



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Specialpedagogers uppdrag

*Specialpedagogers förutsättningar och verksamhet
i förhållande till styrdokument*

Malin A. Svärdsmyr och Marie Nyberg

Examensarbete inom lärarprogrammet
LAU370, 15 hp

Handledare: Marianne Lundgren

Examinator: Bengt Edström

Rapportnummer: HT08-2611-053

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen, 15 hp

Titel: Specialpedagogers uppdrag. Specialpedagogers förutsättningar och verksamhet i förhållande till styrdokument.

Författare: Malin A. Svärdsmyr och Marie Nyberg

Termin och år: Hösten 2008

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Marianne Lundgren

Examinator: Bengt Edström

Rapportnummer: HT08-2611-053

Nyckelord: barn i behov av särskilt stöd, inkludering, specialpedagog, styrdokument

Bakgrund, syfte och tillvägagångssätt

Vi har i denna studie undersökt specialpedagogers yrkesverksamhet utifrån relevanta styrdokument. Vi hade genom vår specialpedagogiska inriktning inom lärarutbildningen fått en bild av att specialpedagogers uppdrag huvudsakligen skulle innebära handledning och förebyggande arbete på alla nivåer inom skolväsendet. Men eftersom vår erfarenhet sa oss att specialpedagoger oftare arbetar direkt med barn i behov av särskilt stöd önskade vi ta reda på hur de arbetar, vilka förutsättningar de har samt hur de ser på sitt uppdrag. Det har vi gjort genom en enkätundersökning bland specialpedagoger i en vald kommun. Resultatet har vi sedan relaterat till tidigare undersökningar med liknande innehåll.

Resultat

Det tydligaste direktivet vi fann för specialpedagoger är specialpedagogutbildningens examensordning. Den anger att uppdraget innebär skolutveckling och förebyggande arbete på organisationsnivå; handledning till pedagoger, skolledare och vårdnadshavare samt arbete med åtgärdsprogram. Vår empiriska undersökning visade att ungefär hälften av specialpedagogerna arbetar på detta sätt, vilket överträffade vår förväntan. Likväl är specialundervisning fortfarande relativt vanligt. Majoriteten av våra respondenter och respondenterna i de relaterade undersökningarna uttryckte dock att specialpedagogers uppdrag är att arbeta organisationsriktat. Upplevda hinder för att fullfölja sitt uppdrag är t.ex. resursbrist, otydliga direktiv samt förväntningar från pedagoger och rektor.

Konsekvenser

Genom vår studie har vi förvisso sett en mängd positiva exempel på specialpedagoger som arbetar i enlighet med sitt uppdrag, men en stor del arbetar mer med specialläraruppgifter. Det råder dålig kunskap om skillnaden mellan dessa två kompetenser, vilket visar dels att specialpedagoger behöver bli bättre på att framhäva betydelsen av sin kompetens, dels att det behövs tydliga direktiv. Denna uppsats kan vara ett redskap för att belysa vad uppdraget ska syfta till enligt styrdokument.

Förord

En lärorik tid ligger bakom när vi nu kan konstatera att vår uppsats ligger färdig. Tack vare ett gott samarbete med både givande diskussioner, stöd och lättsam attityd i tunga stunder har vi gemensamt åstadkommit den studie vi haft i åtanke under ett par års tid.

Vi vill rikta ett tack till vår handledare, Marianne Lundgren, för dina tips och din vägledning till framför allt en fungerande struktur.

Tack också till de respondenter som deltog i vår undersökning samt till våra korrekturläsare Lilian Apelklint och Emelie Rönnerfors.

Slutligen ett varmt tack till närstående som stöttat oss och ställt upp i stressiga stunder. Tack för er förståelse och uppmuntran.

Göteborg december 2008

Malin A. Svärdsmyr & Marie Nyberg

Innehållsförteckning

1 Inledning	7
1.1 Begrepp	8
2 Syfte och frågeställningar	10
2.1 Syfte	10
2.2 Frågeställningar	10
3 Litteraturgenomgång	11
3.1 Vad är specialpedagogik?	11
3.1.1 Definition	11
3.1.2 Specialpedagogikens dilemman	11
3.1.3 Om specialpedagogisk forskning	12
3.2 Historiskt perspektiv	12
3.2.1 Tillbakablick på specialpedagogisk verksamhet	12
3.2.2 Utbildning för speciallärare och specialpedagoger	13
3.3 Examensordningar	14
3.3.1 Specialpedagogutbildningens nuvarande examensordning	14
3.3.2 Specialpedagogers uppdrag i förändring	15
3.3.3 Speciallärarutbildningens examensordning	15
3.4 Övriga styrdokument	16
3.4.1 Internationella styrdokument	16
3.4.2 Statliga styrdokument	17
3.4.3 Kommunala styrdokument	18
3.4.4 Lokala styrdokument	19
3.5 Teoretisk ram	19
3.5.1 Sociokulturellt perspektiv	20
3.5.2 Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori	20
3.6 Liknande studier	21
3.6.1 Specialpedagogiskt arbete i grundskolan	21
3.6.2 Specialpedagogers verksamhet efter examen	21
3.6.3 Särskilt stöd i grundskolan	22

4 Metod	23
4.1 Val av metod	23
4.2 Urval	23
4.2.1 Val av undersökningsgrupp	23
4.2.2 Beskrivning av den undersökta kommunen	24
4.2.3 Bortfall och bortfallsanalys	24
4.3 Genomförande	24
4.3.1 Enkätutformning	24
4.3.2 Pilotstudier	25
4.3.3 Följebrev	25
4.3.4 Distribution	25
4.4 Bearbetning av enkätsvar	25
4.5 Etiska överväganden	26
4.6 Generaliserbarhet	26
4.7 Reliabilitet och validitet	26
4.7.1 Reliabilitet	26
4.7.2 Validitet	27
5 Resultat	28
5.1 Sammanställning av undersökningens deltagare	28
5.2 Fördelning av arbetstid	28
5.2.1 Individuell deltagarsammanställning	28
5.2.2 Samlad deltagarsammanställning	29
5.2.3 Innebörden av handledning	30
5.2.4 Jämförelse mellan specialpedagogiskt arbete i förskola respektive grundskola	30
5.3 Deltagarnas formulering av sitt uppdrag	31
5.4 Förutsättningar	32
5.4.1 Förutsättningar i arbetsutförandet	32
5.4.2 Arbetsbeskrivningar	32
5.4.3 Specialpedagogutbildningens inverkan på arbetet	33
6 Resultat i relation till tidigare studier	34
6.1 Arbetets innehåll	34

6.2 Syn på uppdraget	35
6.3 Förutsättningar	35
6.3.1 Arbetsbeskrivningar	35
7 Analys och diskussion	36
7.1 Metoddiskussion	36
7.2 Sammanfattande analys	36
7.3 Resultatdiskussion	36
7.3.1 Konsekvenser	39
7.3.2 Förslag på åtgärder	39
7.4 Förslag på fortsatt forskning	40
7.5 Avslutande ord	41
Referenslista	42
Bilaga A: Enkät	45
Bilaga B: Följebrev till enkät	49
Bilaga C: Påminnelsemail	50

1 Inledning

Vi har noterat att det råder en uppenbar förvirring inom skolväsendet om vad specialpedagogik är, vilken funktion denna fyller och vilka uppgifter specialpedagoger respektive speciallärare egentligen har. Många som arbetar på skol- eller kommunnivå verkar ha uppfattningen att specialpedagogik är en fristående verksamhet som finns till för de barn som faller utanför normalitetsramen. Är detta vad specialpedagogiken ska tjäna till? Är specialpedagogik något verkligt speciellt för de speciella eller kan det möjligen ha en funktion att fylla för alla som berörs av pedagogik? Kan vi inte göra det enkelt och kalla alla som arbetar med alternativa lösningar för speciallärare eller ligger det någon djupare innebörd i de olika begreppen specialpedagog och speciallärare? Den uppsats du håller i din hand är avsedd att till viss del ge svar på dessa funderingar. Förhoppningsvis har du efter läsningen, liksom vi nu har efter skrivandet, en klarare bild av vad specialpedagogisk kompetens är, vem den är till för och hur den är avsedd att användas.

I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94, och läroplanen för förskolan, Lpfö 98, står det att verksamheten ska anpassas efter barnens förutsättningar. I Lpo 94 står det att "skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen" (Skolverket, 2006a, s 4) och att "undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov" (s 4). I Lpfö 98 betonas att "barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd än andra skall få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar" (Skolverket, 2006b, s 5) samt att "den pedagogiska verksamheten skall anpassas till alla barn" (s 5).

Kan man konkret i skol- och förskoleverksamheten se det inkluderande perspektiv som läroplanerna uttrycker, d.v.s. att lärmiljön ska anpassas till alla barn? I denna uppsats gör vi ett nedslag i det specialpedagogiska området, där inkludering enligt oss är ett givet perspektiv. Vi har mött en osäkerhet i verksamheten gällande vad specialpedagogik ska ha för funktion och då bl.a. vad just specialpedagogers uppdrag är. Utifrån detta ville vi i vårt examensarbete undersöka hur specialpedagoger arbetar i för- och grundskola samt om arbetssätten rättar sig efter deras direktiv.

Genom vår lärarutbildning har vi fått uppfattningen att specialpedagoger i huvudsak ska arbeta med handledning av pedagoger och skolledare, något som vi har sett i förskolan men inte i grundskolan. Vidare har utbildningen gett oss en tro på specialpedagoger som en oumbärlig part i arbetet med att utforma verksamheten så att den blir optimal för alla barn och därmed inkluderande. Vår idealbild av lyckad specialpedagogisk praktik är därför, för att dra det till sin spets, när specialpedagoger, övriga pedagoger och skolledare samarbetar på ett sätt som gör att den ordinarie verksamheten kan hantera alla barn. I en sådan verksamhet behöver inga barn ens bli i behov av särskilt stöd.

Vi tror dessvärre att vår idealbild är osannolik med tanke på förhållandet mellan gruppstorlek och personalresurser i skola och förskola. Eftersom vi därav inte har en helt inkluderande verksamhet ser vi även ett behov av speciallärare, vars uppgift är att arbeta direkt med barn i behov av särskilt stöd. Därför ser vi positivt på att speciallärarutbildningen har återinförts och vår förhoppning är att specialpedagoger och speciallärare ska komplettera varandra i verksamheten. Specialpedagogerna bör bidra med ett helhetsperspektiv på ett optimalt lärande genom att handleda pedagoger och skolledare i syfte att inkludera alla barn i den ordinarie verksamheten, medan speciallärarna i högre grad arbetar direkt med de barn som är i behov av särskilt stöd.

För att specialpedagogisk verksamhet ska fungera enligt ovan krävs att dess funktion förtydligas och på ett bättre sätt implementeras i skolverksamheten. I detta avseende har forskning en avgörande roll. De som verkar på skol- och kommunnivå behöver förstå hur

specialpedagogisk kompetens bäst används och vilka positiva effekter den har för alla som berörs av verksamheten. Genom forskning är det möjligt att ta reda på, sammanställa och visa detta. Det menar även Björck-Åkesson (2008) som anser att *vad* man gör har kommit i skymundan för det stora perspektivet i specialpedagogisk forskning. ”Det finns en brist på studier där den praktiska verksamheten fokuseras och utvärderas” (s 34). Perspektiv och teorier har enligt henne därför inte kunnat kopplas till den specialpedagogiska praktiken, utan endast studeras avskilt från den. Forskning om den specialpedagogiska *praktiken* och effekter av den har alltså varit mycket begränsad. Inom detta fält kan vår studie bidra, eftersom vi undersöker just det praktiska arbete som Björck-Åkesson efterfrågar.

1.1 Begrepp

För att tydliggöra vår definition av elementära begrepp, följer här en kort förklaring av dessa.

Specialpedagogik

Ett kunskapsområde som härstammar från pedagogik och vars funktion är att komplettera den allmänna pedagogiken så att alla barn får det stöd de behöver.

Specialpedagog

Begreppet specialpedagog innebär i vår empiriska undersökning alla de pedagoger som arbetar under denna titel, oavsett utbildning. Titelns egentliga innebörd är annars lärare som har genomgått 60 poängs specialpedagogisk påbyggnadsutbildning efter år 1990 och därtill avlagt specialpedagogexamen.

Speciallärare

Lärare som har avlagt examen i specialpedagogik före år 1990 och därtill även de lärare som genomgått den nya speciallärarutbildning som startade 2008. Yrket ligger nära specialpedagogens, med skillnaden att speciallärare arbetar mer individriktat och med fokus på svenska och matematik.

En skola för alla

Ett begrepp ur Jomtiendeklarationen¹, som Sverige undertecknat. Det syftar till alla barns rätt till likvärdig utbildning. Målsättningen med detta koncept är att skolan och dess personal ska skapa förutsättningar för att alla barn ska få en meningsfull skolgång.

Inkluderande undervisning/inkludering

Begreppet kommer från Salamancadeklarationen², som Sverige undertecknat, och är en vidareutveckling av ”en skola för alla”. Inkluderande undervisning innebär att undervisningen är fullt anpassad efter *allas* olikheter och att miljön därmed samspelar med varje individ. Till skillnad från integrering, vilket på samma sätt innebär att *alla* finns med i den ordinarie undervisningen och alltså fysiskt närvarar i klassrummet, pekar inkludering inte ut någon som annorlunda utan integrerar både fysiskt, socialt och undervisningsmässigt.

Styrdokument

I denna uppsats avser styrdokument alla de dokument som styr hur en specialpedagog antingen bör eller ska arbeta. Dessa kan vara normativa eller bindande.

¹ Se närmare förklaring i avsnitt 3.4.1.

² Se närmare förklaring i avsnitt 3.4.1.

Verksamhet

Ett återkommande begrepp som åsyftar det dagliga arbetet i för- och grundskola.

Handledning

Innebär i denna uppsats samtal och rådgivning till personal, rektor och vårdnadshavare i syfte att utveckla verksamheten.

2 Syfte och frågeställningar

2.1 Syfte

Syftet med denna studie är att jämföra specialpedagogers uppdragssyn, verksamhet och förutsättningar i en specifik kommun med för specialpedagoger relevanta styrdokument.

2.2 Frågeställningar

Vi har valt att utgå från följande frågeställningar:

- Vad säger de styrdokument som specialpedagoger har att rätta sig efter om specialpedagogers uppdrag?
- Hur fördelar specialpedagogerna i en specifik kommun sin arbetstid?
- Hur formulerar de sitt specialpedagogiska uppdrag?
- Vilka förutsättningar har de att utföra sitt uppdrag?

3 Litteraturgenomgång

I det här kapitlet knyter vi an till relevant litteratur för att ge en helhetsbeskrivning av det specialpedagogiska området. Vi redogör både för hur det ser ut utifrån dagens förutsättningar och hur det har sett ut historiskt. För att ge en bild av specialpedagogers uppdrag beskriver vi också examensordningen för specialpedagogutbildningen och därtill ytterligare några styrdokument som berör den specialpedagogiska verksamheten. Därefter redovisar vi våra teoretiska utgångspunkter och slutligen beskriver vi tre tidigare studier som anknyter till vår undersökning.

3.1 Vad är specialpedagogik?

3.1.1 Definition

Persson (2001) menar att det är svårt att definiera specialpedagogik. Att specialpedagogik ingår i det allmänna pedagogiska området är klart, men skillnaden mellan disciplinerna är svårare att avgöra. Han påpekar att begreppet specialpedagogik har en relativt kort historia även om dess företeelser, såsom differentiering, individualisering och specialundervisning, sedan länge har haft en plats i pedagogiken. Hans definition av specialpedagogik är dock att det är vad som sätts in när den vanliga pedagogiken inte bedöms räcka till.

En expertgrupp inom Utbildningsdepartementet (2001a) definierar på liknande sätt specialpedagogisk kompetens som ett kvalificerat komplement till den allmänpedagogiska kompetensen. Den beskrivs som den kompetens skolan behöver för att se till att varje barn utifrån sina förutsättningar får det utbyte av skolan denne har rätt till. Expertgruppen betonar även att specialpedagogisk verksamhet ska bedrivas i interaktion med den övriga pedagogiska verksamheten.

