



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Ny på jobbet”

**Fem specialpedagogers erfarenheter av att omsätta
sina studier i praktiken**

Lisa Karlsson

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogprogrammet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	HT 2008
Handledare:	Ingela Andreasson
Examinator:	Girma Berhanu

Abstract

Arbetets art: Examensarbete, 15 hp. Specialpedagogiska programmet
Titel: Ny på jobbet. Fem specialpedagogers erfarenheter av att omsätta sina studier i praktiken.
Författare: Lisa Karlsson
Handledare: Ingela Andreasson
Examinator: Girma Berhanu
Nyckelord: Skolkultur, Yrkesroll, Specialpedagogiska programmet

Syfte: Examensordningen för Specialpedagogprogrammet vid Göteborgs Universitet ställer krav på bred kompetens när det gäller vad specialpedagogen förväntas ha tillägnat sig under utbildningen. Målet med utbildningen ska vara att ge studenten en omfattande plattform att stå på inför kommande yrkesutövande som specialpedagog. Med utgångspunkt i detta var syftet med denna studie att undersöka fem nyutbildade specialpedagogers erfarenheter av att omsätta examensförordningens mål i praktiken.

Centrala frågeställningar var:

- På vilket sätt tar sig utbildningens mål uttryck i den praktiska verksamheten?
- Hur uppfattar specialpedagogen bemötandet från andra yrkesprofessioner i skolan?
- På vilket sätt används specialpedagogens kompetens i verksamheten?
- Hur uppfattar specialpedagogen graden av frihet att utforma sina arbetsuppgifter?

Teori: Den teoretiska utgångspunkten för studien är specialpedagogens roll och samspel belyst ur ett systemteoretiskt samt socialkonstruktionistiskt perspektiv .

Metod: Studien är kvalitativ och utfördes genom halvstrukturerade intervjuer med fem specialpedagoger. De specialpedagoger som intervjuades avlade alla specialpedagogexamen tidigast i januari 2006 och tjänstgjorde vid studiens genomförande i grundskolan.

Resultat: Resultatet av studien visar att de specialpedagoger som ingått i denna studie uppfattade sitt yrke som mycket komplext. Samtliga specialpedagoger angav att de saknar den tid som behövs för att genomföra uppdraget fullt ut tillfredsställande. De tvingades göra prioriteringar. En annan erfarenhet som specialpedagogerna betonade är att det är vanligt att personal i skolan inte är insatt i specialpedagogens uppdrag, vilket kan leda till missuppfattningar. Trots detta menade de tillfrågade specialpedagogerna att deras erfarenheter av mötet med praktiken till största del var positivt och att de kände sig välkomna, såväl av andra pedagoger som av skolledning. Specialpedagogernas utbildning beskrevs till stor del positivt även om kritik riktades mot att utbildningen tenderar att göra avkall på praktiskt och didaktiskt innehåll till förmån för vetenskapligt och teoretiskt innehåll.

Förord

Under min utbildning till specialpedagog har ofta frågan kring hur specialpedagogen upplever sin yrkesroll och den komplexitet som präglar denna roll, diskuterats. Med komplexitet menar jag de många kunskaper som specialpedagogen, enligt examensförordningen, måste ha och de olika roller som ingår i arbetets funktion. Flera har de tillfällen varit där jag och mina kurskamrater tillsammans diskuterat vår osäkerhet och ibland oro inför uppdraget som specialpedagoger, just på grund av denna komplexitet. Dessa tankar har följt med mig efterhand som utbildningen pågått och blivit allt mer centrala när det praktiska arbetet nu närmar sig. Därför känns det naturligt att rikta min studie mot specialpedagogers erfarenheter av sitt arbete.

Som utgångspunkt för undersökningen funderar jag på hur specialpedagogen upplever att de faktiska arbetsuppgifterna stämmer överens med vad utbildningen syftar till att lära de studerande. Vilket mandat har specialpedagogen i praktiken att utföra det arbete hon eller han är utbildad för? Har graden av samarbete med skolledning betydelse för hur arbetsuppgifterna är utformade? De frågor jag tar upp här ovan utgör exempel på sådant som specialpedagoger har att förhålla sig till i sitt vardagsarbete.

Eftersom jag själv snart avslutar min utbildning och är på väg mot att omsätta utbildningens mål i verkligheten, tycker jag det är viktigt och intressant att undersöka hur nyblivna specialpedagoger upplever de faktiska arbetsuppgifterna med utgångspunkt i målen.

Jag anser att det är relevant för både specialpedagoger, skolledare och utbildningsansvariga att få höra åsikter om och erfarenheter av mötet mellan teori och praktik. Om specialpedagogen ska ha möjlighet att arbeta för alla elever, men framför allt de elever som är i behov av stöd, måste utbildningens mål vara genomförbara i praktiken. För att detta ska kunna ske menar jag att det krävs ett samarbete mellan alla inblandade parter.

Jag har inte för avsikt att göra en studie som på ett generellt plan talar om hur specialpedagoger arbetar, utan inriktar mig på att göra en beskrivning av hur fem specialpedagoger erfar möjligheten att omsätta teori i praktik.

Jag riktar ett stort tack till de specialpedagoger jag fick nöjet att träffa och intervjua under arbetet med studien!

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte och frågeställningar	1
3. Litteraturgenomgång och teoriansknytning	2
3.1 Socialkonstruktionism	2
3.2 Systemteori	2
3.3 Skolkultur	3
3.4 Specialpedagogens yrkesroll	4
3.5 Specialpedagogens utbildning	6
3.6 Specialpedagogen och styrdokument	7
3.7 Specialpedagogen och skolledning.....	7
3.8 Specialpedagogen och tid.....	8
4. Metod.....	9
4.1 Intervjumetod	9
4.2 Urval	9
4.2.1 Val av intervjupersoner.....	9
4.2.2 Genomförande av intervjuer	10
4.3 Analys och bearbetning	10
4.4 Giltighet, tillförlitlighet och relaterbarhet	11
4.5 Etiska överväganden.....	11
5. Resultat.....	12
5.1 Presentation av medverkande specialpedagoger	12
5.2 Resultatredovisning	12
5.2.1 Specialpedagogutbildningens praktiska förankring.....	13
5.2.2 Förhållningssätt mellan specialpedagog och skolans andra aktörer	14
5.2.3 Nyttjande av specialpedagogens kompetens.....	15
5.2.4 Specialpedagogens egen frihet i praktiken	16
6. Diskussion	18
6.1 Metoddiskussion.....	18
6.2 Resultatdiskussion	19
6.2.1 Utbildning och kompetens	19
6.2.2 Bemötande och samspel.....	19
6.2.3 Uppdrag, kompetens och frihet.....	20
6.3 Frågor för vidare forskning	22
7 Slutord	23
Referenslista.....	24

Bilagor

- Bilaga 1 Utbildningsplan för det Specialpedagogiska programmet, 60 poäng
- Bilaga 2 E-mail till rektorer
- Bilaga 3 Intervjuguide

1. Inledning

Specialpedagogens överordnade uppgift är att identifiera och undanröja faktorer i undervisnings- och lärandemiljöerna som orsakar att elever får svårigheter. Specialpedagogen förväntas – förutom att vara en kompetent pedagog – även ha beredskap för arbete inom en specialpedagogisk funktion med övergripande ansvar för rådgivning, stöd och utveckling av åtgärdsprogram i samarbete med kollegor och med tydlig anknytning till skolans ledning. En central uppgift för specialpedagoger är att ge stöd till arbetslag och lärare för att utveckla samverkan och samarbete såväl i arbetslaget som mellan familjen och skolan för att eleven skall få adekvat stöd. Specialpedagoger får därigenom en central funktion i skolans kvalitetsarbete, i uppföljning och utvärdering av den mål- och resultatstyrda skolan. (Utbildningsdepartementet, 1999, s.25)

Ur denna yrkesbeskrivning framgår tydligt att specialpedagogens roll är omfattande och att uppdraget kräver bred kompetens. Detta ställer i sin tur stora krav på en specialpedagogutbildning som kan ge studenten adekvat kunskap, så att denne känner sig trygg i sin yrkesroll.

Utbildningens innehåll fokuserar såväl enskilda individers förutsättningar och behov i olika lärandemiljöer som de samhällsinsatser som vidtas i avsikt att stödja individernas lärande och delaktighet. Centralt blir då att utveckla kompetens för stödjande och utvecklande arbete med barn, ungdomar och vuxna, liksom att på olika pedagogiska arenor arbeta stödjande och utvecklande genom pedagogisk personal och föräldrar. (Lärarytbildningsnämnden vid Göteborgs Universitet, 2001, bilaga 1)

Även utbildningsledningens beskrivning av specialpedagogutbildningen ger en bild av ett omfattande innehåll, där studenten förväntas tillgodogöra sig den kunskap som krävs för att, efter utbildningen, kunna arbeta övergripande i den praktiska verksamheten. För mig som blivande specialpedagog, med de förväntningar, frågor och kanske ibland även farhågor som finns inför det praktiska arbetet, är det intressant att undersöka hur specialpedagogen uppfattar sitt uppdrag och sin kompetens, samt hur dessa faktorer tar sig uttryck i specialpedagogens verksamhet. På grund av den komplexa yrkesroll som specialpedagoger har är mitt antagande att specialpedagogers arbete ser väldigt olika ut beroende på de förutsättningar, dvs. krav, önskemål och traditioner som finns i olika verksamheter.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka fem nyutbildade specialpedagogers erfarenheter av att omsätta examensordningens mål i praktiken.

För att avgränsa syftet fokuserar undersökningen på följande frågeställningar:

- På vilket sätt tar sig examensordningens mål uttryck i den praktiska verksamheten?
- Hur uppfattar specialpedagogen bemötandet från andra yrkesprofessioner i skolan?
- På vilket sätt används specialpedagogens kompetens i verksamheten?
- Hur uppfattar specialpedagogen graden av frihet att utforma sina arbetsuppgifter?

3. Litteraturgenomgång och teoriansknytning

Litteraturgenomgången består av arbetets teoretiska ansatser, samt vad tidigare forskning visar när det gäller specialpedagogens yrkesroll. Kapitlet berör även styrdokumentens angivelser kring specialpedagogiska insatser i skolan och vilka konsekvenser dessa dokument får i det praktiska arbetet, samt forskning som rör förhållandet mellan specialpedagog och skolläring.

3.1 Socialkonstruktionism

En teori som innebär att människan, mot bakgrund av personliga erfarenheter, värderingar och idéer skapar en egen bild av verkligheten är socialkonstruktionism. Enligt denna inriktning är synen på världen föränderlig, det vill säga beroende av tid och rum. Den ställer sig kritisk till den på förhand givna kunskapen och hävdar att det är det sociala samspelet mellan människor, samt språket som styr bildandet av kunskap.

Von Brömssen (2003) betonar språkets betydelse för vår varseblivning. ”Användningen av språket sätter igång tankeprocesser, emotioner, fantasier och idéer, vilket innebär att hur vi uttrycker oss och hur andra bemöter oss i sitt tal, konstruerar i varje ögonblick vår värld.” (s. 14)

Aasebo och Melhuus (2007) menar att social interaktion tillsammans med språket som byggs i samspelet mellan människor, samt den kultur som råder i ett visst sammanhang, skapar den socialkonstruktionistiska teoribildningen. ”Den visar hur allt det som betraktas som något naturligt i själva verket är kulturmässigt. När något är kulturmässigt, eller diskursivt konstruerat, har det också en stor förändringspotential”. (s. 31) Vidare diskuterar Aasebo och Melhuus den socialkonstruktionistiska teorin och lägger tyngdpunkten på tre begrepp; diskurs, förhandling och positionering. Med *diskurs* menas i detta fall att människans verklighetsuppfattning, som hon fått genom språk och relationer bildar ett fenomen. Detta fenomen eller begrepp kan bli något för givet taget, ett gemensamt namn för olika uppfattningar; en diskurs. *Förhandling* förklaras enligt följande; ”Diskurserna är utgångspunkt för förhandlingar, diskurserna förhandlas eller ”utspelas” i ett socialt samspel. Sociala samspel är arenor både för att etablera den enskildes självförståelse, identitet eller inre röst och för verklighetsförståelsen.” (s. 29) Det tredje begreppet som berörs är *positionering*. Detta kan förklaras som möjligheten att inta olika positioner inom diskursen. Att anta en roll är att visa att man förstår vad som förväntas i en viss situation, men att positionera sig betyder att man väljer olika förhållningssätt till omvärlden och involverar sig på olika sätt beroende på kontexten.

