtänkta. I det första citatet poängterar specialpedagogen att hon tror att kartläggningen är förutsättning för ett åtgärdsprogram med kvalitet. Den andra specialpedagogen har erfarenhet både av åtgärdsprogram med och utan en pedagogisk kartläggning. Hon menar att hon är bättre förberedd om hon gjort en kartläggning innan.

Den pedagogiska kartläggningen ökar medvetenheten att se fler delar och då beror inte elevens svårigheter enbart på eleven själv utan kan bero på yttre faktorer.

”... att man tittar på alla delarna, det är klart att de är viktigt för att se vilka förändringar man kan göra så att man inte precis går in på en liten bit och tror att man kan åtgärda bara för att en elev får gå till specialläraren en timme i veckan.” (SP 5)

”Ibland tänker vi för mycket linjärt. Det ena ska följa på det andra. Om man tänker cirkulärt kan en åtgärd påverka andra saker. Man kan uppnå ett mål utan att behöva göra tvåtusen insatser.” (SP 3)

Specialpedagogerna i citaten ser helheten. Specialpedagogen i det första citatet beskriver vikten att se alla delar tillsammans. Detta uttrycks i andra citatet som att tänka cirkulärt d v s att allt påverkar allt. Genom detta arbetssätt kan en medveten åtgärd ge positiv effekt på flera andra sätt. Andra specialpedagoger påpekar också detta, när de talar om att åtgärder i åtgärdsprogrammet som samverkar, är viktigt och kan ha stor effekt.

Förväntningarna på specialpedagogen är ibland omänsklig.

”Många tror att man är den där trollerigumman som kan svinga sitt spö och sen är dom botade och sen kan de gå ut igen... det finns ingen sådan trolleriformel.” (SP 4)

Specialpedagogen menar att det är viktigt att inte ta på sig ansvaret och tro att vi kan ”bota” eleven. I intervjuerna betonar även de andra specialpedagogerna att det är av stor betydelse att se vad man kan göra för eleven var hon än befinner sig i skolan för att det ska fungera hela dagen. Det är **tillsammans** vårt gemensamma ansvar att hjälpa eleven i alla sammanhang.

Kommentar

Åtgärdsprogram var ett känt begrepp och var lätt att resonera kring. De intervjuade hade under samtalet vid flera tillfällen tidigare glidit in på detta ämne. Eftersom vi fokuserat på den pedagogiska kartläggningen försökte vi att diskutera åtgärdsprogrammet ur perspektivet vilka konsekvenser innehållet i åtgärdsprogrammet får av kartläggningen.

I diskussionen kring hur den pedagogiska kartläggningen påverkar innehållet i åtgärdsprogrammet kom specialpedagogerna fram till att kartläggningen bidrar till ett mer genomtänkt åtgärdsprogram, där helhetssynen kring eleven är mer framträdande. Åtgärdsprogrammen skall skrivas i ett organisations-, grupp- och individperspektiv. Det framkom i intervjuerna att det är endast kring elever i stora svårigheter som en pedagogisk kartläggning görs. Flertalet av åtgärdsprogrammen skrivs utan att en kartläggning är gjord på de tre nivåerna.

4.5 Slutsatser

Alla med undantag av specialpedagogen i provintervjun hade blivit rekommenderade av resursgruppen. Detta kan både ha bidragit till att de kände sig utvalda och speciella, men också till nervositet och osäkerhet om att de måste prestera. Vi lägger märke till detta framför allt då några inledningsvis verbalt uttrycker att de är osäkra på om de kan bidra med något till vår undersökning, men lägger till att de hoppas kunna göra det. Samtliga blir allt säkrare allt

eftersom intervjun pågår. De känner antagligen att de har något de kan berätta som är intressant för oss och vår undersökning. De flesta pratar fritt när vi ställer våra övergripande frågor. I några intervjuer får vi ställa en del frågor för att leda samtalet framåt eller för att fokusera på vårt innehåll i undersökningen. Samtliga specialpedagoger, om vi bortser från intervjuens början, gav ett lugnt intryck och de tog sig tid att fundera och tystnaden kändes naturlig och okonstlad.