3.1.2 Specialpedagogikens dilemman

Enligt Persson (1998) är det specialpedagogiska fältet politiskt normativt eftersom det behandlar hur människor som avviker från normen ska hanteras. Normen tar sig uttryck bl.a. i skolans specialpedagogiska verksamhet.

Historiskt sett uppkom specialpedagogik som ett svar på att vissa barn inte kunde tillgodose sig den "vanliga" pedagogiken. Specialskolor och speciella arrangemang för dessa barn har bidragit till utanförskap och en negativ definition av specialpedagogik med urskiljande och avnormalisering i fokus. Å andra sidan har specialpedagogik också fört med sig positiva sidor, exempelvis att identifikation av olika grupper i behov av stöd resulterat i utökade resurser och arrangemang som gynnat dem. (Nilholm, 2003).

Persson (2001) framhåller att specialpedagogikens själva existens kan bidra till differentiering. Enligt honom innebär den specialpedagogiska verksamheten idag ofta att specialpedagoger (eller speciallärare) har specialundervisning för "speciella" barn. I och med att denna typ av undervisning finns att tillgå är det lätt hänt att den allmänna pedagogiken snävas åt till att passa barn som faller innanför normens ramar och därmed exkludera dem som hamnar utanför. Den typen av specialpedagogik är beroende av att ha klienter för att existera och detta menar Persson medverkar till att fler barn bedöms vara i behov av särskilt stöd.

Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården och Jacobsson (2005) har forskat om elevers olikheter och menar att ett dilemma med specialpedagogik är att den har motsägande

funktioner. Dels är specialpedagogikens ändamål att skapa tolerans och acceptans för olikheter, dels att försöka minimera dessa olikheter. En annan dubbelsidighet som författarna anger som ett dilemma är att verksamheten både ska stötta det enskilda barnet som är i behov av särskilt stöd och underlätta för lärare och barn i den ordinarie verksamheten.

3.1.3 Om specialpedagogisk forskning

Både Nilholm (2003), Persson (2001) och Björck-Åkesson (2008) gör klart att det råder brist på pedagogisk forskning inom specialpedagogik.

Historiskt sett har specialpedagogik mestadels studerats inom medicinsk/psykologisk forskning, eftersom detta perspektiv på specialpedagogik varit den rådande diskursen i samhället under lång tid. Under senare delen av 1900-talet har forskningsfältet dock breddats så att sociologisk och pedagogisk forskning har tillkommit specialpedagogiken. (Vernersson, 2007).

Persson (2001) framhåller risken med att det har bedrivits förhållandevis lite forskning om specialpedagogik. Han refererar till Stangvik som hävdar att risken med att inte koppla specialpedagogik till någon teori är att tomrummet tenderar att fyllas med teorier som inte hör hemma inom pedagogik, t.ex. medicinska. Som en följd uppger Persson att specialpedagogiska metoder kan motiveras utifrån tvivelaktiga teoretiska grunder och det specialpedagogiska fältet därmed stämplas som osammanhängande och oseriös vetenskap, så kallad kvasivetenskap. Specialpedagogik som kunskapsområde har inte i tillräcklig grad utsatts för den analys, granskning och kritik som skulle kunna bidra till dess utveckling och just detta menar han är en bidragande faktor till att många pedagoger ser specialpedagogik och specialundervisning som samma sak. Motiven för specialundervisning är ofta att den vanliga pedagogiken inte förmår nå *alla* barn. Det är därför av stor vikt att specialpedagogikens utövare kritiskt granskar special- och den allmänna pedagogikens innehåll och konsekvenser. Persson betonar att denna granskning måste förankras i teorier, vilket ger den specialpedagogiska teoribildningen en betydande plats inom pedagogisk forskning.

3.2 Historiskt perspektiv

Stukát (2005) hävdar att det är viktigt att göra en historisk tillbakablick på det område man studerar. Därför redogör vi i detta avsnitt för hur den specialpedagogiska verksamheten har bedrivits samt hur utbildningarna för speciallärare och specialpedagoger har uppstått och utvecklats.

3.2.1 Tillbakablick på specialpedagogisk verksamhet

Ända sedan skolplikten och statens skyldighet att ge alla barn utbildning infördes 1842 har det funnits barn som inte nått skolans mål och som därmed behövt särskilda lösningar (Malmgren Hansen, 2002). Brodin och Lindstrand (2004) berättar att dessa särskilda lösningar i början utgjordes av så kallade minimikurser. Den typen av differentierande undervisning vände sig dels till fattiga barn som behövde genomgå skolan snabbt för att sedan kunna försörja sin familj, dels till barn som inte lyckades tillgodose sig den ordinarie undervisningen. Författarna förklarar vidare att barnen inte fick något särskilt stöd utan att lösningen var att kunskapskraven var lägre än i den reguljära skolan. År 1879 inrättades dock den första hjälpklassen, med vilken tanken var att eleverna snarare skulle få anpassad undervisning samt att övriga elever skulle befrias från det hinder i arbetet som de svagt begåvade barnen ansågs utgöra. Tideman m.fl. (2005) berättar att man i början av 1900-talet mer systematiskt började avskilja svagbegåvade barn från den ordinarie undervisningen med hjälp av intelligens tester.

Det rättfärdigades med argumentet att det var viktigt för barnens eget bästa att de fick vara för sig själva.

Ungefär ett sekel efter att skolplikten infördes började specialpedagogiken uppmärksammas och utvecklingen av denna verksamhet var förhållandevis intensiv från mitten av 1900-talet.

Placering i specialklass blev en allt vanligare åtgärd för lågpresterande elever under 50-talet. Samtidigt kom specialpedagogisk forskning under denna tid att alltmer handla om svagpresterandes möjligheter till lärande och utveckling, varför den specialpedagogiska undervisningen påverkades till att delvis flytta fokus från medicinska förhållanden till pedagogiska. Därmed ökade användningen av åtgärdsprogram och undervisningsprojekt med syfte att ta hänsyn till elevers olikheter. (Vernersson, 2007).

Under 60-talet, när den nioåriga grundskolan infördes, hänvisades fortfarande barn med låg begåvning, utvecklingsstörning eller handikapp till särskilda skolor eller klasser för att inte störa de studiebegåvade elevernas skolgång (Persson 1997). Enligt Vernersson (2007) fick det specialpedagogiska synsättet genomslag inom specialpedagogik i slutet av 60-talet, så att speciallärarna började ta hänsyn till barns hela sociala situation. Orsaker till svårigheter sågs mer utifrån miljö istället för individ. I Lgr 69 framhölls det att alla så långt som möjligt skulle undervisas i ordinarie klass. Specialundervisning skulle samordnas med vanlig undervisning och därmed ökade integreringen, även om hjälpklasser fortfarande förekom. Tack vare den ökade integreringen kunde speciallärarna använda sin tid till så kallad klinikundervisning, där elever istället fick hjälp med vissa moment i undervisningen, t.ex. läsning. (Vernersson, 2007). Denna specialundervisning innefattade enligt Persson (2001) framför allt matematik och svenska och bedrevs i långsamt tempo av en speciallärare med särskilt undervisningsmaterial. De lärare som bedrev undervisningen var dock sällan utbildade och trots att man vid denna tid gav generösa statsbidrag till specialundervisning ledde det inte till förväntade resultat.

De uteblivna resultaten föranledde 1974 en utredning om skolans inre arbete, den så kallade SIA-utredningen. I denna framgick grov kritik mot själva specialundervisningen samt att den genom segregering och kategorisering underbyggde barns känsla av tillhörighet. (Brodin & Lindstrand, 2004). Under 80-talet upphörde därför specialklasser nästan helt, enligt Vernersson (2007) och läroplanen som blev aktuell vid denna tid (Lgr 80) betonade skolans ansvar för elever med särskilda behov. Det specialpedagogiska arbetet blev plötsligt en angelägenhet för alla lärare och specialläraren skulle nu agera samordnare, resursperson och rådgivare i ett arbetslag. (Vernersson, 2007).

Under 90-talet introducerades begreppet inkludering, vilket innebär rättigheten för alla att inte bara vara fysiskt integrerade i skolan, utan också en del av samma kultur och utbildning etc. (Tideman m.fl., 2005). Denna ideologi har influerat styrdokumenterna under 90- och början av 2000-talet till att tala för att skolan ska anpassas till alla barn. Tideman m.fl. poängterar att denna inkludering med anpassning efter allas skiftande behov kräver rätt organisation, tillräckligt med personal och mångdisciplinär kompetens – sådant som idag ofta brister. För att nå målet behöver skolans organisation därmed förändras.

3.2.2 Utbildning för speciallärare och specialpedagoger

Det ökade behovet av och kravet på lärare inom specialundervisning under 50- och 60-talet ledde till att en ettårig speciallärarutbildning startade 1962. Utbildningen hade följande tre linjer: lärare med verksamhet i grund- eller särskola (hjälp-, sär-, läs-, observations-, cp- och synklasser); hörsel- och talpedagoger samt lärare i särskolans förskola och dess träningsklasser. Studierna var i huvudsak inriktade på diagnoser och funktionsnedsättningar, undervisningsmetoder samt vad skolan kunde göra för att återanpassa barnen till samhället. Svårigheter kopplades främst till individuella egenskaper. (Vernersson, 2007).

1990 startade en ny specialpedagogisk påbyggnadsutbildning för att ersätta den tidigare speciallärarutbildningen. Specialpedagogiken skulle genom utbildningsförändringen vidgas till att innebära handledning istället för undervisning. Den nya utbildningen var mer forskningsanknuten och skulle ge kompetens för skolutvecklande arbete. (Malmgren Hansen, 2002).

Enligt budgetpropositionen för 2007 (Utbildnings- och kulturdepartementet, 2006) fanns det ett behov av att återuppta speciallärarutbildningen. Departementet menade att kunskapen om dels effektiva metoder för att tidigt stimulera barns läs- och skrivförmåga, dels olika former av stöd för barn i behov av särskilt stöd i detsamma, var bristfällig. En ny speciallärarutbildning skulle tillföra denna kompetens till skolorna och därför startade en sådan 2008³.

3.3 Examensordningar

Det tydligaste och kraftfullaste av specialpedagogers styrdokument menar vi är utbildningens examensordning, eftersom det är det enda som preciserat omnämner specialpedagoger. Sedan specialpedagogutbildningen startade har tre olika examensordningar funnits – en för åren 1990-2001, en för 2001-2007 samt den senaste som blev aktuell 2007. Examensordningar beskriver vad studenten ska kunna för att få ut examen för aktuellt yrke. De författas av utbildningsdepartementet och blir en form av styrdokument för yrkesutövningen eftersom de beskriver vad regeringen anser att yrkesutövaren bör kunna hantera.

3.3.1 Specialpedagogutbildningens nuvarande examensordning⁴

Den nuvarande examensordningen för specialpedagogutbildningen (Utbildningsdepartementet, 2007) trädde i kraft den 1 augusti 2007. Där står det inledningsvis att studenten ska kunna arbeta som specialpedagog för barn och elever i behov av särskilt stöd. Tolv mål är därefter indelade i tre undergrupper med följande rubriker: kunskap och förståelse; färdighet och förmåga samt värderingsförmåga och förhållningssätt.

Målen under kunskap och förståelse handlar om kunskap om och förståelse för yrkets vetenskapliga grund. Det krävs en medvetenhet om att vetenskap i kombination med beprövad erfarenhet är en förutsättning i yrkesutövningen. Målen under värderingsförmåga och förhållningssätt handlar om vilka etiska förmågor och insikter studenten ska visa. Dessa rör t.ex. empati, självkänedom, etiska aspekter i yrket, behovet av samverkan och behovet av personlig utveckling. (Utbildningsdepartementet, 2007).

De mål som vi här fokuserar är de fem som nämns under färdighet och förmåga⁵. Vart och ett av dessa mål är omfattande, varför vi separerar några av dem när vi nedan sammanfattar vad specialpedagoger förväntas arbeta med:

- identifiera, analysera och undanröja hinder i lärmiljön
- arbeta förebyggande med lärmiljön
- göra pedagogiska utredningar på organisations-, grupp- och individnivå
- utforma och genomföra åtgärdsprogram
- utveckla lärmiljön

³ Se mer om den nuvarande specialpedagog- respektive speciallärarutbildningen i avsnitt 3.3.

⁴ Utöver vad vi i detta kapitel återger ingår högskolelagens allmänna mål i respektive examensordning.

⁵ Dessa fokuserar vi för att hela uppdraget går att dela in i två kategorier, där denna del konkret anger praktiska sidor av det medan den andra delen, innehållande målkategorierna kunskap och förståelse samt värderingsförmåga och förhållningssätt, anger vilket synsätt specialpedagoger bör ha. Då vår undersökning handlar om att ta reda på hur specialpedagoger arbetar och fördelar sin tid är det den första delen som intresserar oss. Därmed går vi inte djupare in på synsättet här.

- vara en samtalspartner och rådgivare för personal och vårdnadshavare
- utvärdera det pedagogiska arbetet
- leda utvecklingen av det pedagogiska arbetet. (Utbildningsdepartementet, 2007).

Dessa uppgifter kan för att göra det enkelt kategoriseras i följande tre huvuddelar: olika former av bearbetning av lärmiljö och organisation i syfte att möta behoven hos alla barn; åtgärdsprogram för de barn som behöver ytterligare stöd samt samtal, handledning och rådgivning i syfte att hjälpa och utveckla personal, rektor och vårdnadshavare.

3.3.2 Specialpedagogers uppdrag i förändring

Genom att jämföra specialpedagogutbildningens examensordningar kan man få en förståelse för hur synen på specialpedagogers roll har förändrats över tid sedan utbildningen startade 1990. Vi redovisar detta på en övergripande nivå utifrån vår granskning av vilka mål som har bestått, fallit bort eller tillkommit.

Av examensordningarnas utformning framgår det att specialpedagogers roll har förändrats sedan utbildningens start. Den handledande rollen är det enda som har bestått genom hela utbildningen. Mest främträdande är att examensordningen nu (Utbildningsdepartementet, 2007) är betydligt mer omfattande än vad den var 1990 (återgiven i Olsson, 2006). Inte bara har antalet mål ökat, utan innehållet i målen har utökats till att också innefatta förhållningssätt och perspektiv. Det är därmed uppenbart att specialpedagogers roll har blivit vidare, mer komplex och också mer ansvarsfull än den var från början.

I den första versionen (återgiven i Olsson, 2006) nämns arbetet med barn, ungdomar och vuxna i behov av stöd som ett enskilt mål, medan de två senare versionerna (Utbildningsdepartementet, 2001b; Utbildningsdepartementet, 2007) anlägger det som en grund för hela dokumentet. Målen i de senare definierar sedan *hur* arbetet med att stödja barnen som är i behov av stöd ska gå till. Det är alltså en klar skillnad i konkretisering i de olika dokumenten. Nuvarande examensordning (Utbildningsdepartementet, 2007) är relativt preciserad och anger mer konkreta och praktiska moment i uppdraget.

Den bild av specialpedagogen som aktuell examensordning (Utbildningsdepartementet, 2007) ger är bilden av en ledare i skolverksamheten. Denna position framträder i betydligt högre grad i de senare dokumenten (Utbildningsdepartementet, 2001b; Utbildningsdepartementet, 2007). Specialpedagoger förväntas t.ex. leda skolutveckling samt handleda pedagoger och rektor. Det nuvarande uppdraget innebär alltså ett större ansvar för skolans pedagogiska utformning och lärmiljö. Specialpedagoger har en del av ansvaret för att ge förutsättningar för alla pedagoger att tillhandahålla en pedagogiskt stimulerande och fungerande lärmiljö.

3.3.3 Speciallärarutbildningens examensordning⁶

För att tydliggöra skillnaden mellan specialpedagogers och speciallärares uppgifter, sammanfattar vi här även examensordningen för speciallärarutbildningen (Utbildningsdepartementet, 2007).