3.2 Systemteori

För att förklara skeenden mellan människor; relationer, samspel och kommunikation används systemteori. Andersson (1999) ger följande definition av begreppet; ”Systemteori är en teori som ser mänskligt handlande och mänskliga problem som något som sker och uppstår i ett samspel mellan människor och som inte kan förklaras av den enskilda individens inneboende egenskaper”. (s. 20)

Även Svedberg (2007) förklarar innebörden i begreppet systemteori. ”Systemteorin har ambitionen att beskriva skeenden mellan individer i grupp eller mellan olika grupper i en organisation eller mellan olika organisationer”. (s. 49)

Inom systemteori diskuteras begreppet roll. Man menar att alla som ingår i ett system också har en roll, uttalad eller outtalad. Dessa roller kompletterar varandra på så sätt att de söker en inbördes jämvikt, de balanserar varandra för att nå harmoni inom systemet. Det finns inom systemet även regler som bestämmer hur kommunikationsmönstret ser ut, vilket ansvar som

åligger varje medlem i systemet, samt hur makten är fördelad. Dessa regler kan vara uttalade eller outtalade. Det finns också gränser mot dem som inte ingår i systemet, ibland öppna, ibland stängda. Hur gränserna är satta avgör också hur kommunikationen med omvärlden tar sig uttryck.

Andersson (1999) beskriver systemet som "...en helhet sammansatt av olika delar, som är ömsesidigt beroende av varandra. Vidare anger Andersson begreppen roller, aktiviteter och relationer som nyckelord inom den systemteoretiska teoribildningen.

Enligt Svedberg (2007) talar man inom systemteori om processer mellan orsak och verkan och ett ömsesidigt beroende mellan dessa. I stället för att söka orsaker till ett visst agerande i en händelse som precis inträffat, kan reaktionen i själva verket vara svar på en hel kedja av händelser som påverkat varandra. Denna process kallas cirkulär, alla händelser i denna är beroende av varandra och den har inte *en* bestämd orsak.

3.3 Skolkultur

Som tidigare diskuterats framträder interaktion mellan människor som en viktig faktor inom båda de ovan beskrivna teoribildningarna.

Bladini (2004) belyser likheter mellan socialkonstruktionism och systemteori. "Båda betonar att vi gör konstruktioner av verkligheten och att dessa kan göras på olika sätt. Människan både konstruerar sin värld och konstrueras av den". (s. 49) Möten mellan människor skapar erfarenheter, som i sin tur skapar möjligheter, men också svårigheter i den sociala värld vi lever i. Skolan är en av de mötesplatser där interaktion är en förutsättning. En mängd olika kunskaper, värderingar, normer, erfarenheter och åsikter möts. Skolan bildar ett system, där dessa faktorer blir beroende av varandra och balanseras. Detta system bildar i sin tur skolans kultur. Vad som ingår i denna gemensamma kultur kan vara dels påtalade och kända normer, dels mer abstrakta värderingar och traditioner som så att säga sitter i väggarna.

Andersson m.fl. (2003) menar att man inte kan prata om *en* sorts skolkultur, utan menar att begreppet innefattar flera olika kulturer som är blandade och interagerar med varandra. Som exempel på förekommande kulturer ges lärarkulturer, förvaltnings- och ledningskulturer, elevkulturer, och föräldrakulturer.

Skolkulturen kan variera med avseende på de normer som hyllas på skolan, vilka traditioner som lever, vilka institutioner (t.ex. ämneshierarkin) som har betydelse, hur artefakter som skolbyggnaden underlättar eller hindrar skolarbetet, vilket klimat som existerar i skolan, hur de sociala relationerna mellan individer fungerar, hur skolan anpassar sig till sin omgivning och hur den gör för att integrera sina aktörer. (s. 19)

Även Berg (1999) hävdar att det finns en mängd olika skolkulturer och beskriver dem som en blandning av sociala företeelser.

Blossing (2003) definierar begreppet skolkultur som det sätt det arbetssociala livet på en skola ser ut.

Andersson m.fl. (2003) belyser tre olika spår som den svenska forskningen kring skolkulturer fokuserar på. Dels att skolkultur kan ses som skolandan eller skolklimatet, dels en annan forskningsinriktning som menar att skolkulturen likställs med lärarkulturen.

Det finns även en mer omfattande definition av begreppet skolkulturer, där de ses som organisationskulturer. Med detta menar man en spegling av normer och värden som den lokala skolan har och som i sin tur är hämtade från samhälleliga traditioner.

Berg (1999) pratar i samband med skolkulturer om begreppet kollegialitet, som han beskriver i följande punkter:

- den rådande andan och atmosfären på arbetsplatsen,

- oskrivna normer för hur olika beteenden bestraffas och/eller belönas,
- den kåranda som existerar inom olika yrkesgrupper (s. 37)

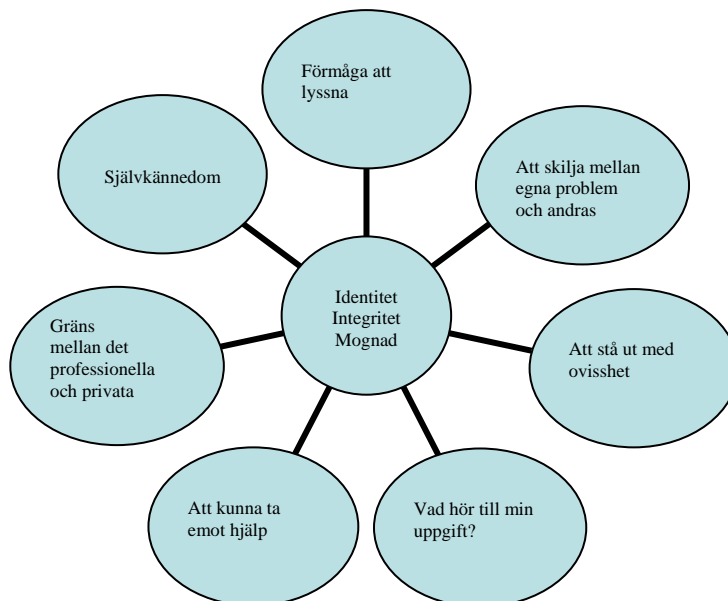
Dessa enligt Berg osynliga regler och vanor, tillsammans med olika lokala traditioner, samhällstraditioner och arbetsorganisation ger en komplex bild av vad som kan känneteckna skolkulturer.

3.4 Specialpedagogens yrkesroll

Normell (2002) beskriver den roll pedagoger i skolan har idag jämfört med förr. Hon menar att det idag är vedertaget att det behövs flera pedagogers samlade kompetens för att hitta de bästa lärandemiljöerna för varje elev.

En annan förändring är den utmaning det idag innebär för pedagogen att balansera pedagogiken mellan elever som kommer från olika sociala kategorier. Normell menar att det här finns risk för en segregation mellan elever i och med friskolornas möjligheter att välja elever.

Den tredje skillnaden mellan förr och nu som Normell beskriver är på vilket sätt pedagogen uppfattas idag. Eftersom lärande sker på så många platser i dag, inte enbart i skolan, fungerar pedagogen idag mer som en förebild än som en auktoritär kunskapsförmedlare. ”Det är numera pedagogernas personliga mognad, erfarenhet och intresse eleverna vill åt”. (s. 43) Normell menar att denna typ av ledarskap ställer krav på pedagogen att verkligen vara trygg i sin yrkesroll och ha uppnått en personlig mognad. Detta ger i sin tur förutsättningar för att kunna bli professionell i sitt yrkesutövande.



Figur 3.1 De områden inom personlig mognad som pedagogen behöver ha reflekterat över, för att kunna upprätthålla ett professionellt förhållningssätt. (Normell, 2002, s.44)

Normell diskuterar vikten av vara trygg i sin yrkesidentitet, figur 3.1, som en god förutsättning för framgångsrikt samarbete med kollegor och elever. ”Ju tryggare yrkesidentitet man har när man går in i ett samarbete, desto bättre är förutsättningarna för att det ska bli bra. Varje yrkeskunnande vilar dels på en formell utbildning, dels på den praktiska yrkeserfarenheten, som kommer med åren och som brukar kallas ”tyst kunskap”. (s. 55)

Ahlberg (2001) och Emanuelsson (2000) visar att skolans rådande kultur på många sätt ställer villkoren för specialpedagogens yrkesroll.

Bladini (2004) menar att det finns krav och förväntningar på specialpedagogen från många olika håll ute i verksamheterna. Vidare påpekar hon svårigheten med att hantera den expertroll som specialpedagogen ges i och med den genomgångna påbyggnadsutbildningen.

Även Ahlberg (2001) belyser specialpedagogens yrkesroll och menar att det kan vara svårt för en specialpedagog, som i linje med utbildningens mål vill bedriva förändringsarbete och arbeta för att hela verksamheten görs anpassad till samtliga elever, att möta ett kollegium som förväntar sig en "kliniklärare" (s. 90). Med begreppet kliniklärare menas här den funktion som speciallärare har och som inriktar sig på direkt arbete med enskilda elever, segregerade från den ordinarie undervisningen.

Verneresson (2002) diskuterar att beslutet att ersätta speciallärare med specialpedagoger kan ha bidragit till att specialpedagogernas yrkesfunktion missuppfattats i den praktiska verksamheten. "Det tycks vara så att en yrkeskategori som fortfarande efterfrågas i stor skala avskaffades innan skolan hade beredskap att möta de specialpedagogiska frågor och problem som faktiskt finns i svensk skola." (s. 21)

Ahlberg (2001) menar vidare att det till stor del är verksamhetens vanor och sociala miljö som skapar förutsättningarna för hur specialpedagogens arbetsuppgifter utformas. Eftersom skolan är en social arena, där personal tillsammans planerar verksamheten utifrån sina olika kompetenser, värderingar och attityder, blir också arbetsuppgifterna styrda utifrån detta.

Även i en studie ledd av Magnus Tideman och Jerry Rosenqvist (2004) där man studerat hur definitionen en skola för alla uppfattas av de personer som berörs av skolverksamhet, samt attityden till elevers avvikelser när det gäller beteenden eller prestationer, har man kommit fram till att de specialpedagogiska insatserna är beroende av den kultur som råder på varje skola. Denna kultur innefattar såväl ekonomi, storlek på skola, elevantal som den sociala traditionen och möjligheten till specialpedagogisk kompetens.

Som bland andra Ahlberg (2001), Verneresson (2003) och Bladini (2004) tidigare diskuterat är specialpedagogens yrkesroll komplex och ibland svårtolkad i det praktiska arbetet. Specialpedagogens arbetsfunktion kan vara konfliktfylld, det vill säga förväntningar och olika önskemål från övrig personal blandas. Detta är något som även Emanuelsson (2000) understryker. Han menar att det som specialpedagog därför är viktigt att tydligt definiera sin yrkesroll.

Hur specialpedagoger agerar på marknaden är alltså betydelsefullt och utmanande. Det krävs en klar medvetenhet om vad som kännetecknar den situation där svårigheter uppträder för en eller flera individer. Då kan man heller inte "besinningslöst" ställa upp på de ofta snabbast uppkomna önskemålen om att själv ta hand om problemen, vilket betyder de problematiska eleverna. Det gäller att i bevarande av en integrerad helhet använda sin kompetens som bidrag till utveckling av verksamheten så att denna helhet också kan inrymma möjligheter till stöd och hjälp efter olika behov. Det är alltså skolan som behöver specialpedagogers kompetens i sitt gemensamma ansvar för alla elever. (s. 9)

Emanuelsson ställer sig frågande till vem som ska kräva att specialpedagogen får delta i hela verksamhetens utveckling om denne inte gör det själv.

Persson (2007) diskuterar de, enligt honom höga krav på kompetens, som specialpedagogen enligt examensordningen måste ha. Han menar vidare att på grund av att det i den senaste examensordningen, antagen i juli 2007, inte finns angivet att specialpedagogen aktivt ska arbeta med elever, vilket betyder att undervisning inte behöver ingå i specialpedagogens yrkesroll, krävs än mer kompetens, professionalitet, integritet och mod för att kunna motivera sin arbetsfunktion.