Att göra en pedagogisk kartläggning utifrån de tre nivåerna; organisation, grupp och individ är något som alla specialpedagoger i vår undersökning tycker är bra och viktigt. Det framkommer att resultatet av en pedagogisk kartläggning i ett helhetsperspektiv ger åtgärdsprogram, som är mer genomtänkta och där eleven inte är ensam bärare av problemet. Gränserna för vad som tillhör vilken nivå är inte alltid självklara. Detta tror vi beror på dels att faktorer går in i varandra, dels att det är relativt nytt att tänka i dessa tre indelade nivåer. I vår undersökning framkommer att den pedagogiska kartläggningen används främst när det handlar om elever i stora svårigheter. I några intervjuer nämns emellertid att en pedagogisk kartläggning ur ett helhetsperspektiv säkerligen kommer att göras på fler elever i framtiden. De intervjuade nämnde att tiden inte räcker till för att i nuläget göra fler pedagogiska kartläggningar, men tror att om det skulle finnas möjlighet skulle den pedagogiska kartläggningen hjälpa många elever i svårigheter. De poängterar att en väl genomförd kartläggning tar tid och idag har specialpedagogen många arbetsuppgifter att utföra.

På **organisationsnivå** ser vi att framförallt synen på lärande och pedagogens kompetens var framträdande faktorer i den pedagogiska kartläggningen. Specialpedagogerna betonade hur viktiga de pedagogiska samtalen var för att vidareutvecklas men också för att få förståelse för varandras olika sätt att tänka. På **gruppnivå** var det olika relationer och arbetssätt som betonades. Relationer i elevgruppen och relationen med den pedagog eleven hade framhölls som mycket betydelsefull för en positiv utveckling. Specialpedagogerna framhöll hur viktigt det var att hitta det som fungerar bra för att kunna utgå från detta i åtgärdsprogrammet. Att hitta det som fungerar bra fortsätter in på **individnivå** där respondenterna betonade vikten av elevsamtal. Alla respondenter var överens om att elevsamtal betydde mycket för att kunna sätta in rätt åtgärder. Detta för att stärka elevens självförtroende. Självförtroendet poängterades flera gånger av alla specialpedagoger. Respondenterna ansåg också att olika sorters test gav varningar om när extra insatser behövde sättas in. Vi kan utläsa av våra intervjuer att samtliga specialpedagoger ser och tänker på alla tre nivåer i kartläggningen som centrala, men vi utläser samtidigt att de flesta arbetar mest på att kartlägga på individnivå. Men vi ser också i vår undersökning exempel på mindre skolors organisationer där det arbetas mer på organisations- och gruppnivå. Detta förebyggande arbete resulterar då i att individnivån inte betonas i lika stor utsträckning.

5 Diskussion

Med detta arbete ville vi ge en bild av hur några specialpedagoger arbetar med pedagogisk kartläggning. Vi ville ta reda på vad specialpedagogerna arbetar med och anser som viktigt att ta hänsyn till på de olika nivåerna. Om kartläggningen görs utifrån detta helhetsperspektiv, vilka konsekvenser i åtgärdsprogrammet får detta kartläggningsarbete?

Den vetenskapliga litteratur (Atterström & Persson, 2000; Haug, 1998; Liljegren, 2001; Pehrsson & Sahlström, 1999; Tideman m fl, 2004; Vernersson, 2002) och de styrande dokument vi har tagit del av, framhåller och förordar pedagogisk kartläggning på organisations-, grupp- och individnivå. I Högskolan Kristianstads utbildningsplan för specialpedagogiskt program (2004) står det att en av specialpedagogens uppgifter är att genomföra pedagogiska utredningar och analysera individers svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå. I Skolverket (2001) står det att en tydlig pedagogisk kartläggning ur ett helhetsperspektiv skall föregå utarbetandet av åtgärdsprogram för att kunna se behov, formulera mål och insatser som rör hela elevens skolsituation. Den litteratur och de styrande dokument vi läst utgår från ett relationellt perspektiv där elevens problem ska ses utifrån den situation och omgivning där problemen uppkommer. Atterström och Persson (2000) menar att det då inte i första hand är eleven som ska ändra på sig utan det är först och främst faktorer runt eleven. Skolan ska organiseras på ett sätt så att den passar alla elever, eleverna ska inte "göras om" så att de passar skolan. I det relationella perspektivet är det främst insatser på organisations- och gruppnivå som krävs. Texter kring pedagogisk kartläggning, som vi tagit del av, beskriver arbetet på organisations- och gruppnivå mer än individnivå och vi funderar på om detta är en medveten styrning för att tvingas sträva mot det relationella perspektivet och en skola för alla. I vår undersökning ser vi att samtliga specialpedagoger är medvetna om och vill arbeta utifrån det relationella perspektivet. Trots denna medvetenhet och vilja blir det inte alltid så. Vi ser dock denna medvetenhet som en början mot ett arbete i det relationella perspektivet.