Den examensordning för speciallärarutbildningen (Utbildningsdepartementet, 2007) som nu är aktuell trädde i kraft den 1 augusti 2007 och är till stor del lik den aktuella specialpedagogexamen (ibid). Utgångspunkten att specialpedagoger ska arbeta med barn, ungdomar och vuxna i behov av särskilt stöd är för speciallärare specificerat till att gälla dem som har behov av särskilt stöd i språk-, skriv-, läs- eller matematikutveckling.

Målen är indelade i samma tre underkategorier som i specialpedagogexamen. Det finns dock en del skillnader i målen som rör färdighet och förmåga, vilka är de mål där vi menar att man främst kan läsa ut vad respektive uppdrag innebär. Speciallärarutbildningen har sju mål

⁶ Utöver vad vi i detta kapitel återger ingår högskolelagens allmänna mål i examensordningen.

istället för fem, där de två tillkomna handlar om bedömning av språk- och matematikutveckling samt om individanpassat arbete med barn i behov av särskilt stöd. För övrigt är målen i huvudsak lika, så när som specificeringarna i två av målen. När det gäller specialläraren som samtalspartner och rådgivare berör detta just språk-, skriv-, läs- och matematikutveckling och när det gäller pedagogiska utredningar begränsar sig dessa till lärmiljöer på individnivå. (Utbildningsdepartementet, 2007).

I stora drag kan speciallärares uppdrag särskiljas från specialpedagogers i och med fokus på individen framför gruppen. Speciallärare ska enligt uppdraget (Utbildningsdepartementet, 2007) i högre mån arbeta direkt med barn i behov av särskilt stöd. Förvisso arbetar de även handledande, men inte på samma övergripande nivå som specialpedagoger, utan snarare i fråga om just språk-, skriv-, läs- och matematikinläring.

3.4 Övriga styrdokument

Nedan sorterar vi ut vilka olika styrdokument, förutom examensordningen, som verksamma specialpedagoger har att arbeta efter⁷. Dessa finns på internationell, statlig, kommunal och lokal nivå. Redan här vill vi uppmana läsaren att vara uppmärksam på vad styrdokumenten på kommunal och lokal nivå *inte* nämner i jämförelse med vad som nämns i de internationella och statliga. Vad som exkluderas är en lika viktig del av styrningen som det som faktiskt står (Stigendahl, 2004).

3.4.1 Internationella styrdokument

På internationell nivå finns det ett antal dokument som talar om hur länder ställer sig i olika frågor. Nedanstående är sådana som Sverige har valt att skriva under, som ett uttryck för att landet står bakom de idéer och förhållningssätt som omnämns däri. Dokumenten påverkar hur regeringen utformar t.ex. utbildning och läruppdrag och ger en direkt anvisning till specialpedagoger såväl som till andra som verkar i skolan om vilket perspektiv som bör råda i fråga om barn i behov av särskilt stöd. De dokument som vi här nämner har alla varit led i utvecklingen av en inkluderande skola. Det finns en mängd dokument som vidare beskriver hur nedanstående deklARATIONER ska uppnås, men vi begränsar oss till de två deklARATIONER som behandlar just utbildning för barn i behov av särskilt stöd och därtill barnkonventionen som ligger till grund för dessa.

FN:s barnkonvention

FN:s generalförsamling antog konventionen om barnets rättigheter år 1989 varefter världens länder inbjöds att ratificera den. Den syftar till att ge alla barn tre huvudsakliga rättigheter, nämligen att få basbehoven tillgodosedda, att få skydd och att ha medinflytande. Det finns framför allt tre artiklar som berör utbildning. I artikel 28 konstateras att utbildning är en rättighet för varje barn. Artikel 29 tar upp vad utbildningen ska syfta till och där nämns bl.a. att den ska ”utveckla barnets fulla möjligheter i fråga om personlighet, anlag och fysisk och psykisk förmåga” (Regeringskansliet, 2006, s 47). Därtill kommer artikel 23 som handlar om barn med fysiskt eller psykiskt handikapp. Där konstateras att dessa barn ska kunna leva ett fullvärdigt liv med möjlighet till aktivt deltagande i samhället. De ska enligt artikeln ha ”effektiv tillgång till ... undervisning och utbildning ... på ett sätt som bidrar till barnets största möjliga integrering i samhället” (s 43). Barnkonventionen är ett starkt dokument, både rättsligt och politiskt/moraliskt. Den är rättsligt bindande eftersom det är en konvention och

⁷ Det finns ytterligare styrdokument som reglerar verksamheten i skola och förskola, men här begränsar vi oss till dem som är mest relevanta för den specialpedagogiska verksamheten.

politiskt och moraliskt väger det tungt eftersom alla världens regeringar utom två (Somalia och USA) har undertecknat det. (Regeringskansliet, 2006).

Jomtiendeklarationen

Det var konferensen i Jomtien i Thailand år 1990 som var början på initiativet Education For All, på svenska ”en skola för alla”. Den analys som gjordes vid konferensen visade att inte bara utvecklingsländerna kom till korta när det gällde allas rätt till utbildning, utan att det även i industriländerna förekom diskriminering av exempelvis individer med funktionshinder. Man konstaterade gemensamt att det krävdes handlingssteg i respektive land för att i enlighet med barnkonventionen uppnå alla barns möjlighet till aktivt deltagande i utbildning och samhälle. Under konferensen antogs därför Jomtiendeklarationen i vilken de undertecknande länderna tydligare tog ställning för en inkluderande skola som skulle vara tillgänglig för alla. (Persson, 2001).

Salamanca deklARATIONEN

Salamanca deklARATIONEN antogs vid The World Conference on Special Needs Education som hölls i Salamanca i Spanien år 1994. Konferensen var början på nästa initiativ kring utbildning för alla, nämligen Inclusive Education. Då Education For All inte riktigt hade lyckats frambringa just en inkluderande skola, utan mer fokuserat på tillgången till utbildning för alla, ville man här strama åt begreppet för att lägga fokus på *en samlad* utbildning för alla. Därav kom The Inclusive Education Initiative, som förde begreppet inkludering till Sverige. (Persson, 2001). Den deklARATION som undertecknades vid denna konferens kom att kallas Salamanca deklARATIONEN och den anger principer, inriktning och praxis vid undervisning av barn i behov av särskilt stöd (Svenska Uneskorådet, 2006).

Där deklARERAS att varje barn är unikt och att utbildningen måste tillvarata denna mångfald. De undertecknande länderna konstaterar att ordinarie skolor med inkluderande profil är positivt i syfte att motverka diskriminerande attityder och skapa tolerans i samhället samt i syfte att vara kostnadseffektivt. Principen som anförs såväl i inledningen som i den följande handlingsramen är att barn i behov av särskilt stöd ska undervisas i närmaste ordinarie skola i en ordinarie klass och att särskilda skolor eller undervisningsenheter endast får vara undantagsfall. (Svenska Uneskorådet, 2006).

3.4.2 Statliga styrdokument

De statliga styrdokumenterna är influerade av de internationella. Vi fokuserar här på fyra dokument på statlig nivå som kan sägas vara styrande för specialpedagogers arbete.

Examensordning för specialpedagogutbildningen

Vi hänvisar här till avsnitt 3.3.1 där vi beskriver specialpedagogutbildningens examensordning.

Grundskoleförordningen

Grundskoleförordningen är en regeringsbeslutad lag som står under skollagen. Den preciserar skollagen för just grundskoleformen. Gällande elever i behov av särskilt stöd står följande i 5 kap 5 §: ”Särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör. Om det finns särskilda skäl, får sådant stöd i stället ges i en särskild undervisningsgrupp” (Notisum, 2008).

Läroplaner

De läroplaner som rör vår studie är Lpfö 98 och Lpo 94. Här ger vi ett axplock av vad dessa säger om specialpedagogisk verksamhet i förskolan/skolan och mötet med barns behov.

I Lpfö 98 deklarerar tidigt att ”hänsyn skall tas till barnens olika förutsättningar och behov” (Skolverket, 2006b, s 4) och att ”den pedagogiska verksamheten skall anpassas till alla barn i förskolan” (s 5). Det sista citatet fortsätter: ”Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd än andra skall få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar” (s 5). Förskolans uppdrag innefattar att lärande ska ske i samspel mellan barnen. Riktlinjerna anger att förskolans arbetslag ska ”ansvara för att varje barn får sina behov respekterade och tillgodosedda” (s 8) samt att ”alla som arbetar i förskolan skall samarbeta för att erbjuda en god miljö för utveckling, lek och lärande” (s 10).

I Lpo 94 står det att ”skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen” (Skolverket, 2006a, s 4). I de riktlinjer som anges i samband med kunskapsmålen anges ytterligare att ”alla som arbetar i skolan skall samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande” (s 12) samt att ”läraren skall utgå från varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande” (s 12). Under skolans värdegrund och uppdrag uttrycks att skolan måste utvärdera huruvida målen uppnås och att den vidare måste utveckla nya metoder för måluppfyllelsen.

Allmänna råd

Skolverket ger ut allmänna råd i vilka rekommendationer för kvalitativt arbete i förskola och skola ges. Dessa behandlar olika områden och grundar sig på skollag, läroplaner och det barnperspektiv som finns i barnkonventionen (Skolverket, 2005). Råden utgår från författningar som skolan ska efterleva och därmed bör råden följas såvida inte skolan kan visa att bestämmelserna uppfylls på andra sätt (Skolverket, 2008a).

I de allmänna råden om förskolans kvalitetsarbete finns ett avsnitt om hur barns olika behov ska mötas. Kommunen uppmanas att se till att barns behov av särskilt stöd tillgodoses i den ordinarie verksamheten samt att det finns kompetens för detta bland personalen. Till kommunen såväl som till förskolans personal riktas rådet att arbeta utifrån ett synsätt på barn i behov av särskilt stöd där stödbehovet avgörs utifrån den miljö barnet vistas i. Därefter poängteras för personalens del vikten av uppföljning av det särskilda stödet samt utvärdering av stödresurserna. (Skolverket, 2005).

I de allmänna råden för grundskolans arbete med åtgärdsprogram står det att behovet av allmänna råd gällande elever i behov av särskilt stöd har framträtt genom att åtgärdsprogram i skolorna alltför ofta förlägger problemen till eleven. Råden påvisar sedan vikten av att samtliga elever så långt som möjligt inkluderas i ordinarie undervisning. Varje skola och enskild pedagog måste därför ha kompetens att möta de olika eleverna – genom att både tillhandahålla en gynnande organisation kring t.ex. grupper och schema och en flexibel och varierande undervisning. Syftet med ett åtgärdsprogram är alltid att reda ut hur *skolan* kan möta *individens* behov. Elevens lärande, resultat och skolsituation i övrigt behöver då beskrivas utifrån observationer och sakliga upplysningar från flera håll. (Skolverket, 2008a).

3.4.3 Kommunala styrdokument

Utifrån läroplaner och allmänna råd är varje kommun skyldig att upprätta en skolplan som implementerar de statliga styrdokumentet i respektive kommun (Persson, 2001). Då läroplanerna nämner barn i behov av särskilt stöd är det rimligt att också skolplanen i någon mån ger en anvisning om hur behoven ska mötas. Detta kan ge en idé om hur specialpedagoger förväntas arbeta enligt kommunen.

Kringla kommuns skolplan

Kringlas⁸ skolplan för 2008 betonar lärande i samspel med varandra. Där nämns också både organisationens och vuxnas lärande som ett viktigt bidrag till barnens lärande. Genom det sistnämnda kan verksamheten enligt planen bättre möta varje barn på dess nivå och stödja elevernas individuella sätt att lära. Inga direkta anvisningar kring barn i behov av särskilt stöd ges, men några punkter finns det som rör sig inom det specialpedagogiska området. T.ex. ska pedagogik och planering vara individanpassad, skolan ska ha förmågan att möta människor med olika behov och arbetssättet ska vara reflekterande i syfte att nå nytänkande. ("Kringla kommun", 2008a).

3.4.4 Lokala styrdokument

I varje rektorsområde, alltså vanligen skola eller förskoleområde, är rektorn skyldig att årligen vidareutveckla den kommunala skolplanen till en lokal arbetsplan. Den lokala arbetsplanen ska som en förlängning av skolplanen ange hur verksamheten i enlighet med läroplanen konkret ska bedrivas i det specifika rektorsområdet. (Persson, 2001).

Sammanfattning av Kringla kommuns lokala arbetsplaner⁹

I flertalet av de granskade arbetsplanerna läggs det lite vikt vid det specialpedagogiska området. En av dem tar inte alls upp det. Övriga nämner i bästa fall i allmänna ordalag t.ex. att miljön ska relatera till barnens behov, att kartläggning av elever i behov av särskilt stöd ska ske tidigt eller något om vikten av att personalen reflekterar över sin verksamhet. ("Kringla kommun", 2008b).

Några arbetsplaner talar mer specifikt om hur barn i behov av särskilt stöd ska hanteras. De uttrycker vilka som ansvarar för dessa barn och delvis hur arbetet ska organiseras och gå till. Även uppföljning av detta arbete poängteras. I dessa planer omnämns t.ex. elevers olikheter, inkludering, skolutveckling eller pedagogiska reflektioner. ("Kringla kommun", 2008b).

Slutligen genomsyras en av arbetsplanerna helt av ett inkluderande perspektiv. Där omnämns inte barn i behov av särskilt stöd utan istället hur verksamheten ska formas för att möta allas behov. Olikheter ses som en tillgång för alla. Vikten av en anpassad och ständigt flexibel lärmiljö poängteras återkommande liksom utrymmet för pedagogiska reflektioner och utvärderingar. Planen framhåller att pedagogerna och verksamheten måste utvecklas för att säkerställa att alla barns behov blir tillgodosedda. ("Kringla kommun", 2008b).

3.5 Teoretisk ram

Eftersom specialpedagogiken kritiserats för att vara teorilös och i första hand en praktisk verksamhet (Persson, 2001) är det extra värdefullt att förankra vår uppsats i teorier. Dessa utgör en ram för hur vi tolkar, analyserar och redovisar våra resultat och återkommer i diskussionskapitlet.

Vi tror på en inkluderande verksamhet i enlighet med styrdokumentet (bl.a. Salamancadeklarationen i Svenska Unescorådet, 2006; grundskoleförordningen i Notisum, 2008). I arbetet med att åstadkomma inkludering har specialpedagoger en viktig roll, eftersom de har kompetensen att bearbeta miljön så att den passar alla. Utifrån detta har vi i vår uppsats antagit ett sociokulturellt perspektiv vilket vi vidare bryter ner i Bronfenbrenners

⁸ För vidare information om valet av undersökningskommun, se avsnitt 4.2.1.

⁹ 14 stycken av de lokala arbetsplaner som är från 2008 och rör vår undersökningsgrupp fanns tillgängliga på internet.

systemteoretiska modell. De två utgångspunkternas största gemensamma faktor är att miljön påverkar utveckling och agerande. Vi har alltså omgivningens effekt i beaktande när vi undersöker hur specialpedagoger arbetar och vad som inverkar på deras verksamhet. I förlängningen påverkar specialpedagogers arbete huruvida verksamheten är inkluderande eller ej och därmed barnens utveckling.

3.5.1 Sociokulturellt perspektiv

Säljö (2000) beskriver hur ett sociokulturellt perspektiv på tänkande, handlande och därmed även lärande ter sig. I stora drag går ett sociokulturellt synsätt ut på att människor lär i sammanhang och samspel. Säljö menar vidare att vi föds in i en redan existerande kultur som en del av ett historiskt sammanhang. Vad vi lär är beroende av denna kulturella kontext, varför lärande aldrig kan plockas ur sitt sammanhang.

Hur och vad människor lär beror inte bara på biologiska förutsättningar utan alltså även på hur omgivningen ser ut, vilka resurser den erbjuder och vilka behov den medför. Säljö (2000) ger som exempel att invånare i ett land som inte har någon utvecklad kontakt med omvärlden knappast har behov av att lära sig främmande språk. Kunskap föds alltså ur behov och autentiska situationer. Gällande lärande utifrån omgivningens resurser kan det i olika kulturer finnas intellektuella och fysiska redskap som gör att vi kan tillägna oss kunskaper bortom våra biologiska förutsättningar. Ett exempel på ett betydelsefullt intellektuellt redskap är vårt språk och ett fysiskt redskap är exempelvis datorn. Säljö poängterar vidare att det trots den hjälp vi har av intellektuella och kulturella redskap är kommunikation och interaktion mellan människor som avgör lärande och utveckling, eftersom redskapen endast kan skapas och föras vidare genom detta.