I detta sammanhang är begreppet lärarprofessionalitet centralt. Carlström och Wersäll (2006) definierar detta på följande sätt;

Lärares professionalism betyder att lärarna har hög status, en viss makt utan att för den skull vara auktoritär, att läroretiken är väl utvecklad, att lärarens identitet är tydlig och ger trygghet, att läraren har traditionella kunskaper och utvecklar nya kompetenser i takt med alla nya krav som uppkommer. (s. 34)

Vidare diskuterar de förutsättningar för att lärare ska kunna utveckla sin professionalism;

De borde vidare ges möjlighet att utveckla och formulera sin etiska yrkeskod, en kod som täcker aktuella realistiska skolsituationer. Lärarna borde ges reell frihet och autonomi och få påverka ramarna för sina nya yrkesroller. Med sin erfarenhet av den praktiska verkligheten bör de få chans att skapa "den goda skolan" i den sociala kontext som de befinner sig i. (s. 34)

Att ta makten över yrkesrollen, tydligt definiera och presentera den egna kompetensen är följaktligen något som ses som en förutsättning för att lyckas upprätthålla det professionella uppdraget.

3.5 Specialpedagogens utbildning

I Utbildningsdepartementets slutbetänkande (1999), som föregick beslutet om den lärarutbildning som infördes 2001, fokuseras diskussionen mot den roll som lärare har i dagens skola och som enligt kommittén inrymmer begreppet "det nya läraruppdraget". (s. 49) Med detta menar man den kompetens som lärare behöver ha för att kunna möta mångfalden av elever i den moderna skolan. Man talar bland annat om uppdragen att arbeta i ett mångkulturellt samhälle, att kunna anpassa rollen som auktoritet efter dagens normer, samt att vara medveten om den stora mängd kunskap som finns runt om i samhället och hjälpa elever prioritera i sitt lärande, söka svar och ifrågasätta erfarenheter och fakta.

En annan aspekt av pedagogens uppdrag är enligt Utbildningsdepartementet att hitta de miljöer som bäst främjar lärande. "Kunskap är inte förpackad, överförbar form utan är något som individen tillägnar sig. Lärarens uppgift är att på bästa sätt försöka stimulera en sådan process. Det kan ske genom att läraren erbjuder information men det är genom reflektion hos individerna som kunskap bildas." (s. 53)

Under arbetet med Utbildningsdepartementets betänkande har ett viktigt mål varit att se till att lärare i sin grundutbildning får kompetens att möta alla barn och ungdomar. Kommittén som varit ansvarig för betänkandet menar att det inom såväl forskning som utvärderingar av specialundervisning tydligt framgår att arbetet med elever i behov av särskilt stöd bör ske inom ramen för den ordinarie undervisningen. Med detta menar man att det inte behövs skolformer som är skilda från den reguljära undervisningen. Detta ställer dock i sin tur krav på en specialpedagogutbildning som bygger på att studenterna får lära sig att stödja och hjälpa lärare, så att de känner sig bekväma med ett nytt arbetssätt. Detta betonas i den utvärdering som Högskoleverket (2006) gjort av de svenska universitet som erbjuder specialpedagogprogrammet.

Samtliga de granskade utbildningarna har anammat det ovan nämnda inkluderande perspektivet och tolkat specialpedagogens roll så att denna i första hand skall vara rådgivande, handledande och utvecklande. Det konkreta arbetet med barnen överläts på detta sätt i stor utsträckning åt lärarna.

Denna tolkning av specialpedagogens roll ställer stora krav på alla andra aktörer inom skolväsendet. Skolledningarna förutsätts organisera arbetet så att specialpedagogen ges inflytande över undervisningens uppläggning. Lärarna förutsätts anpassa sin undervisning efter specialpedagogens riktlinjer, och de förutsätts dessutom själva ha kunskaper om det aktiva arbetet med elever i behov av särskilt stöd. (s.10)

Den examensordning som utarbetats av Lärarutbildningsnämnden vid Göteborgs Universitet, (bilaga 1), som antogs efter riksdagens beslut om en ny specialpedagogisk påbyggnadsutbildning i oktober 2000, togs i bruk 8 juni 2001. Ur denna framgår att specialpedagogens uppgift i verksamheten innefattar arbete på såväl organisations- och gruppnivå som på individnivå. Specialpedagogen ska ”aktivt kunna arbeta med barn, ungdomar och vuxna i behov av stöd inom förskola, skola, vuxenutbildning eller habilitering/rehabilitering.” (s. 2)

Högskoleverket (2006), som har granskat specialpedagogutbildningen vid samtliga lärosäten i Sverige ger Göteborgs Universitet till stor del gott omdöme i sin utvärdering och menar att man lyckas bra med att knyta vetenskapliga perspektiv till undervisningen. Samtidigt ges kritik mot att det är ett alltför stort antal undervisande lärare och professorer som deltar i utbildningen sporadiskt, vilket i sin tur ger begränsad koppling mellan olika delkurser inom utbildningen.

Från och med 1 juli 2007 är skrivningen i Högskoleförordningens examensordning SFS 1993:100, ändrad för specialpedagogprogrammet och har nu beteckningen SFS 2007:638. De mål som skrivits in i denna beskrivs inom tre olika kategorier; ”kunskap och förståelse”, ”färdighet och förmåga” samt ”värderingsförmåga och förhållningssätt”. Fokus för utbildningen läggs såväl på teoretiska kunskaper och färdigheter som att ge studenten möjlighet att utveckla självkänedom och olika förhållningssätt.

Den nya förordningen visar, i likhet med den föregående att specialpedagogen ska ha förmåga att anta flera olika roller i sin verksamhet, bl.a. som samtalspartner, utredare och skolutvecklare.

3.6 Specialpedagogen och styrdokument

Statens delegering av ansvaret till kommunerna och därmed den målstyrning som detta innebär, diskuteras av bland andra Svedberg (2007) och Carlgren & Marton (2001). De sistnämnda beskriver målstyrning som ”...försök att skapa system som möjliggör situationsanpassade lösningar. I sådana system skapas stabilitet och kontinuitet genom förändring och variation.” (s. 186)

På grund av skolans decentralisering finns det inte några nationella styrdokument som anger hur skolorna praktiskt ska gå tillväga för att se till att alla elevers lärande främjas. Varje kommun och enskild skola har dock skyldighet att upprätta en skolplan respektive lokal arbetsplan, där det ska framgå hur nationella mål ska uppnås inom den lokala verksamheten. Följande bestämmelser och nationella mål finns när det gäller elever i behov av särskilt stöd. Det åligger varje enskild skola att anpassa dessa så att målen uppnås.

I Sveriges skollag (SFS 1985:1100) står ”I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd.” (§2) Vidare finns att läsa i Lpo 94 (1994). ”Alla som arbetar i skolan skall hjälpa elever som behöver särskilt stöd och samverka för att göra skolan till en god miljö för lärande.” (s. 12) ”Rektorn har ansvaret för skolans resultat och har därvid, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för utformningen av undervisningen och elevvårdsverksamheten så att eleverna får det särskilda stöd och den särskilda hjälp de behöver.” (s. 17)

Ur dessa bestämmelser kan utläsas att det från den svenska statens sida finns en god vilja i intentionen att kommunerna och de enskilda skolorna ska organisera undervisningen på ett sådant sätt att den främjar *alla* elevers lärande.

3.7 Specialpedagogen och skolledning

Salamancadeklarationen anger följande kring skolledningens funktion: ”Skolcheferna/rektorererna har ett särskilt ansvar för att stimulera till positiva förhållningssätt

inom hela skolan och tillse att det sker en effektiv samverkan mellan klasslärare och stödpersonal.” (s. 33)

Enligt Ahlberg (1999) är det nödvändigt att varje rektor verkar för ett pedagogiskt synsätt som är väl förankrat hos alla inom verksamheten, detta för att nå de mål som man tillsammans satt upp. Rektorn ska se till att det finns kompetenser inom skolan att möta den mångfald av behov som eleverna har, något som inte är självklart när detta praktiskt ska iscensättas.

Blossing (2003) belyser problematiken med att rektorn inte alltid känner till de kunskaper och arbetsuppgifter som specialisterna, det vill säga exempelvis skolpsykologer, ämneslärare och specialpedagoger har och därför inte heller använder deras kompetens på mest effektivt sätt. Detta är något som Utbildningsdepartementet (2001) diskuterar i sin studie av ett antal skolor i landet. ”Expertgruppen har dessutom kunnat konstatera att stora olikheter finns mellan kommunerna när det gäller rektors delaktighet i, och kunskap om, den specialpedagogiska verksamheten. För att elever skall kunna få den hjälp de har rätt till är det av yttersta vikt att även rektorn är involverad i arbetet.” (s. 27) Utifrån denna diskussion kommer behovet av specialpedagogens kompetens in som en naturlig del i skolornas organisation. Persson (2007) beskriver samarbetet mellan skolledning och specialpedagog på följande sätt:

Tillsammans med rektor skall specialpedagogen utgöra en garant för att verksamheten verkligen är till för alla. I ansvaret ligger också att arbeta för att utveckla kvaliteten i det inre arbetet så att en så god lärandemiljö som möjligt kan erbjudas alla barn och unga. (s. 111)

Intentionen att specialpedagogen ska vara skolledaren behjälplig i frågor som rör utvecklingen av skolans verksamhet gör att de tillsammans är nyckelpersoner när det gäller att organisera en skolarena som ger goda förutsättningar för alla elevers lärande, inte minst de elever som är i behov av särskilt stöd. Trots denna möjlighet visar Bengt Persson (1998) i sin rapport att skolledare anser sig ha en svår uppgift i att tillgodose de intressen som ligger inom detta område. Undersökningen visar dels att skolplanerna och de lokala arbetsplanerna i mycket begränsad omfattning innehåller området specialpedagogik, dels att skolledare ofta tvingas använda resurserna till annat än det som ryms inom detta område. Emanuelsson (2000) kritiserar denna hänvisning till resursbrist som skolor, enligt hans utsago gör, när det gäller de specialpedagogiska insatsernas omfattning i verksamheten. Han menar att det oftast saknas motivering till varför just dessa insatser inte får plats inom budgetramen.

3.8 Specialpedagogen och tid

Att tid är ett begrepp som påverkar alla människors liv, både privat och i arbete, är vedertaget. Honoré (2004) belyser detta begrepp och de konsekvenser det får för vårt sätt att leva, beroende på vilka prioriteringar vi gör.

I skolan är tidsbegreppet, enligt traditionen, mycket centralt eftersom hela verksamheten är uppbyggd kring scheman, lektionstimmar, raster och så vidare. Följaktligen är tiden också ett begrepp som påverkar pedagogers arbete. Specialpedagogen har en arbetsroll som innebär flera olika uppdrag och behöver inte sällan prioritera sin arbetstid.

Jönsson (2004) diskuterar begreppet livsrytm och menar att eftersom vi skapar denna rytm gemensamt, är också arbetslivet en bra utgångspunkt för att hitta en fungerande balans. Hon menar vidare att vi människor är uppbyggda av tre olika delar; en planerare, en idégivare och en arbetare/utförare. ”Planeraren kan bara planera, idégivaren kan bara ge idéer, arbetaren bara arbeta. De är alltså i grunden helt olika, har olika uppgifter och fungerar olika. Deras arbetsinsatser är olika tunga i olika situationer. Men de är alla beroende av varandra.” (s.16) Från denna beskrivning av människan kan en parallell dras till specialpedagogens arbetsroll, som innehåller dessa tre delar och som alla är beroende av varandra, men som behöver prioriteras sinsemellan för att balanseras.

4. Metod

Vid forskning som har till uppgift att visa på en subjektiv bild av verkligheten hävdar Merriam (1994) att en kvalitativ forskningsmetod bör användas. "...världen är inte objektivt beskaffad utan snarare en funktion av varseblivning och samspel med andra människor. Verkligheten är en mycket subjektiv historia som behöver tolkas snarare än mätas. Åsikter och uppfattningar istället för fakta utgör grunden för varseblivning." (s.31)

Den kvalitativa forskningen lägger tyngdpunkten på tre variabler; process, innebörd och förståelse. Det handlar om att undersöka människors upplevelser och erfarenheter av något och hur de använder dessa för att skapa en social verklighet.

Denna studie, som fokuserar specialpedagogers erfarenheter, är bäst lämpad att placeras inom den kvalitativa forskningen.

4.1 Intervjumetod

Jag valde att använda mig av halvstrukturerade intervjuer som datainsamlingsmetod. Det gav mig en möjlighet att följa upp respondenternas tankar och åsikter, eftersom respondenten får ett förhållandevis fritt spelrum när denna typ av intervjuer används. Stúkat (2005) menar att de halvstrukturerade intervjuerna, på grund av möjligheten forskaren har att anpassa frågorna efter situationen och ställa följdfrågor, kan ge nya upplysningar och viktig information som forskaren inte kunde förutse.