Vi valde att fokusera på den pedagogiska kartläggningen. Denna är central för att kunna hjälpa och stödja eleven. Det visar sig i vår undersökning att de intervjuade också tror att denna process är utvecklande och ger ett bättre innehåll i åtgärdsprogrammen. I undersökningen för Myndigheten för skolutveckling (2005) kom författarna bl a fram till att skolan sällan har tid eller möjlighet att noggrant se och förstå varför eleven betar sig på ett visst sätt. Detta framkommer också i vår undersökning att respondenterna nämner tiden som faktor när det gäller möjlighet att göra en pedagogisk kartläggning på fler elever. Resultatet visar att flertalet åtgärdsprogram skrivs utan att skolan gjort en tydlig pedagogisk kartläggning på de tre nivåerna.

Respondenterna gjorde vissa pedagogiska kartläggningar utifrån organisations-, grupp- och individnivå. Tiden att göra alla pedagogiska kartläggningar ur ett helhetsperspektiv fanns inte. I intervjuerna, var det tvärt emot vad som framhölls i föreskrifterna, störst fokus på individnivån. Det var här de flesta respondenterna talade med stor säkerhet och det kändes som att det var detta de kunde bäst och var tryggast i. I vår undersökning ser vi att de mindre skolorna arbetar mer med organisations- och gruppnivån. Vi tror att det kan vara närheten till och storleken på organisationen som gör det lättare att arbeta med och förändra på dessa nivåer. Resultatet av vad som kom fram på organisations- och gruppnivå visade ändå på en stor medvetenhet om betydelsen att arbeta på dessa nivåer. Vi ser tendenser mot det relationella perspektivet i de fall där tydlig pedagogisk kartläggning görs ur ett helhetsperspektiv. Trots denna medvetenhet tog de inte tid till arbete på dessa nivåer i den

utsträckning som specialpedagogerna själva skulle ha velat. Är det de förväntningar som redan finns i verksamheten, som gör att de inte tar sig tid till detta arbete trots att de själva vill. I intervjuerna framkommer att det fortfarande finns en grupp pedagoger som är bakåtsträvande d v s önskar att elever i behov av särskilt stöd ska undervisas i en grupp för sig. Är denna grupps åsikter så starka att specialpedagogen inte kan forma sin verksamhet så som de själva skulle ha önskat. Vi anser att det behövs en skolledning som tydligare prioriterar och stöttar specialpedagogen i arbetet.

I vår undersökning var det synen på lärande och pedagogens kompetens som upplevdes som viktiga faktorer att ta hänsyn till på organisationsnivå. Synen på lärande hänger ofta ihop med pedagogens kompetens. Då du har en bredare och vidare syn, d v s en större förståelse för olikhet, har du förmåga och kunskap att möta alla elever. Har du ett smalare synsätt får du automatiskt svårare att möta alla elever då alla elever inte passar in i denna smala syn. När synsätt kring elevernas olikheter går isär ser vi, liksom respondenterna i vår undersökning, det som oerhört betydelsefullt att i samtal och diskussioner skapa ett gemensamt synsätt på lärande – en gemensam vision för arbetet med eleverna. Denna gemensamma vision behöver inte betyda att alla tycker lika, men det är viktigt att sträva åt samma håll. Ahlberg (1999) framhåller att reflektion och samtal kring undervisningens innehåll och arbetsformer gör det lättare att se möjligheter att anpassa undervisningen till alla elevers förutsättningar. För att öka förståelse för elevers olikheter behövs en helhetssyn på miljön. I en god kommunikation mellan lärare och elev kan åtgärder sättas in innan problemen blivit för stora. Malvern och Skidmore (2001) har också undersökt detta och kommit fram till att olika synsätt utvecklar skolans arbete mer än när skolan eftersträvar en gemensam syn.

Det är viktigt att skapa fungerande relationer som bygger på ömsesidig respekt mellan föräldrar och skolan. Andersson (2004) menar att läroplanen kommit ganska långt vad det gäller samarbetet mellan hem och skola. Styrdokumenten har en syn på föräldrar som personer med värdefull kunskap. Denna viktiga relation nämns i våra intervjuer, men lyfts oftast inte fram. Det verkar som om denna del inte har så stor roll i kartläggningen trots att våra respondenter säger att föräldrarna är viktiga. Kan det bero på en osäkerhet att de inte känner sig trygga i rollen som pedagog. Pedagogrollen har förändrats, det räcker inte med pedagogisk kompetens utan det behövs också en stor social kompetens. Samhället har förändrats och det är pedagogernas ansvar att följa med i de förändringarna. Olika kulturer medför olika värderingar att ta hänsyn till. Vi måste öka kompetensen så att pedagogerna blir säkrare i möten med föräldrar.