3.5.2 Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori

Bronfenbrenner använder sig i sin utvecklingsekologiska teori (beskriven av Andersson, 1985) av termerna mikro-, meso-, exo- och makrosystem för att förklara på vilka olika nivåer miljön inverkar på individen. Hans modell kan vara till hjälp om man vill urskilja vilka sammanhang individen ingår i och hur dessa påverkar dennes tillvaro. Ett mikrosystem är ett system i individens närmaste omgivning, där individen själv medverkar och påverkar. Varje individ är del av flera mikrosystem och har olika roller i de respektive. Exempel på mikrosystem är hemmet, skolklassen eller arbetsplatsen. Samspelet och kommunikationen mellan de olika mikrosystemen bildar ett system i sig, nämligen ett mesosystem. Också det är ett system som påverkar individen även om denne inte nödvändigtvis själv är en del av systemet. Om samspelet mellan t.ex. skolan och hemmet fungerar är detta ett bra mesosystem, vilket gagnar individen. Nästa nivå är exosystemet, vilket har ett brett omfång. Där ingår inte individen själv, men det är ett system som indirekt påverkar denne. Det är hela den del av den yttre miljön som inte ligger på statlig nivå, utan något närmare. Det kan röra sig om exempelvis skolan som organisation, en anhängs arbetsituation eller massmedia. Slutligen benämner Bronfenbrenner den statliga nivån som makronivå. Också denna nivå påverkar individen indirekt eftersom politiska beslut, internationella skeenden samt olika ideologier och samhällsdiskurser i längden berör även individen. (ibid).

Varje individ påverkas alltså av vad som händer i dessa fyra system. Systemen är beroende av varandra och utgör gemensamt en föränderlig miljö i vilken individen vistas och med vilken individen interagerar.

3.6 Liknande studier¹⁰

I detta avsnitt beskriver vi tre studier från olika år som till viss del behandlar frågor liknande våra. Det medför dels att vi kan relatera vårt resultat till mer omfattande undersökningar, vilket styrker våra slutsatser, dels att vi kan urskilja hur verksamheten har sett ut över tid.

3.6.1 Specialpedagogiskt arbete i grundskolan

Tillsammans med en forskargrupp vid Göteborgs Universitet genomförde Bengt Persson år 1993 en undersökning vars resultat vi avser koppla vårt resultat till. Undersökningen var en del av ett forskningsprojekt vid institutionerna för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs Universitet. Resultatet sammanställdes och redovisades av Persson i Specialpedagogiska rapporter 1997 och 1998. Han återkom även till undersökningen i sin senare bok "Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap" (2001). För att underlätta läsningen benämner vi här efter undersökningen som Perssons undersökning, trots att den genomfördes av en större forskargrupp. Detta gör vi eftersom det är Perssons resultatsammanställning och diskussion vi åsyftar. Det ska nämnas att en skillnad mellan hans undersökning och vår är att han behandlar hela den specialpedagogiska verksamheten och att han därför i motsats till oss inte har gjort någon distinkt skillnad mellan speciallärare och specialpedagoger. Hans undersökning genomfördes då specialpedagogutbildningen ännu kunde betraktas som nystartad, varpå begreppen specialpedagog och speciallärare hade samma innebörd.

Undersökningen grundades på 80 intervjuer med lärare, speciallärare, specialpedagoger och rektorer i nio kommuner. I intervjuerna avhandlades fyra övergripande frågeområden. Dessa var: rektorsområdets förutsättningar för specialpedagogiska insatser; den specialpedagogiska resursens användning; de specialpedagogiska insatsernas inriktning samt uppföljning och utvärdering. Resultatet från undersökningen pekar på att den specialpedagogiska verksamheten vid denna tid till stor del handlade om kompensatorisk undervisning utanför klassrummet. En fjärdedel uppgav att så kallad klinikundervisning var den enda formen för specialpedagogisk verksamhet på skolan, medan ytterligare ungefär hälften angav det som en del av verksamheten. Det var den rådande uppfattningen bland de intervjuade att detta var specialpedagogikens huvudsakliga funktion. Många ansåg också att specialpedagogiken hade en viktig funktion i att stärka barnens självförtroende och ge dem trygghet. Av intervju svaren kunde utläsas att synen på individen som huvudsaklig problembärare var väl befäst. (Persson, 1997).

3.6.2 Specialpedagogers verksamhet efter examen

Annette Byström och Ann-Charlotte Nilsson (2003) genomförde 2001-2002 en studie vid Malmö högskola om hur specialpedagogers verksamhet bedrivs efter avlagd examen. De undersökte huruvida de olika grundutbildningarna som lärare, förskollärare eller fritidspedagog har betydelse för hur specialpedagoger utformar sin verksamhet. De ville även ta reda på hur enskilda specialpedagoger uppfattar sina förutsättningar att arbeta efter utbildningens intentioner. I motsats till dem undersöker inte vi huruvida specialpedagogers grundutbildning påverkar verksamheten. Deras resultat är dock relevant för oss då det också visar hur specialpedagoger fördelar sin arbetstid, vilka områden som prioriteras samt om de upplever att de kan efterleva utbildningens intentioner.

Studien grundades på två enkätundersökningar med samma innehåll, genomförda med totalt 259 specialpedagoger under år 2000 och 2001. Resultatet visar att de uppgifter som rör skolutveckling och forskning tog upp liten del av specialpedagogernas arbetstid, trots att

¹⁰ Se motivering för detta avsnitt i avsnitt 4.1.

majoriteten hade dessa arbetsuppgifter i arbetsbeskrivningen. Istället gick en mycket stor del av tiden till undervisningsrelaterade uppgifter. Specialpedagogerna menade att den utredande roll som utbildningen förordar fick stå tillbaka för undervisning. Få var odelat positiva till sin funktion i verksamheten relaterat till utbildningens intentioner. Faktorer som hindrade skolutvecklande arbete var t.ex. brist på avsatt tid, att handledning kan vara känsligt då det gäller nära kollegor, okunskap om handledningens funktion och kollegors efterfrågan på specialundervisning. Specialpedagogerna med förskollärobackground var den grupp som lade minst tid på undervisning och istället arbetade mest med handledning och skolutveckling. (Byström & Nilsson, 2003).

3.6.3 Särskilt stöd i grundskolan

Skolverket (2008b) har gett ut en sammanställning av tolv studier som rör särskilt stöd i grundskolan, publicerade 2000-2007. Skolverket, Myndigheten för skolutveckling och svenska avhandlingar står för studierna, vilka kompletteras med ytterligare statistik och attitydundersökningar från Skolverket. Här följer ett axplock av resultat från de studier som är relaterbara med vår.

En attitydundersökning från 2006 visar att de flesta pedagoger upplever sig ha kompetens att upptäcka behov av särskilt stöd, men att färre tror sig ha kompetensen att ge stödet. Bland de lärare som arbetat mindre än tio år är osäkerheten inför detta större. Tilläggas kan att internationell forskning, enligt en kunskapsöversikt från 2002, visar samband mellan lärarkompetens och positiva pedagogiska resultat. Även små klasser och ekonomiska resurser påverkar elevernas resultat positivt. Skolverkets utbildningsinspektion från 2004 visar vidare att vart fjärde rektorsområde i grundskolan behöver förbättra arbetet med att tillgodose barns behov av särskilt stöd. I många skolor ges endast särskilt stöd i ämnena svenska, engelska och matematik, vilket enligt personalen beror på resursbrist. Inspektionsrapporten från 2005 visar att det blir allt vanligare att elever i behov av särskilt stöd samlas i särskilda undervisningsgrupper. Dessa fungerar ofta bristfälligt så att eleverna inte får den kvalitet på undervisningen de har rätt till. Därtill medför smågrupper i vissa fall att alla stödresurser placeras där, så att de elever i behov av särskilt stöd som inte tillhör en sådan grupp går miste om stödet. (Skolverket, 2008b).

En kartläggning av arbetet med åtgärdsprogram från år 2001 visar att var fjärde elev som får särskilt stöd i skolan inte har ett åtgärdsprogram. Resultaten från både en analys av elevvårdssamtal 2004 och en kartläggning av åtgärdsprogram 2007 visar vidare att elevens problematik ofta förstås som en individuell problematik. Majoriteten av de granskade elevvårdssamtalen innehöll negativa omdömen om individen och åtgärdsprogrammen innehöll sällan analyser av den omgivande miljön. (Skolverket, 2008b).

I en omfattande studie från 2007, i vilken 262 av landets 290 kommuner deltog, framkom att särskiljande lösningar såsom undervisning i liten grupp eller enskilt fortfarande är en vanlig eller ganska vanlig förekomst i de flesta kommuner. Samtidigt är även inkluderande lösningar vanliga eller ganska vanliga, vilket de flesta kommuner också uppger är eftersträvarvärt och önskar mer av i skolorna. Samma år sammanställdes en studie med 17 000 elever som visar att bara 61 procent av dem som fått särskilt stöd får godkänt i svenska, engelska och matematik i årskurs 9. Enligt studien indikerar detta att utformningen av det särskilda stödet brister i kvalitet. Dessutom visar en fallstudie från 2006, i vilken inkludering i den ordinarie gruppen omtalas som antingen rumslig, social eller didaktisk, att barn med specialpedagogiskt stöd ofta är inkluderade i något av dessa avseenden, men mycket sällan i alla tre. (Skolverket, 2008b).

4 Metod

I detta kapitel förklarar vi hur vi har genomfört vår studie. Samtidigt motiverar vi hur metoden uppfyller vårt syfte och svarar på våra frågeställningar.

4.1 Val av metod

Eftersom vi i vår studie ville få en uppfattning om hur specialpedagoger arbetar samt vilka förutsättningar de har, kom vi fram till att vi lämpligen behövde ta del av verksamma specialpedagogers beskrivning av sitt yrke.

Vi stod så i valet mellan kvantitativ och kvalitativ undersökning. Vi resonerade kring att svar från en större grupp skulle generera möjligheten att dra allmänna slutsatser (Stukát, 2005). Då vi dessutom var intresserade av en konkret och ganska ytlig beskrivning av specialpedagogernas yrkesverksamhet, istället för deras förhållningssätt och värderingar, fann vi enkätmetoden mest lämplig (Johansson & Svedner, 2006). Vid intervjuer blir frågeställningarna visserligen mer flexibla, då man kan korrigera dem och ställa följdfrågor, men därtill kommer nackdelen att man oundvikligen styr genom sitt sätt att ställa frågor och följdfrågor (ibid). Vi resonerade så att vi vid utformning av en enkät istället skulle ha gott om tid att pröva våra formuleringar och därmed i högre grad undvika att vara värderande i frågorna. Fördelarna med enkäter övervägde alltså för vårt studieändamål och vi valde att genomföra en enkätstudie bland alla verksamma specialpedagoger i en kommun. Genom en enkät skulle vi nå ut till en stor – i det här fallet en hel – grupp respondenter.

Det visade sig att svarsandelen i enkätstudien blev betydligt lägre än beräknat. Därför valde vi att komplettera enkäten med en utförligare litteraturgenomgång innehållande dels mer om styrdokument, dels tidigare undersökningar att relatera vårt resultat till. Det gjorde det möjligt för oss att kunna dra slutsatser i vår diskussion.

4.2 Urval

4.2.1 Val av undersökningsgrupp

Vi ville undersöka alla verksamma specialpedagoger inom för- och grundskola i Kringla kommun¹¹. Vi var inte intresserade av att jämföra olika kommuner med varandra, utan av att få en bild av den specialpedagogiska verksamheten i just Kringla, en kommun som vi båda kände till. Att vi valde att undersöka just för- och grundskola berodde på att vi båda har inriktning mot dessa skolformer i vår lärarutbildning.

För att ta reda på vilka specialpedagoger som var verksamma i Kringla kommun sökte vi först på kommunens och skolornas hemsidor, men eftersom det fanns få uppgifter där tog vi istället kontakt med en av kommunens utvecklingsledare. Han gav oss en lista över alla verksamma specialpedagoger i för- och grundskolan samt kontaktuppgift till en samordnare för dessa. När vi kontaktade henne gav hon oss ytterligare några namn på specialpedagoger. Därutöver tillkom ett fåtal respondenter som vi fick uppgift om vid våra distribueringsbesök

¹¹ Namnet är fingerat, för att kommunen och undersökningens deltagare ska ha anonymitet. Se etiska överväganden i avsnitt 4.5.

på förskolorna/skolorna. På detta sätt hoppades vi att vi fått kontakt med alla verksamma specialpedagoger i Kringla kommun – sammanlagt 42 stycken.

4.2.2 Beskrivning av den undersökta kommunen

Genom en kortfattad beskrivning av Kringla kommun vill vi ge en generell bild av sammanhanget kring våra respondenter, dels för att vi tror att det kan vara av intresse för läsaren, dels för att undersökningen ska vara kontrollerbar¹². Kringla kommun är en medelstor kommun med drygt 30 000 invånare. Enligt Statistiska centralbyrån (2008) är drygt 80 procent förvärvsarbetsande och medelinkomsten ligger högre än rikets snitt. Slutsatser vi drar av dessa siffror i kombination med vår bild av kommunen är att den har relativt hög ekonomisk standard. I kommunen finns det cirka 25 förskolor och 10 skolor som står under barn- och utbildningsnämndens ansvar.

4.2.3 Bortfall och bortfallsanalys

Kommunens 42 specialpedagoger ombads besvara enkäten. Vi fick tillbaka 15 enkätsvar, varav 4 visade sig vara inaktuella för vår undersökningsgrupp, då de arbetade som speciallärare eller inom annan skolform än de efterfrågade. Därtill kontaktade 5 respondenter oss för att fråga eller själva konstatera att de inte tillhörde gruppen. Enligt vår kännedom sjönk alltså antalet verksamma specialpedagoger i för- och grundskola från 42 till 33. Av den kvarvarande undersökningsgruppen var det 22 stycken (cirka 67 procent) som inte svarade på enkäten. De 11 som svarade på den utgör alltså cirka 33 procent av undersökningsgruppen.

Vi anser att vi har försökt motivera deltagande i undersökningen (se följande avsnitt) och kan bara spekulera i orsaker till bortfallet. En orsak kan vara att vi enbart använde ordet undervisning samt att vi benämnde barnen i verksamheten som elever. Det kan ha påverkat svarsfrekvensen från specialpedagogerna inom förskola då de kan ha upplevt enkäten som i första hand avsedd för en annan målgrupp. Det stora bortfallet påverkar naturligtvis tillförlitligheten i vår studie, varför vi kompletterade litteraturgenomgången med tidigare undersökningar att relatera vårt resultat till (se avsnitt 3.6).

4.3 Genomförande

4.3.1 Enkätutformning

Vår enkät (se bilaga A) är vad Stukát (2005) kallar ett strukturerat frågeformulär, med ett fåtal öppna frågor. Vi ville ha fasta svarsalternativ för att enkelt kunna avgränsa och kategorisera svaren vid bearbetning. De öppna frågorna tillsammans med ett utrymme för övriga kommentarer eller förtydliganden fyllde syftet att vi kunde få del av några egenformulerade svar.

I enkätens huvuddel frågade vi om arbetsuppgifter, uppdragsformulering, hinder och arbetsbeskrivning. I frågan om hur specialpedagogerna fördelar sin arbetstid ville vi att de skulle ange detta i timmar, eftersom vi trodde att det skulle vara lättare än att ange procent. Vidare fick handledningsalternativet lite mer utrymme än de andra arbetsuppgifterna i och med att de som angett att de arbetar handledande fick precisera detta. Så gjorde vi för att handledning kan ha så olika betydelse och inriktning.

¹² Enligt Johansson och Svedner (2006) utmärks vetenskapliga rapporter av kontrollerbarhet. Detta innebär att alla fakta och tillvägagångssätt ska redovisas så öppet som möjligt så att resultatet kan kontrolleras genom upprepning.