Det skulle i denna undersökning även ha varit möjligt att använda sig av ostrukturerade intervjuer för att mer förutsättningslöst närma sig respondenten. Jag tror att jag då lättare skulle ha kunnat lämna förutfattade meningar utanför resonemanget, än som i detta fall då jag utgick från frågor som skapats i förväg. På grund av Merriams (1994) resonemang att det krävs en mycket erfaren forskare för att kunna utläsa den information som framkommer genom en sådan intervju, samt att jag valde att fokusera min undersökning mot de frågeställningar som kompletterar syftet, ansåg jag ändå att delvis strukturerade intervjuer passade bättre i denna undersökning.

För att få en egen bild av de personer och miljöer jag skulle undersöka hade jag även kunnat komplettera undersökningen med observationer. Med tanke på den tid jag hade till förfogande samt den risk det innebär att ha alltför mycket förförståelse och förutfattade meningar innan intervjuerna görs, valde jag emellertid bort observation som metod.

Enkäter såg jag just i denna studie inte som en relevant metod eftersom de vänder sig till en större grupp människor och ger mer kvantifierbara data.

4.2 Urval

4.2.1 Val av intervjupersoner

De specialpedagoger jag tog kontakt med skulle ha avlagt examen tidigast januari 2006 och ha varit anställda som specialpedagoger i grundskolan sedan dess. Jag valde att i urvalskriterierna inte ta hänsyn till specialpedagogernas grundutbildning, erfarenhetsår inom yrket innan påbyggnadsutbildningen startade, samt arbetsplatsens socioekonomiska placering, även om jag trodde att bland annat sådana faktorer kunde påverka resultatet. På grund av studiens syfte ansåg jag emellertid att det var viktigast att de personer som skulle delta hade utbildningen och övergången till arbetet i färskt minne.

En annan variabel som jag betonade var att respondenterna endast skulle ha varit anställda som specialpedagoger sedan de examinerades. Jag ville att de skulle ha mött den praktiska vardagen i skolan direkt efter examen. Jag befarar att de annars hade svårt att kritiskt granska

sin utbildning i förhållande till praktiken.
Dessa variabler lade grunden till den praktiska delen av min studie.

För att kunna göra ett urval tog jag kontakt med Göteborgs universitets utbildningsadministratör som genom att delge mig telefonnummer till studenter, också gav mig möjlighet att kontakta ett antal personer som tagit specialpedagogexamen tidigast januari 2006.

Jag ringde upp sex personer boende i Göteborg och dess närområde, även om jag avsåg att intervjua endast fem och presenterade undersökningen och syftet med den. Sedan frågade jag personerna om intresse fanns att delta, ifall de uppfyllde de kriterier som jag angav. Jag bad sedan om e-mailadress till respektive specialpedagogs chef, så att jag kunde skicka ett missivbrev, (bilaga 2), för att ta reda på om jag fick tillåtelse att utföra intervjun. Självklart talade jag här om att ingen person eller skola skulle kunna identifieras och att specialpedagogens medverkan när som helst kunde avbrytas.

4.2.2 Genomförande av intervjuer

Jag skapade en intervjuguide, (bilaga 3), med frågor som hade sin utgångspunkt i de frågeställningar som kompletterar undersökningens syfte, samt tre målområden ur examensordningen för specialpedagogprogrammet; undervisning, handledning och skolutveckling. Samtliga specialpedagoger som ingår i studien har examinerats enligt den examensförordning som var gällande vid Göteborgs Universitet, mellan 8 juni 2001 och den 1 juli 2007 (reviderad 2002 samt 2004). Följaktligen är det också denna examensordning undersökningen utgår ifrån.

Innan undersökningen genomfördes gjorde jag en pilotundersökning. Denna bestod av en intervju med en nybliven specialpedagog som jag känner till. Om jag vid denna intervju hade märkt att frågorna inte uppfyllde det syfte jag hade med dem och behövde justeras, hade jag haft möjlighet att göra det innan studiens intervjuer ägde rum.

Intervjuerna genomfördes på respektive specialpedagogs arbetsplats, med undantag av en intervju som gjordes i en annan lokal. Jag frågade respondenterna om jag fick tillåtelse att spela in intervjuerna och frågade även om jag fick använda materialet i undersökningen.

Samtalen togs upp via ljudfil för att sedan transkriberas i sin helhet.

Jag beräknade, med hänsyn taget till den tid jag hade till förfogande, samt vad Stukat (2005) och Trost (2005) anger kring halvstrukturerade intervjuers tidsåtgång, att fem intervjuer var vad jag skulle hinna med att genomföra, transkribera och analysera under den relativt korta tidsperiod jag hade till mitt förfogande.

4.3 Analys och bearbetning

Analys av ett kvalitativt material ställer enligt Kvale (2005) och Stukat (2005) krav på forskarens kreativitet för att hitta ett intressant sätt att presentera sitt material på. De menar att analysen i en kvalitativ studie ofta inte kan särskiljas från insamlingen av data och den senare delen att tolka denna data. Dessa variabler är alla tre involverade i varandra och utförs ofta parallellt i en kvalitativ studie.

För att kunna genomföra en analys av det insamlade materialet använde jag de områden som undersökningens frågeställningar täcker och som även intervjuguiden utgår ifrån.

Genom att transkribera intervjuerna i sin helhet, för att sedan läsa dem parallellt, kunde jag jämföra utsagorna, se likheter och skillnader och sedan placera dem under fyra olika rubriker.

4.4 Giltighet, tillförlitlighet och relaterbarhet

När en studie ska bedömas utifrån dess trovärdighet, brukar begreppen validitet och reliabilitet användas. Stukat (2005) definierar dessa begrepp på följande sätt: "validitet (giltighet), dvs. om man mäter det som man avser att mäta", "reliabilitet (mätnoggrannhet, tillförlitlighet), dvs. kvaliteten på själva mätinstrumentet" (s. 125). I kvalitativa fallundersökningar kan dessa begrepp vara svåra att skilja åt. Eftersom de riktar in sig på att *förstå* ett fenomen blir de också föremål för en annan typ av bedömning när det gäller tillförlitligheten. Graden av validitet är här ett mått på hur väl forskaren lyckats återge tolkningen av verkligheten, så som respondenten upplever den.

Som forskare inom ett kvalitativt angreppssätt utgör jag själv det mätinstrument som används för att tillskriva undersökningen en hög reliabilitet. Det är viktigt att känna till de brister hos forskaren som kan ge den en lägre reliabilitet. Exempel på detta kan vara feltolkning av intervjufrågor eller felräkningar i analysen etc. Pilotstudien spelar en viktig roll i detta sammanhang.

Något annat som är viktigt att tänka på är att det inte är omöjligt att respondenten försöker "lista ut" vilket svar forskaren söker på frågan och därför inte svarar helt ärligt. Detta påverkar naturligtvis reliabiliteten och var något jag som forskare måste ta i beaktande när jag genomförde min undersökning.

När det gäller generaliserbarheten (relaterbarheten) i undersökningen nämnde jag redan i arbetets inledningsskede att jag inte hade någon avsikt att genomföra en undersökning som gäller för specialpedagogers upplevelse av sin arbetssituation i allmänhet. Med ett urval på endast fem personer fanns ingen möjlighet att applicera det analyserade materialet på en större grupp specialpedagogers synsätt. Detta utesluter inte att undersökningen kan vara intressant. Merriam (1994) belyser detta. "Man kan också välja en situation för att den i sig själv är intressant och för att man genom närmare kunskap om situationen kan få bättre förståelse rent generellt av den företeelse man är intresserad av" (s. 24).

4.5 Etiska överväganden

Eliasson (1995) diskuterar vikten av att utföra etiskt godtagbara studier. För att kunna genomföra sådana måste forskaren bli medveten om vilka normer hon eller han handlar utifrån och kritiskt reflektera över sin verksamhet. Widerberg (2002) menar att etiken genomsyrar hela den kvalitativa forskningen på ett mer genomgripande sätt än vid kvantitativ forskning. Hon menar att den löper som en röd tråd genom hela processen; från val av ämne ända till resultatredovisningen.

I detta sammanhang är det även aktuellt att referera till vetenskapsrådets (2002) fyra etiska principer.

I min studie blev de etiska övervägandena viktiga. Eftersom jag ställde förhållandevis öppna frågor i intervjuerna fanns det en risk att saker yppades som inte var tänkta att vara med i den offentliga redovisningen. En överenskommelse mellan mig som intervjuperson och respondenterna hur materialet skulle bearbetas och användas, samt ett löfte om anonymitet för respondenterna, var därför en förutsättning för att kunna genomföra undersökningen.

5. Resultat

5.1 Presentation av medverkande specialpedagoger

Resultatet av undersökningen föregås av en beskrivning av de fem specialpedagoger som medverkar i studien.

För enkelhetens skull benämns dessa med specialpedagog 1, specialpedagog 2 och så vidare, i den ordning intervjuerna genomförts.

Specialpedagog 1

Respondenten har en lågstadielärodbildning i grunden och är yrkesverksam sedan 32 år tillbaka. Specialpedagogexamen avlades i juni 2007 och sedan dess arbetar denna person som specialpedagog, (men är formellt fortfarande anställd som lärare), med ansvar för år F-6 i samma grundskola som före utbildningen.

Specialpedagog 2

Respondenten har en förskollärodbildning i grunden och är yrkesverksam sedan 28 år tillbaka. Specialpedagogexamen avlades i juni 2007 och sedan dess arbetar denna person som specialpedagog med ansvar för år F-3 i en grundskola, samt för förskolorna i upptagningsområdet.

Specialpedagog 3

Respondenten har en lågstadielärodbildning i grunden och är yrkesverksam sedan 18 år tillbaka. Specialpedagogexamen avlades i juni 2007 och sedan dess arbetar denna person som specialpedagog med ansvar för år F-9 i en grundskola.

Specialpedagog 4

Respondenten har en förskollärodbildning i grunden och är yrkesverksam sedan 27 år tillbaka. Specialpedagogexamen avlades i januari 2008 och sedan dess arbetar denna person som specialpedagog med ansvar för år F-6 i en grundskola.

Specialpedagog 5

Respondenten har en 1-7-lärodbildning i grunden och är yrkesverksam sedan 11 år tillbaka. Specialpedagogexamen avlades i juni 2006 och sedan dess har denna person haft två anställningar som specialpedagog med ansvar för år F-9 i två olika grundskolor.

5.2 Resultatredovisning

Utgångspunkten för resultatredovisningen är de frågeställningar som kompletterar undersökningens syfte.

- **Specialpedagogutbildningens praktiska förankring**
- **Förhållningssätt mellan specialpedagog och verksamhetens andra aktörer**
- **Nyttjande av specialpedagogens kompetens**
- **Specialpedagogens egen frihet i praktiken**

5.2.1 Specialpedagogutbildningens praktiska förankring

På frågan om vilka förväntningar respondenterna hade på arbetet som specialpedagog under utbildningen svarar samtliga respondenter att de hade en önskan att arbeta övergripande, vara den person som kan se möjligheter och öppna nya vägar i verksamheten. De var rädda för att hamna i en position där det handlar om att ta elever från den ordinarie undervisningen och segregera dem. Det fanns också en rädsla i att, efter utbildningen, inta en ny position och byta yrkesroll i den verksamhet de tidigare tjänstgjort.

”Jag tyckte att det fanns ett sånt behov här ute att ha en samsyn och den här...jag pratar hela tiden om den röda tråden, att man inte tappar barnen, så jag var väldigt fascinerad av att lära mig om material och kartläggning”. (specialpedagog 1)

”...jag ville vara den som kunde bolla med lärarna och säga här, titta här om vi inte kan göra så här kan vi göra så här istället...att se med andra ögon. Se möjligheterna, det är alldeles för många i skolan som bara ser hinder”. (specialpedagog 2)

”Jag hoppades nog att jag skulle kunna handleda mer...jag tyckte det var väldigt svårt att tänka hur det skulle se ut...jag tänkte i alla fall inte att det skulle se ut som det gjorde förra året, enskilt elevarbete, så meningslöst det kändes och så lite resultat...jag hoppades också att det skulle ligga mycket skolutveckling i det, få jobba lite centralt så på skolan, att få utveckla hela arbetet”. (specialpedagog 3)

”...jag får nog säga att jag har möjlighet att jobba på många olika plan, jag var inte riktigt säker på att man skulle få den möjligheten...det handlar inte bara om att lyfta ut barn ur klasserna då, vilket var en farhåga, eftersom man jobbar i skolan...”. (specialpedagog 4)

”Dels var jag jättesugen på det, dels tyckte jag nog att det var lite läskigt tror jag, att byta position och roll i och med att jag kom tillbaka till min gamla skola, som jag varit lärare på...”. (specialpedagog 5)

Av de fem respondenterna svarar samtliga på frågan om hur de ser på den specialpedagogiska utbildningen i förhållande till deras praktiska arbete att utbildningen är relevant för ändamålet. De menar att de har möjlighet att använda många delar av utbildningens områden i sitt arbete.