Andersson (2004) är förvånad över att skolan inte har en helhetssyn i större utsträckning utan fokuserar på den enskilda elevens brister. Vi funderar över hur skolan ska komma ifrån synen att det är eleven som har problemen till att skolans verksamhet måste organiseras utifrån eleverna. Vi måste gå utanför elevens problem, utanför klassrummets problem, utanför skolans organisation för att se helheten. Vi måste lyfta blicken och se helheten som vår titel uttrycker. Vad är det som gör att Kalle får problem i skolan? För att kunna se det krävs ett medvetet förhållningssätt där du kan se din egen roll i verksamheten. Att diskutera och ventilera våra olika sätt att se på olika situationer gör att vi ständigt utvecklas. Här fyller arbetslagen en stor funktion, bara man tar sig denna tid och inte låter praktiska problem ta över. Enligt Normell (2000) kan handledning vara ett bra sätt att få tid till sådana diskussioner, då man har en avsatt inbokad tid. Ibland är det vad som behövs, att verkligen ta sig tid. Handledning ger pedagogerna en möjlighet att stanna upp och reflektera över sitt eget men också kollegernas arbete. I handledning får du också förmånen att lyssna till andras berättelser men också bekräftelse på det du själv gör.

Uppmärksamheten kring barn i behov av stöd har ökat de senaste åren. En pedagogisk utmaning är att se möjligheter i stället för hinder. Bemötandet och förhållningssättet kring barnet är av stor betydelse för hur stora svårigheter eleven hamnar i. Det är viktigt att undanröja hinder i elevens miljö annars missas värdefull tid i skolan och eleverna tappar självförtroendet. Specialpedagogen kan se dessa möjligheter genom att granska elevens omgivning när hon gör en tydlig pedagogisk kartläggning. Vi tror liksom våra respondenter att den pedagogiska kartläggningen är oerhört viktig. Det är av betydelse att den får större uppmärksamhet på skolorna, eftersom vi enligt styrdokumentet är skyldiga att göra en pedagogisk kartläggning innan åtgärdsprogrammet skrivs, men vi tror inte att alla är medvetna om detta utan fokus ligger på själva åtgärdsprogrammet.

Vi valde att göra en kvalitativ undersökning där vi intervjuade sju speciallärare/specialpedagoger. Valet av intervjupersoner var ett positivt urval då vi kontaktade resursgruppen i kommunen för att få hjälp att hitta speciallärare/specialpedagoger som kommit en bit på väg i arbetet med pedagogisk kartläggning. Detta var ett medvetet val då vi ville undersöka verksamheter där vi hade möjlighet att få fram resonemang och arbetssätt på de olika nivåerna. Möjligen hade vi fått fram liknande resonemang i ett annat urval. Inga säkra slutsatser kan dras av en så begränsad undersökning. Vi anser att vi kommit fram till det vi ville undersöka, fått inblick i hur specialpedagogerna tänker och arbetar utifrån de olika nivåerna i den pedagogiska kartläggningen. Vi ser också att kartläggningen får positiva konsekvenser i åtgärdsprogrammet. Vi har genom vår undersökning fått ta del av intressanta perspektiv, men vi är överraskade över att den pedagogiska kartläggningen inte används i större utsträckning. När den användes var det störst fokus på individnivå, men vi trodde att genomslagskraften på de andra nivåerna blivit större, eftersom det fokuseras mer på detta. Det vi ser som nytt med vår studie är att vi på ett tydligare sätt beskriver arbetet på de olika nivåerna. Detta arbete tror vi kan vara till stor hjälp då vi uppfattar att en stor osäkerhet kring hur den pedagogiska kartläggningen i ett helhetsperspektiv ska gå till. Det vore intressant att vidare undersöka om den individuella utvecklingsplanen kan ersätta de åtgärdsprogram där svårigheterna är mindre eller tillfälliga. Då har vi förhoppningar om att den pedagogiska kartläggningen utifrån ett helhetsperspektiv görs i större utsträckning på dem som skall få ett åtgärdsprogram. Det vore också intressant att vidare undersöka, om i de fall då en pedagogisk kartläggning görs, bidrar till att vi närmar oss målet; en skola för alla.