4.3.2 Pilotstudier

Före vår undersökning ville vi prova enkäten för att kunna revidera eventuella oklarheter och därmed öka dess validitet. Därför gjorde vi två pilotstudier¹³. Vår första pilotstudie genomfördes med hjälp av vår handledare samt vänner som läste enkäten och gav synpunkter. Pilotstudie två bestod i att två specialpedagoger utanför undersökningsgruppen läste den och kom med råd. Efter pilotundersökningarna ändrade vi formulering och placering på en del frågor samt lade till fler svarsalternativ på vissa.

4.3.3 Följebrev

Med enkäten bifogades ett följebrev till deltagarna, i vilket vi presenterade oss och studien (se bilaga B).

4.3.4 Distribution

För att distribuera enkäten besökte vi personligen berörda förskolor och skolor. Vi delade ut enkäten tillsammans med följebrev och frankerat returkuvert. En fördel med att besöka sin undersökningsgrupp är att respondenterna får ett ansikte på dem som genomför studien, vilket kan öka motiveringen för att medverka (Stukát, 2005). På de enheter där vi inte kunde få tag på respondenterna lade vi brevet i deras personalfack alternativt bad annan personal att vidarebefordra det. Några dagar efter distribueringen skickade vi ett påminnelsemail till alla våra respondenter (se bilaga C).

4.4 Bearbetning av enkätsvar

Vi sammanställde i en tabell deltagarnas svar fråga för fråga. Därefter jämförde vi svaren och redovisar i kapitel 5 allmänna tendenser utifrån dels en individuell, dels en samlad deltagarsammanställning.

För att säkerställa undersökningens kontrollerbarhet förklarar vi nedan vissa avgörande detaljer i hanteringen av enkätsvaren.

- I resultatdelen är alla procentangivelser avrundade till hela tal, för läsbarhetens skull.
- Två deltagare har uppgett olika antal arbetstimmar för handledning i två olika delfrågor. Vi har i dessa fall utgått från de timmar de angett i den mest preciserande frågan.
- Två har vid frågan om arbetstid angett endast *vilka* moment de arbetar med utan att precisera timantalet. Ytterligare en respondent har gjort så på alternativet fortbildning, då detta sker utanför arbetstid. Dessa svar har vi kunnat använda gällande innehållsredovisning, men inte gällande i vilken grad momenten förekommer.
- Vissa har vid alternativet annan arbetsuppgift formulerat en uppgift som vi kunnat tolka till att innefattas i något av övriga svarsalternativ. Vi har då placerat in dessa timantal under det alternativet.

¹³ Enligt Ejlertsson (2005) är syftet med pilotstudier att ta reda på om frågorna tolkas som konstruktören avser och därmed om någon fråga behöver ändras, läggas till eller tas bort. Författaren menar vidare att man kan använda sig av två typer av provundersökning. Den första görs med närstående personer som inte nödvändigtvis har någon uppfattning om undersökningområdet, t.ex. vänner och arbetskamrater, medan den andra görs med personer som ligger så nära den egna undersökningsgruppen som möjligt.

4.5 Etiska överväganden

Vår enkät efterfrågar enligt Stukát's definition (2005) inga etiskt känsliga uppgifter. Det är dock ändå betydelsefullt att grunda vår undersökning på vissa etiska principer, dels för att forskning följs av etiska krav (ibid), dels av respekt för de medverkande i undersökningen.

I följebrevet presenterade vi oss själva, undersökningens syfte, att deltagandet var frivilligt samt hur svaren skulle komma att användas. Vi klargjorde också att den färdiga uppsatsen publiceras på Göteborgs Universitets hemsida. Samtycke till deltagande enligt följebrevets premisser lämnades genom att skicka enkäten till oss (Ejlertsson, 2005). Vi framhävde att alla deltagarna garanteras total anonymitet (Stukát, 2005) samt att även kommunen skulle komma att fingeras i den slutliga uppsatsen. På detta sätt klargjorde vi att alla uppgifter hanteras konfidentiellt så att ingen i undersökningsgruppen kan spåras. Anonymiteten medförde att vi inte kan beskriva kommunen utförligt samt att källhänvisningar och citat från skolplan och lokala arbetsplaner är begränsade.

Det insamlade materialet används endast till denna studie.

4.6 Generaliserbarhet

Vår undersökning är inte generaliserbar då vi endast undersöker specialpedagoger från en specifik kommun. Resultatet kan därmed inte sägas gälla specialpedagoger som yrkeskategori. Vi gör inte anspråk på att generalisera ens Kringla kommuns specialpedagoger, med tanke på bortfallet. Stukát (2005) menar dock att en mindre undersökning kan vara relaterbar – en svagare form av generalisering – då man i jämförande syfte beskriver den i förhållande till liknande fall, i vårt fall liknande undersökningar.

4.7 Reliabilitet och validitet

Vi vill medvetandegöra läsaren om vilka eventuella felkällor vårt metodval kan medföra samt hur vi har försökt att motverka dem. Begreppet reliabilitet kan översättas till tillförlitlighet, alltså huruvida våra metoder ger trovärdiga resultat. Innebörden av validitet är i vilken grad en metod är giltig för det man avser att undersöka. (Stukát, 2005).

4.7.1 Reliabilitet

Stukát (2005) menar att det aldrig helt går att frångå risken för ett antal felkällor i en empirisk undersökning. I en enkätstudie påverkar både val av och formulering av frågor utfallet, då enkätens utformning till viss del styr deltagarna i en riktning. Det finns en risk i att t.ex. ordval eller ordning på svarsalternativ signalerar ett visst synsätt som deltagarna anpassar sina svar efter. Vi försökte att formulera enkäten så allsidigt som möjligt, så att många olika synsätt skulle ha utrymme bland svarsalternativen. Gällande valet av frågor var det ett medvetet val att riskera en viss styrning för att begränsa oss till det område vi intresserat oss för.

En annan aspekt av reliabilitet är respondenternas tolkningar av frågor och ord. Det kan vara så att de lägger en annan innebörd än vad vi avsåg i de ord vi använt i enkäten. Detta försökte vi motverka genom att vara så tydliga som möjligt i frågeformuleringarna och det var också något vi särskilt beaktade vid pilotundersökningarna. Det är också möjligt att någon i studien inte svarade helt sanningsenligt, utan svarade antingen som de antog att vi förväntade oss eller på ett sätt som snarare motsvarar deras intentioner och önskningar än verkligheten.

Det ville vi så långt som möjligt motverka, varför vi i följebrevet tydliggjorde dels att undersökningen syftade till att få syn på den faktiska verksamheten, dels att alla deltagare skulle förbli helt anonyma, även för oss.

Även resultatsammanställningen kan vara mer eller mindre tillförlitlig beroende på hur respondenternas svar tolkas. I resultatredovisningen är det våra tolkningar av svaren som redovisas. Men eftersom vi under sammanställningen hade i beaktande att deltagarna kan ha tolkat våra frågor på ett annat sätt än vad vi har tänkt, tolkade vi åtminstone så välvilligt som möjligt¹⁴.

4.7.2 Validitet

Avsikten med enkätundersökningen var att ta reda på hur verksamma specialpedagoger i Kringla kommun uppfattar sitt uppdrag, sin verksamhet och dess förutsättningar. Därför handlade enkätfrågorna om hur respondenterna formulerar sitt uppdrag, vad deras arbetsbeskrivning ålägger dem, hur de fördelar sin tid samt vilka hinder de eventuellt upplever för att arbeta enligt sina önskemål. Många deltagare uppgav att det var svårt att ange hur de vanligtvis fördelar sin arbetstid, eftersom detta varierar. Detta kan vara en brist i vårt resultat då den arbetsfördelning som deltagarna angett inte med säkerhet kan sägas vara representativa för deras ordinarie verksamhet.

¹⁴ För mer information om hur vi tolkade enkätsvaren hänvisar vi till avsnitt 4.4 samt till resultatkapitlet.

5 Resultat

I detta kapitel redovisar vi utifrån studiens frågeställningar resultatet från vår empiriska undersökning.

5.1 Sammanställning av undersökningens deltagare

Bland de elva specialpedagoger som deltagit i undersökningen har sju stycken genomgått den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen som startade 1990. Övriga fyra har varierande pedagogisk utbildning. Tre stycken arbetar mot förskolan, sju stycken mot grundskolan och en mot båda.

5.2 Fördelning av arbetstid

5.2.1 Individuell deltagarsammanställning

Utifrån en sammanställning av hur varje individ fördelar sin arbetstid, kan vi utläsa följande resultat (internt bortfall¹⁵: 1, härafter benämnt ib).

Antalet timmar som specialpedagogerna lägger på olika arbetsuppgifter varierar, men här ser vi först på vad som överhuvudtaget ingår i arbetsutförandet. Som framgår av tabell 1 arbetar nästan alla i någon mån med utredning av och åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd. De uppgifter som minst antal svarande angett är undervisning av enskild elev och undervisning i liten grupp.

Tabell 1. Arbetsuppgifter som specialpedagogerna utför i någon mån.

Arbetsuppgift	Antal specialpedagoger som angett alternativet N = 10
Utredning av elever i behov av särskilt stöd samt arbete med åtgärdsprogram	9
Handledning (mot övriga pedagoger, rektor eller vårdnadshavare)	8
Förebyggande arbete (såsom skolutvecklingsprojekt med avsikt att långsiktigt förbättra situationen för elever i behov av särskilt stöd	8
Fortbildning för egen del	8
Kartläggning/testning av elever	7
Utvärdering av såväl eget som övriga pedagogers arbete samt av skolans/förskolans utveckling	6
Undervisning i liten grupp med elever i behov av särskilt stöd	5
Enskild undervisning av elev i behov av särskilt stöd	5

¹⁵ Internt bortfall motsvarar bortfall på enstaka frågor, då någon som för övrigt har besvarat enkäten har lämnat frågan obesvarad (Ejlertsson, 2005).

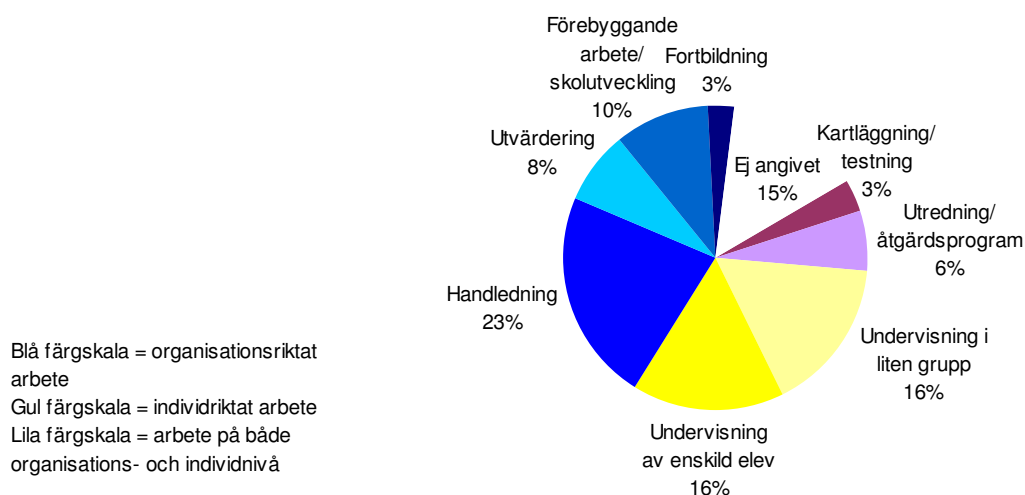
Det är också intressant att se vilka uppgifter som för var och en tar upp mest arbetstid. Eftersom dessa upptar en förhållandevis stor och i många fall en övervägande del av tiden – från 29 till 80 procent – säger det något om hur arbetet ser ut. Tre av de tio svarande arbetar mest med handledning, tre med undervisning av enskild elev, två med undervisning i liten grupp och en med förebyggande arbete, såsom skolutveckling m.m. En av de tio har inte svarat korrekt på frågan eftersom denne endast angett vilka och inte i vilken grad han/hon arbetar med uppgifterna.

Utifrån en kategorisering av svarsalternativen kan vi se om specialpedagogerna framför allt arbetar organisations- eller individriktat. Vi har kategoriserat undervisning av enskild elev och i liten grupp som individriktat arbete; handledning, utvärdering, förebyggande arbete och fortbildning som organisationsriktat arbete och slutligen kartläggning och testning samt utredning och åtgärdsprogram som möjligt att genomföra på båda nivåer. I sammanställningen av individernas procentuella arbetsfördelning kan vi då sammanfattningsvis se att fem av de tio svarande specialpedagogerna huvudsakligen arbetar organisationsriktat och fem huvudsakligen individriktat.

5.2.2 Samlad deltagarsammanställning

Genom en sammanställning av hur respondenternas sammanlagda arbetstid används får vi en annan, vidare bild av hur specialpedagoger arbetar. På detta sätt får vi veta vilka tidsproportioner de olika arbetsuppgifterna ges och samtidigt hur specialpedagogernas *samlade* kompetens används i verksamheten (ib: 2).

Utslaget på de nio korrekt svarandes sammanlagda arbetstid används totalt 23 procent till handledning av olika slag (se figur 1). Det är den största posten.



Figur 1. Fördelning av respondenternas sammanlagda arbetstid.
 N = 331,5 timmars arbete.

Detta resultat visar att en sammanställning både av respondenternas individuella och av deras samlade arbetstid krävs för att ge en rättvis bild av hur arbetet ser ut. Exempelvis visar figur 1 att en av de två minsta andelarna tid läggs på fortbildning, medan tabell 1 visar att fortbildning förekommer i nästan allas arbetsuppgifter. Av det kan vi utläsa att många

visserligen fortbildar sig, men att de följdaktligen gör det i mycket liten mån. Detsamma gäller kartläggning och testning samt utredning och åtgärdsprogram.

Enligt tidigare nämnda kategorisering utgör sammanfattningsvis 44 procent av specialpedagogernas samlade tid organisationsriktat arbete, 32 procent individriktat arbete och 9 procent arbete som har med båda nivåerna att göra.

5.2.3 Innebörden av handledning

För att utveckla det mångtydiga begreppet handledning bad vi i enkäten de deltagare som angett att de arbetar med detta att precisera vad deras handledningstid innefattar. Nio av de elva respondenterna har angett att de arbetar med handledning¹⁶. En av dem faller bort, då denne inte preciserat sitt svar.

Vid en sammanställning av respektive alternativ visar det sig i enlighet med tabell 2 att tre former av handledning ingår hos de flesta. Dessa är handledning gällande individ, allmän handledning samt handledning till vårdnadshavare.

Tabell 2. Handledningens innehåll.

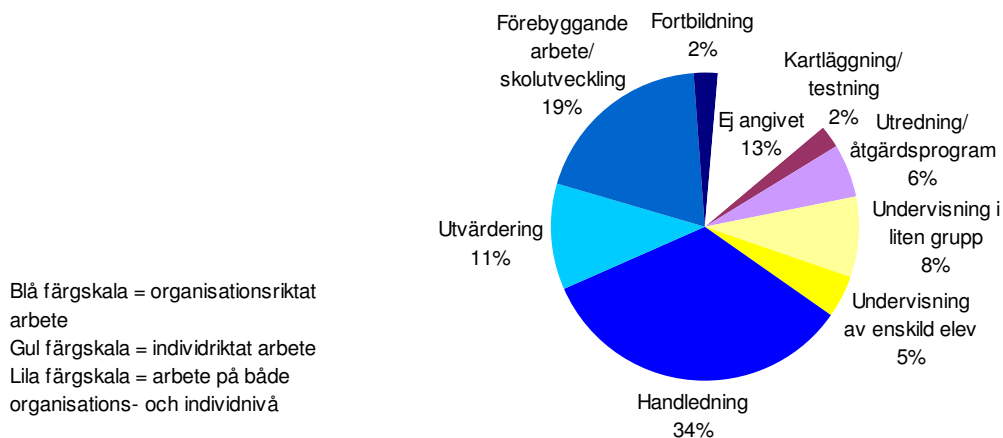
Utformning	Antal specialpedagoger som angett alternativet N = 8
Handledningstid gällande specifik individ till berörd pedagog	7
Allmän handledning till övriga pedagoger, i förebyggande/ skolutvecklande syfte	7
Handledning till vårdnadshavare	7
Observationer i verksamheten	5
Handledning till rektor, i syfte att utveckla skolverksamheten till förmån för elever i behov av särskilt stöd	5
Handledningstid gällande hel grupp till berörd pedagog	4

Vid en sammanställning av de svarandes samlade handledningstid ser vi att tiden framför allt läggs på handledning för pedagoger. 77 procent av handledningen riktas till övriga pedagoger, 15 procent till vårdnadshavare och endast 8 procent till rektorer.