”Jag tycker den gav rätt så bra råg i ryggen om vad vi egentligen ska göra, mycket fokus på utvecklande av verksamheten och inte så mycket anpassning av individen, det tycker jag att jag har fått med mig som ett mantra på nåt vis...”. (specialpedagog 3)

”Det stämmer nog överens...i och med att jag jobbar precis med det jag är utbildad till...”. (specialpedagog 5)

”Jag tycker jag får använda många delar av min utbildning”. (specialpedagog 4)

Tre av de fem specialpedagogerna kritiserar emellertid utbildningen och menar att den praktiska och didaktiska delen av utbildningen emellanåt fick begränsat utrymme till förmån för den teoretiska. De menar att pedagoger ofta vill ha stöd och hjälp med specifika elever, där konkreta metoder eftersöks.

”...man har inte så mycket verktyg när man kommer ut, sen vet ju jag att man ska inte servera lärarna när man kommer ut, att gör så här eller så här, men lite mer erfarenhet från andra hade jag gärna sett”. (specialpedagog 2)

”...en sak som var alldeles för lite var det här med diagnosticering. Alla tester och sånt man måste göra om skolan vill det. Det hade vi väldigt, väldigt lite på utbildningen, så det blev att lära nytt när man kom ut. Jag vet ingenting om detta, jag vet ingenting om hur man analyserar tester och så...så det tycker jag man skulle fått mer av”. (specialpedagog 3)

Fyra av de fem respondenterna anger att det lätt kan uppstå missförstånd i verksamheten mellan vad specialpedagogen är utbildad för och vad som efterfrågas i praktiken. Det finns enligt respondenterna, bland personal i skolan, en oklarhet i skillnaden mellan specialpedagogens och speciallärarens arbetsuppdrag. Respondenterna menar att denna okunskap ibland leder till missuppfattningar och meningsskiljaktigheter mellan pedagoger och specialpedagog.

"men eftersom jag gick specialpedagogutbildningen kan man ju säga att det väldigt ofta finns ett speciallärartänk då i verkligheten, där det handlar om att lyfta ut barn och kompensera så att man får försöka få dom att komma ifatt, det grundtänket finns ju med egentligen". (specialpedagog 4)

"...första tiden var jättejobbig, för där fanns ett jättestort motstånd till specialpedagogen...vi vill ha en gammaldags speciallärare, ta eleven och gör vad du vill med den, jag var liksom ratad i början, första halvåret, så det var jättejobbigt". (specialpedagog 5)

"Jag vet många som utbildat sig till specialpedagoger och så kommer dom ut till en skola där det är så stora förväntningar på dom att dom ska vara speciallärare, alltså bara jobba individuellt med elever...". (specialpedagog 3)

5.2.2 Förhållningssätt mellan specialpedagog och skolans andra aktörer

Alla de fem respondenterna uppger på frågan om samarbetet med övriga pedagoger i verksamheten att de upplever att det är en öppen dialog mellan alla parter. Specialpedagogerna känner att de har personalens mandat att delta i obegränsat i de olika verksamheterna.

"Ja, med väldigt öppna armar. Det är ingen, i alla fall som säger det som tycker det är obehagligt, eller känner sig uttittad eller så där. Tvärtom är det flera som ber att du kan väl komma och titta, se om det är nåt jag gör...så det tycker jag känns bra". (specialpedagog 3)

"Det är bara positivt, dom till och med önskar dessutom mera av det så...det är högt till taket på det sättet, inte alls svårt att komma och hälsa på eller så, väldigt välkomnande". (specialpedagog 4)

"Ja. Jag känner att vi har ett väldigt gott samarbete, dom är trygga med mig, tycker inte att det är konstigt. Jag kan säga till dom att nu kommer jag till dig i morgon förmiddag, är det okej, eller? Jajamen, du är bara välkommen!". (specialpedagog 2)

Samtliga fem respondenter svarar ja på frågan om övriga pedagoger är nöjda med specialpedagogens arbete i verksamheten. De uppger alla att de får mycket positiv uppmärksamhet och att de får goda omdömen av pedagogerna de arbetar tillsammans med.

"Ja...jag får jättemycket positiv feedback av all personal. Å, det är tur vi har dig och tänk vad mycket det har hänt sen du kom hit och jättemycket sånt får jag. Det är jättekul". (specialpedagog 2)

"Det tror jag faktiskt...jag tycker att vi har fått väldigt mycket positiv respons...det handlar inte så mycket om det vi gör med barnen i sig...jag tror det är dom här andra diskussionerna som förts...att man lyfter det till diskussioner...". (specialpedagog 4)

Samtidigt är det tre av specialpedagogerna som ger uttryck för att det finns en viss frustration bland pedagogerna över att man känner sig överhopad med arbete och har så begränsad tid och då skulle vilja ha specialpedagogen till en extra resurs. Respondenterna hänvisar vid flera tillfällen till den tidsbrist de upplever inom skolan.

"...många gånger kommer dom in här och tror att elevvårdsteamet ska ta problemet och lösa...trolla...liksom...här får ni ett piller så kommer allting att gå bra...lite så, man har en frustration över en

situation och då vill man gärna att någon annan ska ta det och bära det åt en och det gör ju ingen fullt ut...". (specialpedagog 5)

"Nu har dom 27 mentorselever, nu ska dom ha ansvaret för alltihop själva, dom är aldrig två i gruppen, i stort sett. Det har ju gjort att dom blir så frustrerade nu då, dom räcker inte till och den enda som finns att tillgå är jag liksom, jag är ju den enda extra utöver som man kan dra i...och då känner man naturligtvis att jag inte finns där tillräckligt, då vet ju jag att det kan finnas såna där som irriterar sig på att jag inte är inne i deras klass två eller tre lektioner i veckan, så att jag inte avlastar dom där då". (specialpedagog 3)

5.2.3 Nyttjande av specialpedagogens kompetens

Av respondenternas utsagor framgår att de arbetsuppgifter som innefattas i respektive uppdrag, i fyra av de fem tjänsterna, utgår från diskussioner som specialpedagogerna haft tillsammans med sina respektive chefer. Dessa respondenter anger att de har ett väl fungerande samarbete med rektor och att de känner sig bekräftade i sin arbetsroll.

"...och det är väl en diskussion som vi har haft...när han säger att det här är det jag vill använda dig till...jag är väl lite såhär mer spindeln i nätet för honom...att jag fixar och talar om att nu är det möte här och nu ska vi göra detta, organiserar det för att avlasta honom som chef, man är liksom under honom kan man säga". (specialpedagog 2)

"Vi har diskuterat en del...vi är ju fem specialpedagoger på skolan så det är ju oerhört lyxigt att vi är en grupp faktiskt och bra rektorer har vi som vet att utnyttja specialpedagogerna tycker jag, till det som vi kan, om man säger...konsulterar oss...om man säger, och vill gärna ha möten med oss och så, och vad vi tycker och så och det tycker jag känns bra". (specialpedagog 3)

Av de fem specialpedagogerna är det två som har en skriftligt dokumenterad arbetsbeskrivning av sitt uppdrag i verksamheten och en av respondenterna anger att chefen har full kunskap om specialpedagogens uppdrag.

"Jag tycker nog att han var med på banan från början...han är så van att ha en specialpedagog så det är ju inarbetat, det specialpedagogiska tänket, inte det här gamla traditionella, det är ju inte så". (specialpedagog 5)

När det gäller den fördelning av arbetstid som de fem specialpedagogerna har mellan de olika delarna av uppdraget, det vill säga; arbete med elever, handledning samt skolutveckling, ser det ut enligt följande. Alla fem respondenter arbetar både enskilt med elever och i olika gruppkonstellationer. En av respondenterna har schemalagda, kontinuerliga undervisningstimmar under läsåret med elever, enskilt eller i grupp. Fyra respondenter arbetar under en begränsad period med vissa elever för att sedan utvärdera resultatet och därifrån gå vidare.

"Dels träffar jag barn här inne, dels inne i klassrummet till viss del. I femman är jag bara inne i klassrummet, i trean är jag delvis inne i klassrummet i matematik, fyran har jag grupper här, sexan har jag grupper här, ja det är olika...jag jobbar flexibelt, så som vi kommer överens om och önskemålet från lärarna". (specialpedagog 1)

"...så nu jobbar jag mer att jag intensivjobbar med några elever, jag kan ha igång ungefär tre elever åt gången, och då kartlägger med observation och så...intensivtränar om det är det som behövs och åtgärdsprogram och så och sen kan jag släppa dom för då träffar jag kanske eleverna en gång om dan i fem veckor...". (specialpedagog 3)

"...så det är ju inte så att vi bokar in samma elever två gånger i veckan under ett år, utan att vi försöker hellre att göra intensivare insatser under lite kortare period, så får man se, kanske vi kan fortsätta på ett annat sätt...". (specialpedagog 4)

När det gäller specialpedagogernas handledande del av uppdraget anger en av fem att kontinuerlig handledning av arbetslag förekommer.

Fyra av fem uppger att en stor del av den handledande funktionen används till informell konsultation, det vill säga att man tillfrågas i det vardagliga mötet med övrig personal.

"...sen träffar jag lärare ibland enskilt som bokar tid för konsultation kan man säga...så det är mycket sånt...sen kan det komma två lärare som jobbar tätt ihop och säga att vi vill ha konsultation kring nånting och då bokar vi det, så jag är ju ganska flexibel där...sen är det ju väldigt mycket informell konsultation som är...du jag måste bara fråga en sak...sånt är det jättemycket, både när det gäller elever och situationer och åtgärdsprogram och...ja, mycket sånt är det...som nu kom det ju en precis innan du kom och innan det kom en annan...det är många som slinker in eller som stoppar en så det är väldigt olika sätt...". (specialpedagog 5)

"...för det är ju så att det blir väldigt mycket och som vi ibland pratade om på skolan också, att så fort du kommer ut i korridoren så är det någon som haffar dig, drar i dig och du ska dit och du ska dit och ibland kan man känna; herregud, vad ska jag göra med allt detta...". (specialpedagog 4)

Den del av specialpedagogens kompetens som innebär samspel med skolläda för att utveckla hela skolans verksamhet används på olika sätt i de aktuella specialpedagogernas respektive verksamheter. Tre av de fem respondenterna ger arbetet i elevhälsoteamet som exempel på skolutvecklande arbete. I en av de fem respondenternas verksamheter finns en skolutvecklingsgrupp, där ingår inte specialpedagogen.

En av fem specialpedagoger har en bestämd tid med rektor varje vecka, där de tillsammans diskuterar skolutvecklingsfrågor.

"Jag ska tillsammans med honom analysera vad jag ser då, för jag är ute och observerar väldigt mycket, det var väl det jag sa när jag började här att då får man ju på nåt sätt jobba med det man ser då man är ny för då har man ju helt nya ögon och då är han intresserad av att veta vad jag ser i den här verksamheten och vad det finns för utvecklingsområden...det känns ju som en bra början i alla fall." (specialpedagog 5)

Av de fem specialpedagogerna är det fyra som anger att de har möjlighet att driva en skolutvecklingsfråga i sin verksamhet. I första hand är det tiden som, enligt respondenterna, begränsar möjligheten att planera skolutvecklingsprojekt.

"Absolut, om jag har en plan, så här har jag tänkt mig och så här vill jag göra, då tror jag absolut...". (specialpedagog 2)

"Jag tror säkert att dom lyssnar...jag kan nog inte driva en fråga helt själv...det skulle nog inte vara omöjligt att hela specialpedagoggruppen skulle driva den...". (specialpedagog 3)

5.2.4 Specialpedagogens egen frihet i praktiken

Fyra av de fem respondenterna uppger att de har möjlighet att påverka utformningen av sitt arbetsuppdrag. De menar att de har frihet att utforma sitt arbetsuppdrag så att det passar in i verksamheten.