6 Sammanfattning

Vi har gjort en kvalitativ undersökning med sju specialpedagoger i en kommun i södra Sverige. Undersökningens syfte har varit att ge en bild av hur några specialpedagoger arbetar med pedagogisk kartläggning av elever i behov av särskilt stöd, en kartläggning som ska ligga till grund för utarbetandet av åtgärdsprogram. Med vår undersökning vill vi ta reda på om intentionerna om kartläggning följs. Detta gör vi genom att undersöka några skolors arbete med pedagogisk kartläggning.

Frågeställningar som vi sökte svar på var:

- I vilken utsträckning görs en pedagogisk kartläggning av elever i behov av särskilt stöd?
- Hur ser kartläggningen ut utifrån ett helhetsperspektiv; organisations-, grupp-, och individnivå?
- Hur resonerar specialpedagoger kring pedagogisk kartläggning och dess relation till åtgärdsprogrammet?.

Metoder som vi använt för att samla in material till vår uppsats är dels intervjuer, dels en litteraturstudie. Inledningsvis i vår litteraturgenomgång ägnas uppmärksamhet åt att beskriva åtgärdsprogram och pedagogisk kartläggning. Vidare beskrivs den pedagogiska kartläggningen mer ingående utifrån ett helhetsperspektiv d v s på organisation, grupp och individnivå. Detta görs utifrån regeringens styrdokument och ett antal forskares och författares resonemang. I skolans styrdokument står det att en tydlig pedagogisk kartläggning ur ett helhetsperspektiv skall föregå utarbetandet av åtgärdsprogram för att kunna se behov, formulera mål och insatser som rör hela elevens skolsituation. Den litteratur och de styrande dokument vi läst utgår från ett relationellt perspektiv där elevens problem ska ses utifrån den situation och omgivning där problemen uppkommer. Då är det inte i första hand eleven som ska ändra på sig utan det är först och främst faktorerna runt eleven.

På organisationsnivå var det syn på lärande, lärarens kompetens och resursers betydelse i den pedagogiska kartläggningen som togs upp. På gruppnivå var relationer mellan lärare och elev, arbetssätt, relation mellan skola och familj, gruppsammansättningen och klassrumsmiljön faktorer som specialpedagogerna lyfte fram. På individnivå var det tester/diagnoser, elevsamtal, starka sidor och självförtroende som presenterades.

Vi har genom vårt material kunnat ta del av tankar och åsikter och gjort jämförelser mellan intervjusvar och den litteratur som redovisats. Slutsatserna i vår undersökning är att specialpedagogerna tycker det är bra och viktigt att göra en pedagogisk kartläggning utifrån de tre nivåerna; organisation, grupp och individ. Det framkommer att resultatet av en pedagogisk kartläggning i ett helhetsperspektiv ger åtgärdsprogram som är mer genomtänkta och där eleven inte är ensam bärare av problemet. Vi kan konstatera att den pedagogiska kartläggningen används främst när det handlar om elever i stora svårigheter. Tiden räcker inte till för att i nuläget göra flera pedagogiska kartläggningar, men respondenterna i vår undersökning tror att om den pedagogiska kartläggningen görs på fler elever kan den hjälpa många elever i svårigheter.

Referenser

- Ahlberg, A. (1999). *På spaning efter en skola för alla* (Specialpedagogiska rapporter Nr 15). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Andersson, Inga. (2004). *Lyssna på föräldrarna – om mötet mellan hem och skola*. Stockholm: HLS Förlag.
- Atterström, H. & Persson, R.S. (2000). *Brister eller olikheter? Specialpedagogik på alternativa grundvalar*. Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- DS 2001:19. *Elevers framgång – skolans ansvar*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Eliasson, R. (1995). *Forskningsetik och perspektivval*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Liber.
- HSFR, Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet. (1991). <http://www.hsfr.se/etik/regler.html>
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lgr 80. (1980). *Läroplan för grundskolan*. Allmän del. Stockholm Skolöverstyrelsen. Liber.
- Liljegren, B. (2000). *Elever i svårigheter: Familjen och skolan i samspel* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Liljegren, B. (2001). *Samspel för förändring. En konsultationsmodell för arbete med elever i svårigheter*. Lund: Lunds universitet, Institutionen för psykologi.
- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Normell, M. (2002). *Pedagog i en förändrad tid – om grupphandledning och relationer i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Orlenius, K. (2001). *Värdegrunden – finns den?* Stockholm: Runa.
- Pehrsson, A. & Sahlström, E. (1999). *Kartläggning av läsning och skrivning ur ett deltagarperspektiv - analysverktyg för alla* (Specialpedagogiska rapporter Nr 14). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.
- Myndigheten för skolutveckling. (2005). *Elever som behöver stöd men får för lite*. Stockholm: Liber.
- Rossman, G. B. & Rallis, S. F. (2003). *Learning in the Field: An Introduction to Qualitative research*. California: Sage Publications.