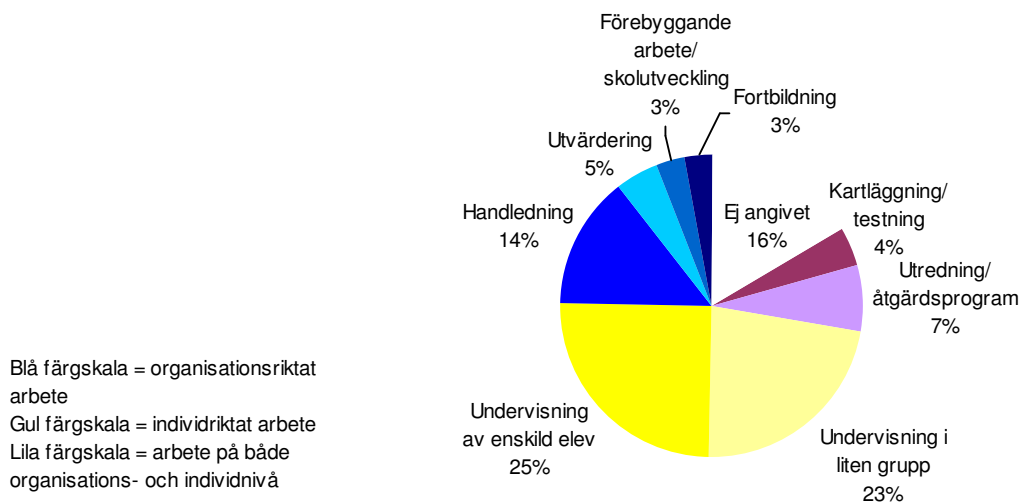
5.2.4 Jämförelse mellan specialpedagogiskt arbete i förskola respektive grundskola

En tydlig skillnad mellan de specialpedagoger som arbetar i förskola och de som arbetar i grundskola utkristalliserar sig i fråga om tidsfördelning (se figur 2 och 3). Förskolans specialpedagoger arbetar i betydligt högre grad organisationsriktat. 66 procent av deras sammanlagda arbetstid läggs på organisationsriktat arbete och endast 13 procent på individriktat, medan grundskolans specialpedagoger tvärtom arbetar 48 procent individriktat och endast 25 procent organisationsriktat.

¹⁶ En av dessa nio utgjorde internt bortfall i frågan om arbetstid (tabell 1), men preciserade ändå handledningstiden i efterföljande fråga.



Figur 2. Fördelning av sammanlagd arbetstid bland specialpedagoger i förskola. N = 144 timmars arbete.



Figur 3. Fördelning av sammanlagd arbetstid bland specialpedagoger i grundskola. N = 187,5 timmars arbete.

5.3 Deltagarnas formulering av sitt uppdrag

För att få en bild av hur specialpedagogerna själva ser på yrkesuppdraget och vidare kunna jämföra detta med styrdokumentet ställde vi en öppen fråga om uppdraget i enkäten (ib: 1). Det område som flest respondenter omnämner är det som på något sätt berör skolutveckling, vilket sex av tio har uttryckt. Fem stycken menar att uppdraget i någon mån innebär stöd och handledning, fyra stycken nämner individens lärande, tre stycken att vara talesman för barn i behov av särskilt stöd och slutligen två att utreda och göra åtgärdsprogram.

Att tillsammans med övrig personal arbeta med skolutveckling så att alla barn får goda lärandemiljöer.

Det viktigaste kanske är att man för de svagare elevernas talan så att de kan utvecklas maximalt.

Att bereda väg för att de barn i verksamheten som behöver mest stöd och omtanke blir en tillgång därför att de skapar utmaningar som utvecklar verksamheten och gör den bättre för alla barn.

Utifrån formuleringarna kan vi kategorisera synen på uppdraget till att *huvudsakligen* handla om individriktat eller organisationsriktat arbete. Fem specialpedagoger ser sitt uppdrag som organisationsriktat, tre stycken som individriktat och två som båda delarna.

5.4 Förutsättningar

5.4.1 Förutsättningar i arbetsutförandet

Fem av specialpedagogerna är nöjda med hur de fördelar sin arbetstid och upplever sig också kunna fullfölja det uppdrag de själva formulerat (ib: 1). Fyra av de andra är visserligen nöjda med fördelningen av arbetet, men anser sig trots detta inte kunna fullfölja sitt uppdrag. Slutligen är en deltagare missnöjd med båda delarna. Av de fem som uppger att de är missnöjda är det flera som anger dels tidbrist, dels otydliga mandat och direktiv som bidragande orsaker. Till detta kommer dålig ekonomi, övriga pedagogers ovilja att få handledning samt att det är speciallärare som efterfrågas.

Jag skulle behöva mer tid.

Det skulle vara bra med tydligare arbetsbeskrivning.

Pedagoger vill ej ha handledning.

Övriga pedagoger förväntar sig speciallärare i grupp och 'klinik'.

5.4.2 Arbetsbeskrivningar

Arbetsbeskrivningen är enligt oss specialpedagogers närmaste styrdokument, varför vi i enkäten efterfrågade innehållet i denna. Endast sex av tio svarande (ib: 1) har en nedskriven arbetsbeskrivning. Vem som har utformat dessa skiljer sig till viss del åt. I alla arbetsbeskrivningarna har rektor varit delaktig i utformningen och i alla utom en även specialpedagogen själv. Slutligen har en arbetsbeskrivning också involverat övriga pedagoger, barn och vårdnadshavare.

Innehållet i deltagarnas arbetsbeskrivningar anger alltså vad deras rektorer ålägger dem att göra. Kombinationerna av olika uppgifter varierar stort mellan dessa. De vanligast förekommande uppgifterna är handledning, förebyggande arbete samt fortbildning. Fyra av sex arbetsbeskrivningar anger respektive uppgift. Hälften av dem ålägger specialpedagogerna att arbeta med åtgärdsprogram och lika många med både undervisning i liten grupp och enskilt. Det alternativ som utesluts ur flest arbetsbeskrivningar är utvärdering. Sammantaget antyder tre arbetsbeskrivningar *huvudsakligen* individriktat arbete och tre stycken organisationsriktat.

En slående parallell är att fyra av de fem som upplever missnöje med sin arbetssituation är de fyra som uppger att de inte har någon nerskriven arbetsbeskrivning.

5.4.3 Specialpedagogutbildningens inverkan på arbetet

Vi har i resultatsammanställningen noterat vissa skillnader mellan dem som har genomgått den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen och dem som inte har det. Tre av de fyra som har annan pedagogisk utbildning arbetar i första hand individriktat, enligt kategoriseringen i den individuella deltagarsammanställningen. Gemensamt för dessa tre är att de har äldre utbildningar, till skillnad från den fjärde som är förhållandevis nyutbildad. De tre lägger vardera mer än halva sin tid på undervisning av enskild elev eller i liten grupp. Gällande den egna formuleringen av uppdraget nämner samma tre deltagare huvudsakligen sådant som berör individriktat arbete. Bland dem som har specialpedagogutbildning formulerar istället alla sitt uppdrag som att det är organisationsriktat alternativt bådadera (ib: 1). Det är alltså sammantaget så att organisationsriktat arbete, liksom ett inkluderande synsätt tenderar vara vanligare bland dem som har specialpedagogutbildning.

6 Resultat i relation till tidigare studier

I det här kapitlet relaterar vi vårt resultat till de undersökningar vi beskrivit i avsnitt 3.6, i syfte att ge en bredare bild av specialpedagogers arbetssituation.

6.1 Arbetets innehåll

Perssons undersökning (1997) visar att den specialpedagogiska verksamheten 1993 mest innebar specialundervisning. Deltagarna framhöll att specialpedagogiska insatser främst riktades mot problem på individnivå och att lösningen oftast var kompensatorisk undervisning i liten grupp och med långsamt tempo. Övriga pedagoger föredrog detta då den ordinarie gruppen på detta sätt befriades från stökiga, långsamma eller lågpresterande barn. (Persson, 1997). Även 2001-2002 arbetade många specialpedagoger med undervisningsrelaterade uppgifter, enligt Byström och Nilssons studie (2003). En studie från 2007 (Skolverket, 2008b) visar dock att den specialpedagogiska verksamhetens fokus till viss del har förflyttats från specialundervisning till skolutvecklande arbete de senare åren, vilket även vårt resultat stödjer.

1993 var det ingen av specialpedagogerna som arbetade med handledning (Persson, 1997). 2001-2002 hade detta förändrats så att ungefär nio av tio specialpedagoger arbetade med det i någon grad (Byström & Nilsson, 2003), vilket bekräftas av vår studie. Trots att det på senare tid är mer vanligt förekommande med handledning visar både Byström och Nilssons och vår studie att det upptar relativt liten del av arbetstiden. Vidare fick uppgifter som rör skolutveckling och forskning lite utrymme 2001-2002. Bara hälften av specialpedagogerna arbetade med detta och de som gjorde det lade inte alls mycket tid på det, bara högst 10 procent av sin arbetstid. (Byström & Nilsson, 2003). Detta resultat stämmer ganska väl överens med vårt även om våra respondenter ger området något mer tid. Ett annat område som utgjorde en liten del av specialpedagogers arbetstid under 2001-2002 var arbete med åtgärdsprogram. Vissa arbetade inte alls med det, trots att majoriteten av respondenterna enligt arbetsbeskrivningarna var ålagda att göra det. (Byström & Nilsson, 2003). I likhet med Byström och Nilssons respondenter lägger våra respondenter lite tid på arbete med åtgärdsprogram, även om de flesta däremot arbetar med det i någon mån.

Byström och Nilssons resultat (2003) visar att specialpedagoger med förskolläraryrkebakgrund var den grupp som arbetade mest med handledning. Utan att dra någon definitiv slutsats ser vi ett visst samband mellan detta resultat och det faktum att de respondenter i vår undersökning som arbetar mot förskola betydligt mer arbetar handledande än de mot grundskola.

Sammanfattningsvis kan vårt resultat – som visar att hälften av specialpedagogerna arbetar främst organisationsriktat och hälften främst individriktat – stödjas av en av studierna i Skolverkets sammanställning (2008b). Vi kan därmed se en viss skillnad från 1993 och 2001-2002, eftersom det både i Perssons och Byström och Nilssons undersökningar (1997 resp. 2003) framgår att specialpedagogerna då arbetade mer med individriktat arbete.

6.2 Syn på uppdraget

Synen på specialpedagogers uppdrag tenderade enligt Perssons undersökning från 1993 (2001) utgå från en syn på barnet som problembärare, varför de specialpedagogiska insatserna framförallt var avsedda att hjälpa barnet med dess svårigheter samt att stärka dess självförtroende och ge trygghet. Denna syn på vad specialpedagogers uppdrag är skiljer sig något från vår studie, i vilken ett fåtal definierar uppdraget som att vara talesman för barn i behov av särskilt stöd. De flesta av våra respondenter menar istället att uppdraget i huvudsak handlar om organisationsriktat arbete, även om verksamheten inte alltid efterlever detta. Utifrån de citat som återges i Byström och Nilssons undersökning från 2001-2002 (2003) ser vi att många specialpedagoger även då – med ett fåtal undantag – uttryckte sig som om uppdraget var att arbeta organisationsriktat med exempelvis handledning eller skolutveckling.

6.3 Förutsättningar

Precis som specialpedagogerna i vår studie uttryckte specialpedagogerna i Byström och Nilssons undersökning (2003) att övriga pedagogers förväntningar utgjorde ett hinder för att kunna arbeta enligt sina önskemål. Handledning var önskad och pedagogerna efterfrågade istället speciallärarfunktionen. Ett annat hinder som framkommer i vår undersökning är resursbrist, vilket både Perssons undersökning (2001) och en inspektion i Skolverkets sammanställning (2008b) bekräftar.

Gällande specialpedagogutbildningens påverkan på arbetet visar Perssons undersökning (1997) att observationer och analyser av klassrumsmiljöer 1993 var vanligare bland dem som genomgått den då nya specialpedagogutbildningen än bland dem som hade den äldre speciallärarutbildningen. Detta understryks av vårt resultat, vilket visar att specialpedagogutbildningen påverkar specialpedagoger till att arbeta mer organisationsriktat.

Sammanfattningsvis kan sägas att alla de faktorer som i vår undersökning omnämns som hinder för önskat arbete, på samma sätt finns omnämnda i tidigare studier från olika år.

6.3.1 Arbetsbeskrivningar

Ingen av de relaterade undersökningarna visar någon information om respondenternas arbetsbeskrivningar. Men även rektorernas kunskap och förväntningar kan i detta sammanhang relateras till vårt resultat.

Perssons studie från 1993 (1997) visar att rektorerna efterfrågade specialpedagogisk kompetens och hade god kunskap om den då nya specialpedagogutbildningen. Däremot uttryckte åtskilliga i Byström och Nilssons studie (2003) åtta år senare att direktiv från rektor var bristfälliga samt att denne inte hade några uttalade förväntningar på vad deras kompetens kunde tillföra verksamheten. Enligt respondenterna berodde detta bl.a. på rektorernas dåliga kunskap om specialpedagogutbildningen. Också av vår studie framgår en brist på direktiv, eftersom flera av specialpedagogerna inte har någon nedskrivna arbetsbeskrivning. Därtill visar både vår studie och Byström och Nilssons ett samband mellan bristen på direktiv och missnöje i arbetssituationen.

7 Analys och diskussion

I detta kapitel analyserar vi resultaten från vår studie och från tidigare studier och kallar kombinationen av dessa för vårt samlade resultat. Vi diskuterar detta utifrån litteraturgenomgången och ger förslag på åtgärder samt fortsatt forskning.

7.1 Metoddiskussion

Trots att relativt många deltagare föll bort från den ursprungliga undersökningsgruppen anser vi att enkätundersökning ändå var den mest lämpliga metoden för vår studie. Intervju eller observationsstudie med de elva deltagarna hade med studiens tidsram i åtanke inte varit genomförbart utan att samtidigt påverka kvalitén på resultatsammanställning och diskussion. Vi har dock upptäckt vissa brister med enkätens utformning som vi i efterhand vill belysa. Vi använde benämningarna elever och undervisning istället för de mer allmängiltiga termerna barn och arbete med barn. Detta har eventuellt påverkat svarsfrekvensen från specialpedagoger inom förskolan då de kan ha upplevt enkäten som i första hand avsedd för en annan målgrupp. Några av respondenterna uttryckte dessutom att det var svårt att uppge hur de normalt fördelar sin arbetstid, då detta varierar. Vissa har vid alternativet annan arbetsuppgift formulerat en uppgift som vi kunnat tolka till att innefattas i våra övriga angivna svarsalternativ. Detta visar på att vissa deltagare inte tolkat alternativen såsom vi avsett.

7.2 Sammanfattande analys

Vi blev positivt överraskade av vår studies resultat då specialpedagogerna inom grundskolan arbetade mer organisationsriktat än vad vi hade förväntat oss. Denna uppsats visar dock att många specialpedagoger fortfarande arbetar med specialläraryuppgifter, även om vi ser en minskning under senare år. Orsakerna till detta menar vi, efter vår tolkning av resultatet och de relaterade undersökningarna, kan härledas till framför allt tre områden – okunskap, otydliga direktiv och resursbrist. Dessa områden är dock sammanlänkade och kan inte förstås oberoende av varandra.