"Jag har väldigt fria händer". (specialpedagog 3)

"Man tar för givet att alla gör sitt arbete". (specialpedagog 4)

"Jag känner att jag har mandat från rektorn... att han litar på en, att man sköter det man ska". (specialpedagog 2)

En respondent har fått direktiv från sin chef angående tjänstens utformning och anger att det därmed inte finns så stor möjlighet att påverka arbetsuppgifterna.

”jag jobbar ju inte så mycket som specialpedagog här och det är ju det jag vill, så jag försöker lobba in mig här och få lite andra uppdrag då än bara undervisning och det var ju då de här tio procenten kom till efter mycket diskussioner om att det behövs mer. Men jag har en inlyssnande rektor, jag jobbar på att få mindre undervisning och mer övergripande uppgifter, för det är det jag vill”. (specialpedagog 1)

På frågan om respondenterna känner sig nöjda med det arbete de utför i sin verksamhet uppger ingen av dem att de är helt tillfredsställda med sin arbetsituation. Samtliga fem specialpedagoger ser tiden som en begränsande faktor när det gäller arbetsuppdraget.

”För lite tid...alltså jag är...nej, det gör jag inte alltid”. (specialpedagog 2)

”det är ju inte så att jag kan lägga jättemycket tid på undervisning för då hinner jag ju inte med det andra...så det har vi ju fått prata mycket om, vad ska jag prioritera? Hur mycket ska jag göra av varje del?

”sen känner jag ju att jag inte hinner med så mycket som jag skulle vilja, det tar väldigt mycket tid att sitta och skriva och sånt där...”. (specialpedagog 5)

”Jag skulle önska att rektorerna drev hårdare handledningsbiten, bjöd till mer för handledning, prioriterade det i pedagogernas tid”. (specialpedagog 3)

6. Diskussion

6.1 Metoddiskussion

Jag valde att rikta min undersökning mot specialpedagoger som är förhållandevis nya i sina yrkesroller för att jag ville fånga upp tankar och erfarenheter i mötet med den praktiska vardagen efter utbildningen.

Eftersom undersökningen bygger på egna erfarenheter av mötet med arbetslivet blev det i vissa fall en stor variation i de svar jag fick av respondenterna vid intervjuerna. Detta gör det svårt, om inte omöjligt att generalisera åsikter och erfarenheter till nyutbildade specialpedagogers praktik i allmänhet. Det var emellertid aldrig min avsikt med denna studie att göra en kvantitativ undersökning kring specialpedagogers arbetssituation. Den undersökningen lämnar jag istället som förslag till fortsatt forskning.

Något som skulle kunna ha berikat undersökningen ytterligare och gjort den mer täckande är om jag utöver att intervjua specialpedagoger också använt mig av deras respektive kollegor och chefer. Flera av intervjufrågorna berörde andra aktörer i skolan och det hade således kunnat vara av intresse att intervjua även dessa. Jag valde bort dessa intervjuer på grund av den tidsåtgång detta hade krävt och som jag inte ansåg att det fanns utrymme till inom ramen för denna studie.

Innan undersökningen genomfördes antog jag att faktorer som grundutbildning, erfarenhetsår i yrket samt arbetsplatsens socioekonomiska placering skulle ha betydelse för respondenternas utsagor. Det visade sig emellertid att dessa faktorer inte hade någon för mig synlig betydelse för specialpedagogernas erfarenheter av sin arbetssituation.

Att jag valde att rikta mig till specialpedagoger enbart i grundskolan och inte i andra verksamheter beror på att jag ville ha samma referensram för alla respondenter. Jag tror dock att utsagorna hade haft ännu större spridning om jag vänt mig till specialpedagoger i fler verksamheter än i grundskolan, som exempelvis förskola, habilitering och gymnasieskola där arbetets organisation ofta ser annorlunda ut än i grundskolan.

En annan aspekt som bör beaktas är urvalsmetoden. Eftersom jag valde, att med hjälp av kursadministrationens telefonlistor kontakta ett antal specialpedagoger, boende i Göteborg med närområde, valde jag också att inte ta hänsyn till i hur hög grad urvalet är representativt för specialpedagoger i allmänhet. Samtliga respondenter i undersökningen har avlagt specialpedagogexamen vid Göteborgs Universitet, vilket innebär att de följaktligen också examinerats enligt den examensordning som är aktuell på detta universitet. Eftersom examensordningen till vissa delar skiljer sig åt beroende på lärosäte finns det också en möjlighet att specialpedagoger som läst vid olika universitet har olika uppfattning om utbildningen. Jag anser emellertid inte att detta påverkar denna undersöknings syfte och valde därför att inte ta hänsyn till detta.

Det jag uppfattar hade avgjort störst betydelse för de olika utsagorna var frågorna och på vilket sätt de ställdes. Eftersom jag valde att använda mig av halvstrukturerade frågor, just för att kunna improvisera och följa upp frågor under intervjuernas gång, blev det ibland så att respondenten fick en följdfråga som gjorde att denne gled iväg från det tänkta ämnet. Att hålla fokus på de väsentliga områdena var en utmaning eftersom ämnet i detta fall engagerade både respondent och intervjuperson. Jag hade redan vid ämnesvalet för studien reflekterat över dilemmat för mig som student vid samma utbildning som respondenterna att kunna ställa mig helt objektiv till respondenternas utsagor.

6.2 Resultatdiskussion

6.2.1 Utbildning och kompetens

De specialpedagoger som ingår i denna studie har alla examinerats enligt den förordning som trädde i kraft 8 juni 2001, (reviderad 2002 samt 2004) och som var aktuell fram till den 1 juli 2007. 2006 gjordes av Högskoleverket (2006) en utvärdering av specialpedagogprogrammet vid samtliga universitet och högskolor i Sverige. Den bedömaregrupp som tillsattes på uppdrag av Högskoleverket konstaterade att det gjorts förhållandevis lite forskning kring specialpedagogers erfarenheter av det praktiska arbetet. De menar att det i första hand lagts vikt vid den vetenskapliga grunden då man format utbildningen. Med tanke på den kritik som respondenterna i den undersökning riktat mot specialpedagogutbildningen och som till största delen fokuserar avsaknad av didaktiska verktyg och praktisk erfarenhet, är Högskoleverkets konstaterande intressant. Jag ställer mig därför frågan om det är så att utbildningens förhållande till praktiken får stå tillbaka för de ideologiska och teoretiska diskussionerna?

"...men dom här frågorna; vilka kartläggningmaterial tycker ni att man ska använda? Eller i svenska, vad är det som är bra i dom materialen som finns? Vilka är bra? Det får ni välja...man lämnar ut det då och det är klart att det kanske är bra att man får grunna och så men många gånger sitter man ju där för att få verktygen också och det fick man ju inte". (specialpedagog 1)

Emellertid ger respondenterna på det hela taget ett gott betyg till utbildningen och menar att den till största delen är relevant för deras praktiska arbete. Respondenterna betonar den bild av specialpedagogrollen man fått med sig från utbildningen, vilken lägger tyngdpunkten på anpassning av verksamheten istället för av individen. Detta är också något som Högskoleverket (2006) ger Göteborgs Universitet beröm för, i och med den så kallade "Göteborgsmodellen". (s. 32) Den innebär att man ser på specialpedagogen som en handledande, organisationsutvecklande person med ett inkluderingsperspektiv för ögonen. Detta perspektiv har också genomsyrat de utsagor som respondenterna i denna undersökning framfört när det gäller utbildningen i förhållande till praktiken. Respondenterna hade, som angivits i resultatdelen, en förhoppning om att efter sin utbildning arbeta övergripande och med samtliga delar av det specialpedagogiska uppdraget, något som de nu praktiskt arbetar för att iscensätta. Emellertid fanns under utbildningen en farhåga från deras sida att de skulle tvingas arbeta med elever segregerat från den ordinarie undervisningen, vilket med tanke på Göteborgs Universitets profil inte skulle vara i enlighet med utbildningens syfte.

Jag menar att det, ur respondenternas utsagor framgår, att de påverkats starkt av den rådande kulturen inom utbildningen. Från detta kan en parallell dras till den diskussion som fördes av Utbildningsdepartementet (1999), Högskoleverket (2006) samt av Persson (2007) i litteraturgenomgången, rörande specialpedagogutbildningens tendens att fokusera allt mer på rådgivning, handledning och utveckling av verksamheter och därmed allt mer frångå det direkta arbetet med elever. Högskoleverket ger Göteborgsmodellen kritik angående den risk som finns att studenterna, i och med denna, får ett alltför ensidigt perspektiv på specialpedagogik. Högskoleverket ställer sig frågande till om detta gör det svårt för studenterna att kritiskt granska sin egen utbildning.

6.2.2 Bemötande och samspel

Skolan är en samlingsplats och en plats för interaktion mellan olika människor. Alla som ingår i denna kultur befinner sig i olika faser när det gäller bland annat kunskap, kommunikationsförmåga, erfarenhet och motivation. Dessa faktorer ska var och en av medlemmarna använda för att finna en position i kulturen. Väsentligt i detta sammanhang är förmågan att samspela med andra, vilket också är ett centralt tema inom både systemteori och

socialkonstruktionism och som diskuteras av Andersson (1999) och Aasebo och Melhuus (2007).

Av undersökningens resultat att döma kan det konstateras att de fem specialpedagogerna känner sig tillfreds med det samspel mellan dem själva och övriga aktörer som råder på respektive arbetsplats. Specialpedagogerna ger uttryck för att de känner sig välkomna och efterfrågade i verksamheterna. Det framgår också klart ur utsagorna att respondenterna märker att kollegor uppskattar deras arbete.

Eftersom tre av respondenterna, trots att de känner sig väl mottagna, ändå anger att övriga pedagoger är frustrerade över att de inte får så mycket hjälp de anser sig behöva, ställer jag mig frågande till den roll specialpedagogen ges i vissa skolkulturer. Är det så, som en av respondenterna anger, att den enda person i skolan som är tillgänglig när resurserna dras in och läraren står ensam med sin klass och behöver extra hjälp, är specialpedagogen? Är anledningen till det enligt respondenterna, mycket varma mottagandet de får i verksamheterna, kopplat till den resursbrist som råder i skolan? I så fall ändras förutsättningarna för specialpedagogens arbete genast. Om kulturen i en verksamhet i stället för att tillskriva specialpedagogen rollen som verksamhetsövergripande och med fokus på inlärningsmiljön, ser denne som ett resurstöd finns det risk att hela yrkesfunktionen urholkas, vilket i sin tur så småningom medför att behovet av specialpedagogens funktion, enligt övrig personal, försvinner. Här menar jag att det är av största vikt att specialpedagoger har modet och styrkan att tydligt visa vad som ligger inom ramen för arbetsuppdraget. Att våga lyfta diskussioner om vilka resurser som finns till förfogande inom verksamheten och hur dessa kan användas på bästa sätt. I detta sammanhang blir det intressant att hänvisa till både Ahlberg (2001) och Emanuelsson (2000) som talar om kulturen som en betydelsefull faktor för specialpedagogens arbetsfunktion.

6.2.3 Uppdrag, kompetens och frihet

Det uppdrag som specialpedagogen i en verksamhet ges eller själv aktivt tar är till viss del beroende av vilken kultur som råder. Aasebo och Melhuus (2007) skiljer på roll och position och pratar inom socialkonstruktionism om att positionera sig inom den diskurs som råder, medan att ta en roll, vilket är knutet till en viss situation och att man förstår vad som förväntas av en själv i just denna situation. Som en parallell till detta menar två av respondenterna i den aktuella studien att de från början fått utgå från den situationsanpassade roll de givits av övrig personal i respektive verksamhet för att så småningom börja sträva fram mot den position de velat uppnå. Detta blir då ett långsiktigt arbete och en del i att vara med och förändra en diskurs genom förhandling.

Det finns å andra sidan respondenter som i likhet med vad Emanuelsson (2000) diskuterar kring marknadsföring av specialpedagogens roll, anger att de haft möjlighet att från början göra klart den position de vill anta som specialpedagoger och då också fått gehör för detta. I de fall det varit på detta sätt är mitt antagande att den specialpedagogiska diskursen varit av en mer olåst och situationsanpassad karaktär.