- SFS Svensk författningssamling 1994:1194. *Grundskoleförordningen*. Stockholm
- Skidmore, D. & Malvern, D. (2001). Measuring Value Consensus Among Teachers in Respect of Special Educational Needs. *Educational Studies, Vol. 27, No. 1*.
- Skolverket. (1998). *Elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2001). *Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram*. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Skolverket och CE Fritzes AB.
- Skolverket. (2005). *Den individuella utvecklingsplanen*. Stockholm: Skolverket och CE Fritzes AB.
- Skolverket. (2005). *Yttrande över Lagrådsremiss med förslag till en ny skollag m.m.* Stockholm: Skolverket.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av utredningen om skolans inre arbete* – SIA. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Se Kartläggning av läsning och skrivning
- SOU 1999:63. *Att lära och leda: en lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet..
- SOU 2002:121. *Skollag för kvalitet och likvärdighet*. Betänkandet av 1999 års skollagskommitté. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L. och Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som en resurs i skolan*. Halmstad: Halmstad Tryckeri AB.
- Tideman, M. (2005). Lyft blicken och se helheten. *Specialpedagogiska institutet*.
<http://www.sit.se/net/>
- Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (1994:1194). *Grundskoleförordningen*. Stockholm: Skolverket.
- Utbildningsdepartementet. (2001). *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket och Fritzes AB.
- Utbildningsplan. (2004). *Specialpedagogiskt program*. BET Dnr 1529/333-04. Institutionsstyrelsen, Kristianstad Högskola.
- Wahlström, G.O. (1996). *Gruppen som grund. En arbetsmetod som utvecklar*. Stockholm: Liber.
- Vernerström, I-L. (2002). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Frågeguide

1. Som specialpedagog har du olika arbetsuppgifter. En av dem är att se och upptäcka elever i behov av särskilt stöd.

- Hur upptäcker eller får du veta att en elev är i behov av särskilt stöd?

Elevvårdskonferens, arbetslaget, föräldrar, lärare, eleven m m.

- Beskriv vad du gör för att skapa dig en bild av elevens situation?

Använder du speciella metoder?

2. För att få ett helhetsperspektiv av elevens situation skall enligt styrdokumentet den pedagogiska kartläggningen göras på tre nivåer; organisations-, grupp- och individnivå.

- Vilka faktorer tar du hänsyn till på organisationsnivå?

Värdegrund, syn på lärande, resurser, personalens kompetens, och arbetsformer.

- Vilka faktorer tar du hänsyn till på gruppnivå?

Relationer mellan lärare och elev, mellan elev och elev och mellan skola och familj, gruppammansättning, klassrumsmiljö och arbetssätt.

- Vilka faktorer tar du hänsyn till på individnivå?

Självförtroende, kunskapsnivå, starka sidor och intressen och ansvar och delaktighet.

3. En pedagogisk kartläggning skall föregå utarbetandet av åtgärdsprogram.

- Hur tror du detta arbete påverkar innehållet i åtgärdsprogrammet?

4. Är det något annat du skulle vilja tillägga till intervjun?

Bearbetningsschema

Bilaga 2

Fråga	Svar	Nyanser	Citat
<p>Hur upptäcker eller får du veta att en elev är i behov av särskilt stöd? Elevvårdskonferens, arbetslaget, föräldrar, lärare, elev m m</p>			
<p>Vilka faktorer tar du hänsyn till på organisationsnivå? Värdegrund, syn på lärande, resurser, personalens kompetens, arbetsformer</p>			
<p>Vilka faktorer tar du hänsyn till på gruppnivå? Relationer mellan lärare och elev, mellan elev och elev och mellan skola och familj, grupsammansättning, klassrumsmiljö, arbetssätt</p>			
<p>Vilka faktorer tar du hänsyn till på individnivå? Självförtroende, kunskapsnivå, starka sidor och intressen och ansvar och delaktighet</p>			
<p>Hur tror du detta arbete påverkar innehållet i åtgärdsprogrammet?</p>			
<p>Är det något annat du skulle vilja tillägga till intervjun? Övrigt</p>			