7.3 Resultatdiskussion

Vårt samlade resultat visar att specialpedagoger ofta har otydliga direktiv, både på kommun- och lokalnivå. Perssons studie (1997) visar att skolplanerna 1993 ofta var mycket allmänt hållna vilket gjorde dem svåra att använda som styrmedel för den specialpedagogiska verksamheten. Detsamma ser vi i Kringla kommuns skolplan (2008a) där sådant som kan kopplas till det specialpedagogiska området förvisso nämns, men utan direkta anvisningar om *hur* det ska gå till. Ytterligare otydliga direktiv fann vi i kommunens lokala arbetsplaner ("Kringla kommun", 2008b). Där är "olikheter som en tillgång" samt "strävan att möta allas behov" slagord som används av de flesta. Det är dock ganska slående att slagorden ofta uttrycks i allmänna ordalag och utan anknytning till resten av texten. Innebörden av dessa begrepp konkretiseras inte och *hur* arbetet ska gå till anges ej. Uttrycken tycks snarare användas oreflekterat. Detta uppfattar vi som att det finns en medvetenhet om vilka uttryck

som är ”politiskt korrekta” och alltså bör finnas med i varje skolplan och lokal arbetsplan. Men det faktum att de endast i ett fåtal av arbetsplanerna utgör ett grundläggande förhållningssätt som återkommer genom hela dokumentet, skulle kunna betyda att innebörden inte är verkligt implementerad. Författarna till de lokala arbetsplanerna – vanligtvis rektorer – verkar inte vara införstådda med vad dessa uttryck innebär utifrån ett inkluderande perspektiv. Vi menar att en verklig förståelse för detta hade synts i planerna, som en grund för hela arbetssättet, vilket det endast gör i *en* av Kringlas arbetsplaner. Det är intressant att just den är en av de få som inte alls nämner barn i behov av särskilt stöd. Istället hänger ”att möta allas behov” ihop med att verksamheten ska formas, att pedagogerna ska reflektera och utvärdera sitt arbete och att lärmiljön och alla som arbetar med den ständigt måste utvecklas.

Många specialpedagoger i både vår och Byström och Nilssons studie (2003) menade att deras uppdrag är organisationsriktat, vilket stämmer överens med vad som står i styrdokumentet¹⁷. Specialpedagoger verkar alltså vara relativt medvetna om vad styrdokumentet ålägger dem att göra samtidigt som flera av dem inte arbetar enligt dem. Vi funderar då på vad som hindrar dem från att arbeta enligt uppdraget och förstår av enkätsvaren att framför allt otydliga mandat och direktiv utgör hinder för det specialpedagogiska arbetet. Återigen verkar lokala arbetsplaner och skolplaner – och även arbetsbeskrivningar – brista, så att varken specialpedagogerna själva eller deras medarbetare vet vad specialpedagogen ska utföra. Övriga pedagoger förväntar sig enligt vårt samlade resultat speciallärarfunktionen, vilket även Malmgren Hansen (2002) upplevde som nyutbildad specialpedagog. Hon mötte i början av 90-talet en stor osäkerhet om vad hennes nya kompetens skulle tillföra verksamheten. Flera pedagoger kände inte till något om vad den nya utbildningen innebar och förutsatte att hon skulle arbeta som speciallärare. Vi tror liksom Vernersson (2007) att efterfrågan på speciallärare hänger ihop med det hål i verksamheten som uppstod när speciallärarutbildningen lades ner och därmed en viktig kompetens försvann. Vidare tycker vi oss kunna skönja att otydligheten kring specialpedagogrollen medför att övriga pedagoger föreställer sig att handledning från specialpedagog innebär att som person bli ifrågasatt, granskad och kritiserad. Handledning ska dock fylla en helt annan funktion och är enligt oss ett utmärkt redskap till gagn för pedagogerna själva, eftersom de när de får hjälp med kompetensen att hantera alla barn kan få ökat självförtroende. Särskilt gällande nyutbildade pedagoger poängterar Byström och Nilsson (2003) detta, eftersom det kan förebygga avhopp eller utbrändhet. Handledning är alltså en lösning på både erfarna och oerfarna lärares upplevelse av att inte ha tillräckligt med kompetens för att handskas med alla barns behov (Skolverket, 2008b).

Liksom före denna studies start har vi under arbetets gång återkommande förstått att det råder okunskap om specialpedagogers funktion. Okunskap menar vi är ett uppenbart problem som hindrar den specialpedagogiska verksamhet som styrdokumentet förordar. Med tanke på att listan vi fick från Kringla kommun innehöll både speciallärare och specialpedagoger, trots att vi efterfrågade enbart specialpedagoger, är det uppenbart att ingen skillnad görs mellan dessa roller. Vårt samlade resultat visar att även rektorer verkar ha svårt för denna skillnad och att de tycks ha dålig kunskap om vad specialpedagoger enligt styrdokument på statlig och internationell nivå bör ha för arbetsuppgifter. Byström och Nilsson (2003) frågar sig om det i skolorna verkligen är specialpedagoger man efterfrågar och anställer eller om det är speciallärare med modernare namn. I flera styrdokument poängteras att all utbildning ska ske i den ordinarie verksamheten och att andra alternativ endast ska ses som undantagsfall. Trots

¹⁷ När vi i detta kapitel omnämner styrdokument avser vi de internationella och statliga styrdokument vi beskrivit i avsnitt 3.4, d.v.s. FN:s barnkonvention (Regeringskansliet, 2006), Jomtiendeklarationen (Persson, 2001), Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006), examensordning för specialpedagogutbildningen (Utbildningsdepartementet, 2007), grundskoleförordningen (Notisum, 2008), Lpfö 98 (Skolverket, 2006b), Lpo 94 (Skolverket, 2006a) och allmänna råd (Skolverket, 2005 samt 2008a).

detta tenderar flera rektorer förvänta sig att specialpedagogerna ska arbeta individriktat med framförallt specialundervisning. Men individriktat arbete tillhör inte – och har aldrig tillhört – specialpedagogrollen enligt examensordningarna (Utbildningsdepartementet, 2007; Utbildningsdepartementet, 2001b; Olsson, 2006). Att övriga styrdokument förordar inkludering betyder att någon – enligt oss lämpligtvis specialpedagogen med sin specialpedagogiska kompetens – istället måste bidra med kompetens att möta alla barn i den ordinarie verksamheten.

Ett förvånande resultat är att rektorerna 1993 (Persson, 1997) hade större kunskap i vad den då nya specialpedagogiska utbildningen handlade om än vad vi kunnat utläsa i vår och Byström och Nilssons (2003) undersökningar. Vi hade förväntat oss att kunskapen skulle öka och specialpedagogrollen implementeras mer med tiden än vad den gjort. Vi kan bara spekulera i varför fallet inte verkar vara så och menar då att det kan bero på att en ny utbildning väckte intresse hos rektorerna och därmed bidrog till bättre kunskap. En annan avgörande faktor kan vara att Persson intervjuade rektorer personligen, medan vi och Byström och Nilsson istället fick del av specialpedagogers uppfattningar om rektorers tankar.

Vårt samlade resultat visar en tendens till att specialpedagoger med anknytning till förskola i högre grad arbetar organisationsriktat. Vi tror att detta beror på att man i förskolan arbetar mer i arbetslag och därför är vana vid att arbetssättet är offentligt för andra. Förskolepedagoger är enligt oss därför mer bevandrade i att ta del av andras erfarenheter och synpunkter. Vi menar att grundskolan borde se förskolans arbetslagsmodell som en förebild och anamma detta arbetssätt mer än vad som görs idag, så att insyn i verksamheten blir självklar. Genom varierande kompetens inom arbetslaget, bl.a. specialpedagogens kompetens, finns det större möjlighet att möta alla barns behov.

Vidare visar vår undersökning ett samband mellan specialpedagogers utbildning och deras förhållningssätt. Ett slående resultat i undersökningen var skillnaderna mellan utbildade och utbildade specialpedagoger. De som inte har genomgått specialpedagogisk påbyggnadsutbildning, utan endast har annan pedagogisk utbildning, har ett betydligt mer individriktat arbetssätt. Detsamma gäller deras egna formuleringar av uppdraget, där de med andra äldre utbildningar är de enda som menar att det handlar om att bistå barnen individuellt. Att utbildade specialpedagoger tenderar arbeta mer organisationsriktat menar vi tyder på att den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen lyckas med intentionen att tillföra en annan sida av specialpedagogisk verksamhet än just specialundervisning. Även om inte alla dessa arbetar i enlighet med sina uppdragsformuleringar visar de en medvetenhet och i de flesta fall också en önskan om att göra det.

Vi framhåller, i likhet med styrdokumentet, att alla berörda i verksamheten bör ha ett inkluderande perspektiv, men inser också att så länge vi inte har "en skola för alla" kan särskilda lösningar såsom specialundervisning ibland vara lämpligt. Vi ser därmed positivt på att speciallärarutbildningen har återinförts och menar att speciallärare och specialpedagoger kan komplettera varandra i verksamheten. Den nytillkomna speciallärarutbildningen skulle också, genom utbildning av de efterfrågade speciallärarna, kunna generera bättre möjligheter för specialpedagoger att använda sin tid utifrån sin egentliga roll och kompetens. På så sätt kan det organisatoriska och skolutvecklande arbetet få fart och skolan äntligen närma sig en struktur och en samlad kompetens som innebär inkludering och därmed gagnar alla barn. Det faktum att nyutbildade speciallärare och specialpedagoger nu ska arbeta sida vid sida i verksamheten kan också i fråga om övriga pedagoger medföra dels en större förståelse för att specialpedagogrollen innebär något annat än specialundervisning, dels ett intresse för vad denna roll innebär. Kanske medför det en öppnare attityd gentemot handledning och annan skolutveckling.

Vi ser ett klart samband mellan specialpedagogers uppdrag och det sociokulturella perspektivet, då båda handlar om miljöns inverkan på individen. När vi tänker på skola och

förskola ur ett sociokulturellt perspektiv menar vi att specialpedagogik är avgörande, eftersom det är däri som kompetensen att ta miljöns inverkan i beaktande finns. Byström och Nilsson (2003) menar att det är specialpedagogers uppdrag att ha mod nog att våga kritisera miljön å barnets vägnar. Annars tenderar åtgärder i exempelvis åtgärdsprogram att riktas enbart mot barnet och dess svårigheter. Vi ser av vårt samlade resultat en viss förändring under senare år gällande synen på problemorsaker. Det individriktade arbetet har fått ge något mer utrymme för det organisationsriktade, med tanke på skillnaden mellan Perssons studie (1997) och nyare, som t.ex. Byström och Nilssons (2003) och vår. Att det verkar bli vanligare att söka och åtgärda problemorsaker på organisationsnivå menar vi kan betyda att den specialpedagogiska/sociokulturella synen får mer och mer genomslag. Vi anser att alla i verksamheten ständigt behöver arbeta för att miljön ska främja alla barns utveckling, men att någon i verksamheten bör ha det överblickande perspektivet. Specialpedagoger är den yrkesgrupp som vi anser ska ha denna roll, precis som styrdokumentet säger.

7.3.1 Konsekvenser

En avgörande konsekvens av att specialpedagogers verksamhet inte efterlever examensordningen är att de internationella dokument som Sverige undertecknat (Regeringskansliet, 2006; Persson, 2001; Svenska Uneskorådet, 2006) ej uppfylls. När vi utvärderar huruvida de två initiativen "en skola för alla" (Persson, 2001) och inkluderande undervisning (Svenska Uneskorådet, 2006) syns i dagens förskole- och skolverksamhet kan vi konstatera att de inte fått genomslag i den mån som styrdokumentet kring initiativen förespråkar. Trots goda intentioner i dessa dokument är verksamheten ännu inte präglad av dem, utan Sverige verkar fortfarande utöva särskiljande lösningar i relativt hög grad. Skolverket framhåller att specialpedagogik idag alltför ofta innebär särskiljande och uttrycker oro för att utvecklingen snarare leder bort från en skola för alla än mot (2008b). Organisationen idag strider enligt dem mot skollagstiftningens principer om inkludering (ibid). För att verksamheten istället ska kunna närma sig verklig inkludering menar vi att specialpedagogisk verksamhet behöver formas i enlighet med examensordningarna, så att speciallärare och specialpedagoger var och en arbetar utifrån sina skilda kompetenser. Specialpedagogers uppgift att tillhandahålla specialpedagogisk kompetens till rektorer och pedagoger krävs enligt Brodin och Lindstrand (2004) om inkludering ska kunna realiseras. Så länge specialpedagoger inte har förutsättningarna att arbeta organisationsriktat tror inte heller vi att exempelvis Salamancadeklarationens (Svenska Uneskorådet, 2006) innebörd i begreppet inkludering kan komma till stånd.

7.3.2 Förslag på åtgärder

Det blir tydligt att förutsättningarna för ett uppdrag är beroende av alla Bronfenbrenners systemnivåer (i Andersson, 1985), vilket medför att många personer och roller är involverade i t.ex. en specialpedagogs arbetsfördelning. Utifrån de tre områdena okunskap, otydliga direktiv och resursbrist ser vi efter denna diskussion ett antal åtgärder som behövs på olika nivåer. Syftet med åtgärderna är att bättre implementera specialpedagogers kompetens och yrkesroll i verksamheten och därmed möjliggöra den inkludering som påbjuds i ett flertal styrdokument (bl.a. Salamancadeklarationen i Svenska Uneskorådet, 2006; Grundskoleförordningen i Notisum, 2008; Allmänna råd i Skolverket 2005 och 2008a).

På makronivå (Bronfenbrenner i Andersson, 1985) ser vi framför allt att politiska beslut på statlig såväl som internationell nivå påverkar specialpedagogiken. Ur internationellt perspektiv anser vi att direktiven redan är mycket klara, medan det ur statligt perspektiv finns vissa möjliga åtgärder. Exempelvis skulle specialpedagogutbildningen kunna följas upp bättre, i syfte att kontrollera att den resulterar i avsedd verksamhet. Därtill kan kanske både specialpedagog-, speciallärar-, lärar- och rektorsutbildningen i högre mån konkretisera hur

specialpedagogisk verksamhet ska fungera, så att dessa fyra kan förstå och med samlad kraft implementera specialpedagogers roll i verksamheten. Vidare åtgärder på makronivå skulle kunna vara att via t.ex. ekonomiska resurser uppmuntra till mer forskning och utredning av vad praktisk specialpedagogisk verksamhet tillför.

På exonivå (Bronfenbrenner i Andersson, 1985) föreslår vi en rad åtgärder på kommunal nivå. Vi menar att det kan vara relevant att de anställda på kommunens politiska nivå – särskilt inom utbildningsnämnden – blir bättre insatta kunskapsmässigt i specialpedagogik och dessa utbildningars intentioner. Det tror vi är en förutsättning för att kunna formulera tydliga skolplaner. Det senare är en åtgärd i sig, då vi önskar att skolplanerna tydligare angav visioner för hur specialpedagogisk verksamhet i kommunen ska utformas. Vidare föreslår vi mer resurser avsatta för specialpedagogisk verksamhet, då vi tror att det lönar sig att lägga pengar på förebyggande arbete istället för att behöva sätta in akuta personalkrävande åtgärder.

Vi vill också föreslå åtgärder på mesonivå (Bronfenbrenner i Andersson, 1985). T.ex. kan kommunikation och samverkan mellan alla omkring specialpedagogerna förbättras. Rektorer behöver t.ex. bättre förmedla specialpedagogernas mandat till övriga pedagoger.