Enligt min erfarenhet är det inte så att all personal som ingår i en skolverksamhet alltid är av samma uppfattning när det kommer till personalens olika funktioner inom verksamheten. Jag har uppfattningen att detta gäller specialpedagogens yrkesroll i synnerhet, något som till viss del bekräftats genom undersökningen. Detta diskuteras även i Högskoleverkets (2006) utvärdering av specialpedagogprogrammet vid samtliga högskolor och universitet i Sverige.

Det mest oklara är förhållandet mellan det aktiva arbetet med elever i behov av särskilt stöd och de nya uppgifterna. Ställt på sin spets är det oklart om specialpedagogen både skall förväntas kunna behärska de uppgifter som den tidigare specialläraren var utbildad för, och dessutom vara kvalificerad för en mängd

andra uppgifter. Såväl skollledning som lärare förväntar sig på många håll att specialpedagogen skall arbeta individ- och smågruppsinriktat på det sätt som speciallärare tidigare gjort. (s.21-22)

Flertalet av respondenterna menar att det finns en utbredd okunskap kring skillnaden mellan speciallärarens och specialpedagogens funktion.

"...det släntrar efter i skolan, alla vet inte här skillnaden mellan speciallärare och specialpedagog"
(specialpedagog 1)

Både Ahlberg (2001), Vernersson (2003) och Bladini (2004) har diskuterat konsekvenserna av detta och hävdar att både förväntningar och önskemål på specialpedagogen från olika yrkeskategorier inom skolan kan skapa konflikter. En parallell kan dras till en av respondenterna som i sin nuvarande verksamhet, där specialpedagogens roll sedan länge är sanktionerad, känner att arbetet blir så mycket mer framåtsträvande och helhetsinriktat än i den föregående verksamheten som präglats av okunskap om specialpedagogens yrkesroll och därmed skapat en distans mellan lärare och specialpedagog. I detta sammanhang är det intressant att diskutera Svedbergs (2007) systemteoretiska resonemang, där han menar att alla människor som ingår i en grupp har en uttalad eller outtalad roll och att denna formas genom strävan att nå en jämvikt i systemet, med hjälp av makt, gränser och kommunikation. I ett system där en roll skapats som en följd av en tradition kan dessa faktorer göra rollen låst och svår att förändra.

Nästan alla respondenter uppger att deras arbetsuppdrag utformats i diskussioner tillsammans med deras respektive chefer. De menar också att de har stora möjligheter att påverka sina egna arbetsuppgifter. Samtidigt är det bara en av respondenterna som uppger att chefen har full kunskap om specialpedagogers uppdrag i allmänhet, något som stämmer väl överens med Utbildningsdepartementets (2001) granskning.

Persson (1998) har dessutom visat att rektorer har svårt att tillgodose det specialpedagogiska behovet eftersom skolplanerna och de lokala arbetsplanerna i mycket liten omfattning innehåller området specialpedagogik. Understrykas ska dock att Perssons (1998) rapport, på grund av sin ålder, skulle kunna vara något inaktuell. Intressant är emellertid att flera av respondenterna i denna studie ger uttryck för att det specialpedagogiska uppdraget och de insatser som specialpedagogen ska arbeta med, fortfarande inte är tydligt för rektorerna. Endast två av respondenterna i undersökningen har en dokumenterad arbetsbeskrivning.

Det faktum att flera respondenter upplever att rektorerna inte har kunskap om specialpedagogens uppdrag kan man se på två sätt. Antingen har rektorn trots sin okunskap om specialpedagogens uppdrag en vilja att ge denne frihet och vill aktivt vara med och utforma innehållet i uppdraget genom diskussion, en sorts "frihet under ansvar-relation", men det kan också betyda att chefen inte anser att specialpedagogens uppdrag är viktigt, eftersom man varken sätter sig in i specialpedagogers uppdrag eller utarbetar en arbetsbeskrivning. Om det är så finns det heller ingen anledning för chefen att engagera sig i hur specialpedagogen väljer att arbeta, utan kan använda sig av en "låt gå-relation" som specialpedagogen i värsta fall felaktigt kan uppfatta som tecken på frihet och flexibilitet.

Emellertid är det så som flera forskare, bland annat Ahlberg (2001) och Bladini (2004) diskuterar, att det uppdrag som specialpedagogen har är mycket komplext och kan se ut på många olika sätt, beroende på vilken verksamhet som fokuseras. Det är troligt att rektorer istället för att lära sig specialpedagogers generella uppdrag väljer att i samråd med verksamhetens specialpedagog göra upp de arbetsuppgifter som passar för den aktuella situationen. Detta skulle i så fall bekräftas i denna undersökning med att fyra av fem respondenter menar att arbetsuppdraget utformats i diskussion med rektor.

Skolutveckling är ett av de områden som enligt examensordningen ingår i specialpedagogens arbetsuppdrag. Persson (2007) beskriver det ansvar som specialpedagogen tillsammans med rektorn har för att utveckla skolan, så att den främjar alla elevers lärande. Emellertid är det endast en av de fem respondenterna i undersökningen som har en bestämd schemalagd tid för skolutvecklingsfrågor tillsammans med sin chef. För att förklara orsaken till detta är det möjligt att använda sig av förklaringar som exempelvis ekonomisk resursbrist och hänvisa till alla prioriteringar som rektorer måste göra. Hänvisningar till ekonomisk resursbrist är för övrigt enligt Emanuelsson (2000) en alltför vanlig orsak till att rektorer nekar specialpedagogiska insatser. Jag menar att det finns en möjlighet att långsiktiga skolutvecklingsfrågor får stå tillbaka för punktinsatser som ska visa resultat snabbt. Jag har erfarenhet av att rektorer inte sällan åläggs att genomföra uppdrag i sina verksamheter som delegeras från stat och kommun och som har till syfte att mäta, bedöma och utvärdera utbildningen på kort sikt. Det finns inte tid och tålamod att vänta ut ett längre projekt, även om det på sikt skulle visa sig vara gynnsamt för verksamheten. Att det generellt skulle finnas ett motstånd eller en ovilja från rektorer att arbeta med skolutveckling motbevisas av att fyra av de fem respondenterna i undersökningen anser att de har möjlighet att driva en skolutvecklingsfråga om de önskar.

I denna undersökning anger samtliga fem respondenter att de inte känner sig fullt tillfredsställda med sin arbetssituation. De anger flera olika faktorer som orsak till detta, bland annat en känsla av otillräcklighet, att sakna erfarenhet samt brist på tid. Just tidsbrist är en faktor som samtliga respondenter diskuterar, svårigheten att prioritera sin arbetstid så att den räcker till de många områden som ska täckas. Flera av respondenterna efterfrågar mer stöd och hjälp från rektorn när det gäller dessa prioriteringar. Samtidigt är det, enligt min erfarenhet, förekommande att rektorer hänvisar specialpedagoger nödvändigheten av att prioritera sin tid, utan att detta för den skull innebär någon nämnvärd hjälp.

Jönssons (2004) diskussion kring tidsbegreppet är på många sätt applicerbart på pedagogers och kanske i synnerhet specialpedagogers vardag. Hon belyser behovet av tid för att kunna ställa om mellan olika roller människan har i livet. I just specialpedagogens arbete är rollbegreppet särskilt centralt, vilket också denna undersökning visar. Jag menar att specialpedagogen måste få tid att reflektera i sin yrkesroll för att kunna finna nya infallsvinklar och fungera som "spindeln i nätet" i verksamheten.

6.3 Frågor för vidare forskning

Som jag angav i metoddiskussionen skulle det vara intressant och möjligt att utvidga denna undersökning till att även omfatta erfarenheter från både rektorer och annan personal när det gäller mötet med nyutbildade specialpedagoger.

Det skulle även vara möjligt att göra en studie som täcker de olika lärosäten där det specialpedagogutbildningen anordnas. Då skulle det gå att jämföra olika studenters erfarenheter av utbildningen och följaktligen även examensordningen, beroende på vilken högskola eller universitet man valt. Detta borde vara av intresse, inte minst för utbildningsansvariga på lärosäten runt om i Sverige.

7 Slutord

Jag vill börja med att betona att det ämne jag valde att undersöka var intressant att arbeta med och de intervjuer jag gjorde gav mig många värdefulla tankar kring specialpedagogens yrkesroll, vilka sannolikt även kommer att påverka synen på mitt kommande uppdrag.

Inledningsvis diskuterade jag att jag flera gånger under min utbildning till specialpedagog funderat över yrkets komplexitet och ställde mig då också frågande till hur utbildningen svarar mot den verklighet som möter specialpedagogen efter utbildningen.

Genom att använda mig av specialpedagogernas erfarenheter, blandat med tidigare forskning samt mina egna tankar konstaterar jag att jag inte är ensam om den tes jag haft, att den specialpedagogiska rollen innebär ett arbete som är sammansatt och som till stor del kräver en erfaren pedagog, med stark integritet och mod, men också lyhördhet inför de behov som finns bland elever, föräldrar, pedagoger och rektorer.

Det framgår tydligt genom undersökningen att specialpedagoger i många fall måste marknadsföra sig själva och sin yrkesroll för att få mandat att arbeta med de uppgifter som ligger i uppdraget. Okunskapen verkar fortfarande vara förhållandevis utbredd i skolor när det gäller skillnaden mellan specialpedagogens och speciallärarens arbetsroll. Detta är kanske något som utbildningsansvariga på det Specialpedagogiska programmet tydligare skulle kunna klargöra i praktiska verksamheter, för att hjälpa de studerande till en positiv start i arbetslivet, som specialpedagoger.

Jag vill också framhålla att specialpedagogutbildningen har en mycket viktig roll att fylla. Naturligtvis är den ryggraden och språngbrädan för de blivande specialpedagogerna, men genom min undersökning har jag även märkt att den fungerar som specialpedagogens referens gentemot samhällsdebatten kring skolan i stort. Det är viktigt för utbildningsansvariga politiker och tjänstemän att känna till att det förekommer många diskussioner ute i skolor, där frågor kring elever i behov av särskilt stöd ställs emot specialpedagogutbildningens innehåll och syfte.

Avslutningsvis vill jag kommentera det antagande jag hade i början av undersökningen, då jag förmodade att specialpedagogers arbetsuppdrag till stor del är beroende av de krav, önskemål och traditioner som finns i en verksamhet. Jag kan nu konstatera, även om studiens omfattning är mycket begränsad, att detta antagande till viss del är sant. Kulturen i en verksamhet påverkar uppenbart specialpedagogens yrkesroll. Mängden kunskap som finns i en verksamhet kring specialpedagogens roll är av stor betydelse för hur arbetsuppdraget tar sig uttryck. Emellertid har jag även sett att det finns en så stark drivkraft och vilja bland specialpedagoger att få utföra det arbetsuppdrag som utbildningen syftar till, att det motstånd som de ibland stöter på i skolan, inte får så starkt fäste som jag tidigare antagit. En förutsättning för detta är dock att specialpedagogen genom sin utbildning får med sig relevant kunskap, med fokus på att praktiskt kunna hantera den komplexa arbetsroll som uppdraget innebär.