Slutligen har vi en mängd förslag på åtgärder på mikronivå (Bronfenbrenner i Andersson, 1985). På denna nivå verkar bl.a. specialpedagogerna själva, speciallärare, andra pedagoger och rektorer. Specialpedagogerna själva har enligt oss ett visst mått av inflytande över sin egen verksamhet och bär en stor del av ansvaret för huruvida specialpedagogrollen implementeras. Vi anser att de därför behöver framför allt mod och vilja för att: propagera för sin kompetens; ta sig an den svåra och utmanande rollen; samspela med alla andra i verksamheten trots eventuellt motstånd; rannsaka sig själva så att inte specialläraruppgifterna av ren bekvämlighet tar vid för att slippa konfrontation med en mindre lyckad verksamhet samt fortbilda sig för att utveckla kompetensen. Även speciallärare kan enligt oss fylla en funktion i att framhäva de olika specialpedagogiska kompetenserna. Därtill kan dessa handleda och rådgiva specialpedagogerna och stötta dem i deras roll. Gällande andra pedagoger, som också utgör mikrosystem för en specialpedagog, tror vi att dessa behöver frambringa intresse för både den egna och verksamhetens utveckling och även för vad verksamhetens olika kompetenser bidrar med. Liksom Byström och Nilsson (2003) menar vi att kollegors syn på specialpedagogiska insatser är avgörande. Enligt läroplanerna (Skolverket 2006a samt 2006b) är det allas uppgift att *samverka* för att skapa en god miljö, vilket innebär att det är pedagogernas skyldighet att ta vara på övrig personal. Slutligen har vi förslag på åtgärder gällande mikrosystemet rektorer. Byström och Nilsson (2003) och Persson (1997) understryker rektors inverkan på den specialpedagogiska verksamheten, vilket vi håller med om eftersom vi anser att de påverkar specialpedagogernas roll genom mandat och direktiv. Vi anser att det ligger på deras ansvar att ta till sig mer kunskap om specialpedagogers kompetens och uppdatera sig på forskning om vad som gynnar verksamheten. Därtill bör de bli bättre på att nyttja kompetensen både för egen utveckling och för verksamhetens. Enligt oss måste rektorerna ge tydliga direktiv till specialpedagogerna och dessutom högljutt deklarerat dessa direktiv för alla andra i verksamheten för att ge specialpedagogerna mandat.

7.4 Förslag på fortsatt forskning

Utifrån denna uppsats finns det flera områden som vidare kan undersökas. Vi föreslår följande forskningsområden:

- Vilka resultat ger sådan specialpedagogisk verksamhet som examensordningarna för specialpedagog- och speciallärarutbildningen syftar till?

- Hur ser övriga pedagoger och rektorer på specialpedagoger respektive speciallärare idag när båda kompetenserna utbildas parallellt och är avsedda att arbeta sida vid sida?
- Vilka förutsättningar krävs för att "en skola för alla" ska bli verklighet i Sverige? Är det möjligt och vilka för- och nackdelar finns det i så fall med modellen?
- Vad tillför tillämpningen av arbetslag till verksamheten? Gagnas barn i behov av särskilt stöd av den arbetslagsmodell som förskolan har?

7.5 Avslutande ord

Kontentan av denna uppsats är att det råder okunskap om specialpedagogers roll, vilket alltför ofta medför att verksamheten inte efterlever de styrdokument som gäller i Sverige. Som vi har påvisat har Sverige ställt sig bakom flera internationella dokument som förordar inkludering. Trots att det har gått många år sedan dess ser vi fortfarande en skolverksamhet som särskiljer barn och ger specialpedagogiskt stöd utanför den ordinarie verksamheten istället för i. Specialpedagogers kompetens att arbeta organisationsriktat för en inkluderande verksamhet borde i betydligt högre grad ha implementerats vid det här laget. Det torde vara en självklarhet att var och en arbetar enligt den kompetens som utbildningen ger, varför vi finner det märkligt att specialpedagoger arbetar med specialläraruppgifter. Vi önskar att vår uppsats ska ha bidragit till en insikt hos läsaren om att specialpedagogers verkliga kompetens är ett värdefullt bidrag till all skolverksamhet. Både Sverige och många andra länder har konstaterat att inkludering är eftersträvansvärt och eftersom vi tror att specialpedagoger har en nyckelroll för att möjliggöra inkludering, är deras kompetens ovärderlig. Specialpedagogers egentliga uppdrag gagnar både barn, pedagoger, skolledare och i längden samhället och vi menar att det är hög tid att de får den roll de är avsedda att ha.

Referenslista

- Andersson, B-E. (1985). Bronfenbrenners utvecklingsekologi. I I. Bø (Red.), *Barn i miljø. Oppvekst i en utviklingsøkologisk sammenheng* (s 9-34). Oslo: Cappelen.
- Björck-Åkesson, E. (2008). Kunskapsfrukt utan kärna. *Pedagogiska Magasinet*, (2), 32-35.
- Brodin, J., & Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Byström, A., & Nilsson, A-C. (2003). *Specialpedagogers verksamhet efter examen. Grundläggande utbildning – en faktor i arbetssituationen* (Rapporter om utbildning 11/2003). Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Ejlertsson, G. (2005). *Enkäten i praktiken. En handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, B., & Svedner, B.O. (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- "Kringla kommun". (2008a). *Skolplan 2008*. Hämtat 2008-11-07.¹⁸
- "Kringla kommun" (2008b). *"Lokala arbetsplaner"*. Hämtade 2008-11-07 samt 2008-11-26.¹⁹
- Malmgren Hansen, A. (2002). *Specialpedagoger – nybyggare i skolan*. Stockholm: Höskoleförlaget vid Lärarhögskolan i Stockholm.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Notisum. (2008). *Grundskoleförordning (1994:1194)*. Hämtat från <<http://www.notisum.se/rnp/sls/lag/19941194.htm>>. Hämtat 2008-12-26.
- Olsson, I. (2006). *Speciallärare eller specialpedagog? En studie om speciallärares/specialpedagogers syn på sin utbildning och yrkesroll inom särskolan* (Uppsats inom socialhögskolan). Lund: Lunds Universitet.
- Persson, B. (1997). *Specialpedagogiskt arbete i grundskolan: en studie av förutsättningar, genomförande och verksamhetsinriktning* (Specialpedagogiska rapporter, nr 4). Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken* (Specialpedagogiska rapporter, nr 11). Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, B. (2001). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm. Liber.

¹⁸ Utförligare referens kan ej anges, då kommunen är anonymiserad.

¹⁹ Utförligare referens kan ej anges, då kommunen är anonymiserad.

- Regeringskansliet. (2006). *Mänskliga rättigheter. Konventionen om barnets rättigheter* (UD Info, januari 2006). Stockholm: Utrikesdepartementet.
- Skolverket. (2005). *Skolverkets allmänna råd för kvalitet i förskolan* (SKOLFS 2005:10). Hämtat från <<http://www.skolverket.se/skolfs?id=1189>>. Hämtat 2008-11-14.
- Skolverket. (2006a). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo 94*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Skolverket. (2006b). *Läroplan för förskolan. Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Skolverket. (2008a). *Allmänna råd och kommentarer. För arbete med åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Skolverket. (2008b). *Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Statistiska centralbyrån. (2008). *Kommunfakta. "Kringla kommun"*. Hämtat från <http://www.h.scb.se/kommunfakta/k_frame.htm>. Hämtat 2008-12-10.²⁰
- Stigendahl, M. (2004). *Framgångsalternativ. Mötet i skolan mellan utanförskap och innanförskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Unescorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10* (Svenska Unescorådets skriftserie 2/2006). [u.o].
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L., & Jacobsson, K. (2005). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som en resurs i skolan*. Halmstad: Högskolan i Halmstad samt Malmö: Malmö Högskola.
- Utbildningsdepartementet. (2001a). *Elevens framgång – skolans ansvar* (Ds 2001:19). Hämtat från <<http://www.regeringen.se/content/1/c4/27/94/4b66dbec.pdf>>. Hämtat 2008-11-04.
- Utbildningsdepartementet. (2001b). *Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100)* (SFS 2001:23). Hämtat från <<http://62.95.69.3/SFSDOC/01/010023.PDF>>. Hämtat 2008-11-17.
- Utbildningsdepartementet. (2007). *Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100)* (SFS 2007:638). Hämtat från <<http://62.95.69.3/SFSdoc/07/070638.PDF>>. Hämtat 2008-11-06.

²⁰ Utförligare referens kan ej anges, då kommunen är anonymiserad.

Utbildnings- och kulturdepartementet. (2006). *Faktablad om budgetpropositionen 2007. Utbildningsområdet*. Hämtat från <<http://www.regeringen.se/content/1/c6/07/09/86/823b29d4.pdf>>. Hämtat 2008-11-21.

Vernersson, I-L. (2007). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga A: Enkät

Enkät om specialpedagogers uppdrag

1. a) Vilken examen har du avlagt?
- Specialpedagogexamen
- Speciallärarexamen
- Annan för yrket relevant examen. Ange vilken: _____
- b) Vilket år avlade du denna?
- _____
- c) Vilka av följande skolformer arbetar du med?
- Förskola
- Förskoleklass
- Grundskola
- Annan skolform. Ange vilken: _____
2. Hur ser din anställning ut? Ange antal klocktimmar per vecka.
- Total arbetsvecka _____
- Varav:
- Specialpedagogiskt uppdrag _____

Härefter behandlar frågorna endast ditt specialpedagogiska uppdrag, då det är vad vi avser undersöka i den här enkäten.

3. a) Hur fördelar du vanligtvis din arbetstid under en vecka? Ange ungefärligt antal klocktimmar.
- ___ Kartläggning/testning av elever.
- ___ Utredning av elever i behov av särskilt stöd samt arbete med åtgärdsprogram.
- ___ Undervisning i liten grupp med elever i behov av särskilt stöd.
- ___ Enskild undervisning av elev i behov av särskilt stöd.
- ___Handledning (mot övriga pedagoger, rektor eller vårdnadshavare).

Utvärdering av såväl eget som övriga pedagogers arbete samt av skolans/förskolans utveckling.

Förebyggande arbete (såsom skolutvecklingsprojekt med avsikt att långsiktigt förbättra situationen för elever i behov av särskilt stöd).

Fortbildning för egen del.

Andra uppgifter. Ange vilka: _____

b) Om du angett att du arbetar handledande, önskar vi att du här definierar vilken typ av handledning du avser. Ange i ungefärligt antal klocktimmar hur du vanligtvis fördelar handledningstiden under en vecka.

Handledningstid gällande specifik individ till berörd pedagog.

Handledningstid gällande hel grupp till berörd pedagog (i fråga om inkluderande undervisning, kan t.ex. gälla hur en eller flera elever i behov av särskilt stöd kan rymmas i den ordinarie verksamheten).

Observationer i verksamheten.

Allmän handledning till övriga pedagoger, i förebyggande/skolutvecklande syfte.

Handledning till rektor, i syfte att utveckla skolverksamheten till förmån för elever i behov av särskilt stöd.

Handledning till vårdnadshavare.

Annan form. Ange vilken: _____

4. Beskriv kortfattat vad *du* anser att specialpedagogens uppdrag är?

5. a) Är du nöjd med hur du fördelar din arbetstid?

[] Ja.

[] Nej.

b) Upplever du att du i din arbetsvardag kan fullfölja det uppdrag du angivit i fråga 4?

[] Ja.

[] Nej.

c) Om du svarat ja på *båda* föregående frågor, gå vidare till fråga 6. Om du svarat nej på någon av dem eller båda är vi intresserade av att veta vilka hinder du upplever för att arbeta enligt dina önskemål. Kryssa i och ange mer specifikt under respektive kategori vilka hinder du upplever samt varför de utgör hinder.

Direktiv från skolledning i angivna arbetsuppgifter.

Specificera: _____

Förväntningar från rektor (outtalade eller uttalade, ange även detta nedan).

Specificera: _____

Förväntningar från övriga pedagoger (outtalade eller uttalade, ange även detta nedan).

Specificera: _____

Organisatoriska hinder (såsom lokaler, tid, schemaläggning etc.).

Specificera: _____

Andra hinder.

Specificera: _____

6. a) Vilka har aktivt medverkat i att utforma din arbetsbeskrivning? Kryssa i.

Jag själv.

Rektor.

Övrig personal på skolan/förskolan. Ange vilka befattningar dessa har (klasslärare, skolkurator el. liknande): _____

b) Vilka arbetsuppgifter nämns i denna beskrivning? Kryssa i.

Kartläggning/testning av elever.

Utredning av elever i behov av särskilt stöd samt arbete med åtgärdsprogram.

Undervisning i liten grupp med elever i behov av särskilt stöd.

Enskild undervisning av elev i behov av särskilt stöd.

Handledning (mot övriga pedagoger, rektor eller vårdnadshavare).

- Utvärdering av såväl eget som övriga pedagogers arbete samt av skolans/förskolans utveckling.
- Förebyggande arbete (såsom skolutvecklingsprojekt med avsikt att långsiktigt förbättra situationen för elever i behov av särskilt stöd).
- Fortbildning för egen del.
- Andra uppgifter. Ange vilka: _____

c) Upplever du att någon eller några av ovanstående punkter har prioritet enligt din arbetsbeskrivning?

- Ja. Ange vilka: _____
- Nej.

Övriga kommentarer eller förtydliganden av dina svar:

Stort tack för din medverkan!

/ Malin & Marie

Bilaga B: Följebrev till enkät

Göteborgs Universitet, 13 november 2008

Till dig som arbetar som specialpedagog i NN kommun

Vi är två studenter som studerar på lärarprogrammet vid Göteborgs Universitet. Vi genomför nu vårt examensarbete, i vilket vi undersöker hur specialpedagoger arbetar. Intresset för det specialpedagogiska området kommer av att vi båda har specialpedagogisk inriktning i vår lärarutbildning.

Huvudsyftet med vår undersökning är att ta reda på hur specialpedagoger i förskola, förskoleklass och grundskola arbetar utifrån relevanta styrdokument. Vi är intresserade av vilka förutsättningar specialpedagoger har i verksamheten.

För att ta reda på detta genomför vi en empirisk undersökning, i form av en enkät, som skickas ut till alla verksamma specialpedagoger i NN kommun. Genom enkäten hoppas vi få inblick i hur din arbetsvardag ser ut och vilka ramar du arbetar efter. Om intresse finns för att senare ta del av vår färdiga studie kommer den att finnas på Göteborgs Universitets hemsida (www.gu.se).

Vi garanterar anonymitet både för dig som specialpedagog samt för NN kommun, då varken person- eller kommunnamn anges i vårt arbete. Inga jämförelser mellan skolor eller individer är av intresse i studien, utan endast en analys av gruppen som helhet. Enskilda svar kommer därmed inte att redovisas och därför kan ingen utläsa vad just du har svarat.

Deltagandet är naturligtvis frivilligt, men det är betydelsefullt för undersökningens kvalitet att du som får frågeformuläret besvarar det. I och med att vår undersökningsgrupp dessutom är relativt liten är ditt bidrag mycket värdefullt och uppskattat. Vi har gjort vårt bästa för att formulera en enkät som är enkel att fylla i och som därmed inte behöver ta särskilt lång tid.

Vi är under tidspress och skulle därför behöva ditt svar så fort som möjligt, dock senast tisdagen den 25 november. Fyll i enkäten och återsänd den till oss i bifogat svarskuvert. Portot är betalt.

Om du har några problem med att besvara frågorna eller har synpunkter på enkäten är du välkommen att kontakta oss. Detta gäller även om du har övriga frågor kring vårt arbete. Se kontaktuppgifter nedan.

Vi är varmt tacksamma om du vill ta dig tid till att svara på enkäten. Ditt bidrag betyder verkligen mycket för att vi ska kunna få ett tillförlitligt resultat. Stort tack på förhand för din medverkan!

Med vänlig hälsning
Malin A. Svärdsmyr & Marie Nyberg
xxx@xxx, tel: xxx

Handledare: Marianne Lundgren, specialpedagogiska institutionen GU, 031-786 22 64
Kursansvarig: Jan Carle, sociologiska institutionen GU, 031-786 47 92

Bilaga C: Påminnelsemail

Hej!

Du som arbetar som specialpedagog i NN kommun fick i måndags en enkät om specialpedagogers arbete. Vi som genomför den är studenter på lärarprogrammet vid Göteborgs Universitet.

Ni som redan har skickat ert svar kan bortse från detta mail. Tack för er medverkan! Med detta mail vill vi påminna övriga om hur värdefullt ditt bidrag är för vår undersökning. Som vi angav i enkätens följebrev är vår undersökningsgrupp liten och just därför är vi mycket tacksamma om just du kan ta dig tid att svara på vår enkät.

Vi behöver ditt svar senast på tisdag. Skicka din enkät i bifogat svarskuvert. Vid frågor kontakta oss via mail eller telefon.

Stort tack på förhand!

Med vänlig hälsning
Malin A. Svärdsmyr & Marie Nyberg
xxx@xxx, tel: xxx