Referenslista

Skriftliga källor

- Aasebo, Turid Skarre & Melhuus, E. Cathrine (2007). *Rum för barn – rum för kunskap. Kropp, kön, vänskap och medier som pedagogiska utmaningar*. Stockholm: Liber.
- Ahlberg, Ann (1999). *På spaning efter en skola för alla*. Specialpedagogiska rapporter Nr 15. Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Ahlberg, Ann (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, Gunnar, Li, Bennich-Björkman, Eva, Johansson, Anders, Persson (2003). Skolkulturer – tröghet, förändring, framgång. I Anders Persson (red) *Skolkulturer*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, Inga (1999). *Samverkan för barn som behöver*. Stockholm: HLS Förlag.
- Berg, Gunnar (1999). *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling*. Stockholm: Förlagshuset Gothia.
- Bladini, Kerstin (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion. En studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Karlstad: Karlstad Universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap, avdelningen för pedagogik.
- Blossing, Ulf (2003). *Skolförbättring i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- von Brömssen, Kerstin (2003). *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 201.) Acta Universitatis Gothogurgensis.
- Carlström, Inge & Wersäll, Britt-Louise (2006). Nya lärarroller, samhällsförändringar och skolkultur. I Inge Carlström (red) *Lärarrollen i ett föränderligt samhälle*. Länsförsäkringar. (Falun: Intellecta Strålns?)
- Eliasson, Rosmari (1995). *Forskningsetik och perspektivval*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, Ingemar (2000). *Specialpedagogen på marknaden*. Att undervisa nr 5:2000.
- Honoré, Carl (2004). *Slow. Lev livet långsamt!* Stockholm: Bazar förlag AB.
- Högskoleverket, (2006). *Utvärdering av specialpedagogprogrammet vid svenska universitet och högskolor*. Rapport 2006:10R. Stockholm: Högskoleverket.
- Jönsson, Bodil (2004). *Vunnet & försvunnet. Om rytmen i livet*. Stockholm. Brombergs Bokförlag.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

- Lpo 94 (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Merriam, Sharan B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Normell, Margareta (2002). *Pedagog i en förändrad tid. Om grupphandledning och relationer i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Bengt (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken. Motiveringar, genomförande och konsekvenser*. Specialpedagogiska rapporter nr 11: 1998. Göteborgs Universitet, Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, Bengt (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- SFS 1985:1100. *Skollagen*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SFS 1993:100 *Högskoleförordningen. Ändrad 2001:23*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svedberg, Lars (2007). *Gruppsykologi. Om grupper organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Tideman, Magnus, Rosenqvist, Jerry, Lansheim, Birgitta, Ranagården, Lisbeth, Jacobsson, Katharina (2004). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan*. Halmstad: Halmstad Tryckeri AB.
- Trost, Jan (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Unesco (2001). *Salamancadeklarationen och Salamanca +5*. Svenska Unescorådets skriftserie nr 1/2001. Stockholm: Svenska Unescorådet.
- Utbildningsdepartementet (1999). *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. SOU 1999:63. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet (2001). *Elevers framgång – Skolans ansvar*. (Ds 2001:19) Stockholm: Fritzes.
- Verneresson, Inga-Lill (2002). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Widerberg, Karin (1996). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Elektroniska källor

SFS 2007:638 (2007). *Utbildningsplan för Specialpedagogiska programmet*. Göteborgs Universitet, Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning. Hämtat 31 december 2008, från

http://www.ufl.gu.se/digitalAssets/1034/1034768_Utbildningsplan_specpedprogr_070810.pdf

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat 1 januari 2009, från

http://www.vr.se/download/18.427cb4d511c4bb6e38680002601/forskningsetiska_principer_fix.pdf

**Utbildningsplan för
Specialpedagogiska programmet, 60 poäng**

Special Education Programme

Göteborgs universitet

UTBILDNINGSPLAN FÖR SPECIALPEDAGOGISKA PROGRAMMET, 60 poäng

Special Education Programme

1 REGLERING

Riksdagen fattade 2000–10–25 beslut om en ny specialpedagogisk påbyggnadsutbildning. Enligt prop. 1999/2000:135 bör den leda fram till specialpedagogexamen.

Utbildningsplanen är fastställd av Lärarutbildningsnämnden vid Göteborgs universitet, 2001-06-08 samt reviderad av Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning vid Göteborgs universitet, 2002-09-24 och 2004-10-26.

2 SPECIALPEDAGOGISKA PROGRAMMET - YRKESEXAMEN

2.1 EXAMEN

Specialpedagogexamen (Graduate Diploma in Special Education) uppnås efter godkända kursfordringar om sammanlagt 60 poäng. Därtill ställs krav på annan avlagd lärar-/pedagogexamen samt minst tre års yrkesverksamhet med pedagogisk inriktning.

Mål för specialpedagogexamen

- De allmänna målen i 1 kap 9 § i Högskolelagen
- Ur Förordning (2001:23)

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

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

Därutöver skall studenten kunna

- *identifiera, analysera och delta i arbete med att undanröja hinder 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 för kolleger och andra berörda yrkesutövare,*
- *genomföra uppföljning och utvärdering samt delta i ledningen av den lokala skolans utveckling för att kunna möta behoven hos alla elever.*

2.2 BEHÖRIGHETSKRAV och ANTAGNING

För tillträde till programmet krävs grundläggande behörighet för högskolestudier, lärar-/pedagogexamen mot antingen förskola, fritidshem, de obligatoriska eller de frivilliga skolformerna samt minst tre års yrkeserfarenhet efter examen.

Antagningen bygger på meriter från

- Yrkesverksamhet, dvs. arbete inom respektive yrkesområde efter behörighetsgivande utbildning.
- Högskoleutbildning (utöver den som anges som behörighetskrav).

3 UTBILDNINGENS INNEHÅLL

Utbildningen är en specialpedagogisk påbyggnadsutbildning som bygger på den grundutbildning studenten har. Den tar sin utgångspunkt i internationella konventioner och överenskommelser som Sverige ratificerat¹ och nationella styrdokument samt vetenskap och beprövad erfarenhet för barn, ungdomar och vuxna i behov av särskilt stöd inom förskola, skola, vuxenutbildning eller habilitering/rehabilitering.

Utbildningens innehåll fokuserar såväl enskilda individers förutsättningar och behov i olika lärandemiljöer som de samhällsinsatser som vidtas i avsikt att stödja individernas lärande och delaktighet. Centralt blir då att utveckla kompetens för stödjande och utvecklande arbete med barn, ungdomar och vuxna, liksom att på olika pedagogiska arenor arbeta stödjande och utvecklande genom pedagogisk personal och föräldrar.

4 UTBILDNINGENS UPPLÄGGNING

Programmet omfattar 60 poäng fördelat på följande kurser:

Specialpedagogiken som forskningsfält I	5 p
Specialpedagogiken i samhället	5 p
Specialpedagogik och människans utveckling	10 p
Specialpedagogen i rollen som samtalspartner och handledare	10 p
Specialpedagogik, pedagogisk differentiering och pedagogisk dokumentation	10 p
Perspektiv på förändringsarbete – att förändra specialpedagogiska verksamheter	5 p
Specialpedagogiken som forskningsfält II	5 p
Specialpedagogiskt examensarbete	10 p

¹ De internationella konventioner och överenskommelser som åsyftas här är Mänskliga rättigheter, FN-konventionen om barnets rättigheter, vidare WHO:s ”International Classification of Functioning, Disability and Health” (ICF) samt Salamancadeklarationen.

Utbildningen bedrivs både som helfartsstudier med närundervisning och som halvfartsstudier med inslag av distansundervisning. Verksamhetsförlagda delar av studierna motsvarande 10 poäng ingår som delar i kurserna.

Kurserna inom programmet ligger på fortsättnings- och fördjupningsnivå.

4.1 TILLGODORÄKNANDEN

Studenter har i vissa fall rätt att tillgodoräkna tidigare högskolestudier i enlighet med bestämmelserna i högskoleförordningen. Beslut om tillgodoräkning fattas av Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning, UFL, efter samråd med den fakultetsnämnd som ansvarar för den kurs som studenten vill få tillgodoräknad.

4.2 BETYG och EXAMINATION

Rektor har i beslut 2002-09-10 (protokoll nr 9/02) beslutat att det specialpedagogiska programmet skall använda en tvågradig betygsskala. Student som underkänts två gånger i prov för viss kurs eller del av kurs har rätt att hos institutionsstyrelsen (motsvarande) begära att en annan examinator utses.

Olika examinationsformer förekommer beroende på uppläggning, innehåll och syfte hos den enskilda kursen.

Högskolan får ställa ytterligare krav för examen utöver dem som anges i examensordningen. Vid Göteborgs universitet finns inga sådana ytterligare krav uppställda.

Specialpedagogexamen ger grundläggande behörighet för forskarutbildning.

5 ÖVRIGT

5.1 JÄMSTÄLLDHET och INTERNATIONALISERING

Jämlikhets- och jämställdhetsaspekten skall beaktas i innehåll, litteratur och utvärdering. Internationella förhållanden skall beaktas i innehåll och litteratur.

5.2 AVRÅDAN

Under studietiden skall varje student följas med avseende på sin yrkesmässiga utveckling så att möjligheter till hjälp kan ges på ett tidigt stadium om svårigheter uppkommer. Uppstår bland lärarna eller inom utbildningsledningen tveksamhet om en students lämplighet att arbeta som specialpedagog dvs. med specialpedagogiska arbetsuppgifter på såväl organisations-, grupp- som individnivå, skall prövas om studenten bör avrådas att fortsätta sina studier. Sådan prövning skall göras av utbildningsledningen i samråd med lärarna och studenten.

5.3 UPPFÖLJNING och UTVÄRDERING

Som en del av en fortlöpande kvalitetssäkringsprocess skall utbildningen följas upp i form av kursvärderingar samt en samlad utvärdering vid utbildningens slut.

E-mail till rektor

Hej!

Jag heter Lisa Karlsson och läser sista terminen på Specialpedagogiska programmet vid Göteborgs Universitet. Under höstterminen arbetar jag med min C-uppsats som har till syfte att undersöka hur nytexaminerade specialpedagoger erfar möjligheten att omsätta examensordningens mål i den praktiska verksamheten.

Eftersom jag vill att de specialpedagoger som ingår i studien ska ha förhållandet mellan sin utbildning och praktiken i färskt minne har jag valt att vända mig till specialpedagoger som har arbetat högst två år i denna position.

Jag har varit i kontakt med Er specialpedagog XX, som är villig att medverka i min studie genom en intervju. Jag har informerat om att intervjun kommer att bandas för att sedan skrivas ut innan analysen. Intervjuszvaren kommer att behandlas anonymt och ingen som medverkar kommer att kunna identifieras.

Jag vill nu självklart även fråga Dig om du har några invändningar mot att XX medverkar i studien? Om inte, kommer jag att boka in en intervju snarast.

Med vänliga hälsningar,

Lisa Karlsson

Intervjuguide Intervjuer med specialpedagoger

Inledande frågor:

- Hur många år har du arbetat som pedagog?
- När tog du specialpedagogexamen?
- Hur många skolor har du arbetat på sedan du examinerades?
- Blev du anställd som specialpedagog eller speciallärare efter utbildningen?
- I vilka stadier har du arbetat?
- Vilka stadier ansvarar du för nu?
- Hur ser din arbetsvecka ut? Har du en arbetsbeskrivning?

Undervisning:

- Hur många elever i behov av särskilt stöd finns på skolan?
- Arbetar du i elevgrupp? Hur ofta?
- Vem tar initiativet till detta arbete?
- Arbetar du med enskilda elever? Hur ofta?
- Vem har önskemålet om enskild undervisning?
- Vilket bemötande får du från de enskilda elever du arbetar med?
- Hur går arbetet till? På vilket sätt dokumenteras arbetet?

Handledning:

- Vilket samarbete har du med övriga pedagoger på skolan?
- Hur skulle du vilja att samarbetet såg ut?
- Ges du möjlighet att delta i pedagogernas vardagsarbete? På vilket sätt?
- Arbetar du med handledning? Hur ofta?
- Vem tar initiativet till handledningen?
- Hur samverkar du med föräldrar?

Skolutveckling:

- Hur ser ditt samarbete med skolledningen ut?
- Hur skulle du vilja att samarbetet såg ut?
- På vilket sätt arbetar ni med att nå skolans mål?
- Hur arbetar ni med skolutveckling? Kan du påverka?
- Hur ser din verksamhet på begreppet ”en skola för alla”?
- På vilket sätt hanteras den pedagogiska differentieringen på skolan? Är du delaktig i diskussion/planering/genomförande av detta?

Specialpedagogutbildningens mål:

- Hur definierar du specialpedagogens yrkesroll?
- Vilka förväntningar hade du på din yrkesroll innan du började arbeta?
- Hur ser du på din egen roll som specialpedagog i din verksamhet?
- Vad anser du om specialpedagogutbildningens mål i förhållande till ditt praktiska arbete?
- Hur skulle du beskriva de utbildande lärarnas förankring i den praktiska skolvardagen?

- Finns det områden du studerat under specialpedagogutbildningen som, enligt ditt tyckande borde ändras på något sätt? Finns det utbildningsområden du skulle klarat dig utan? Velat haft mer av?
- Känner du att dina arbetsuppgifter som specialpedagog är förankrade hos övrig personal i din verksamhet? Lärare? Skolledare? Föräldrar? Hur märks detta?
- Vilka möjligheter har du att påverka utformningen av ditt arbete?
- Finns det något du skulle vilja ägna mer/mindre tid åt av din totala arbetstid?
- Känner du dig nöjd med det arbete du utför i din verksamhet? Tror du att övrig personal är nöjd med ditt arbete? Hur märks detta?
- Hur ser den ”perfekta” specialpedagogiska verksamheten ut, enligt dig?