



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Pedagogers syn på samverkan kring elever i behov av stöd

- en jämförande studie mellan lärare och specialpedagoger

Evelina Kruus och Jacob Westerlund

Inriktning: LAU690, Korta
lärarprogrammet

Handledare: Malin Eliasson

Examinator: Anders Hill

Rapportnummer: HT12-2910-402

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LAU690

Titel: Pedagogers syn på samverkan kring elever i behov av stöd - *en jämförande studie mellan lärare och specialpedagoger*

Författare: Evelina Kruus och Jacob Westerlund

Termin och år: HT12

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Malin Eliasson

Examinator: Anders Hill

Rapportnummer: HT12-2910-402

Nyckelord: Samverkan, lärare, specialpedagog, ansvarsfördelning, styrdokument

Syftet med denna studie är att jämföra hur lärare och specialpedagoger uppfattar ansvarsfördelningen i samarbetet kring specialpedagogiska behov, samt undersöka hur deras perspektiv stämmer överens med styrdokumentet. Vi har genomfört sju djupintervjuer med fyra svensklärare, två specialpedagoger och en speciallärare, som är verksamma på tre skolor (både högstadiet och gymnasiet) om deras uppfattning om samverkan, ansvarsfördelning och intressekonflikter mellan lärare och specialpedagoger i arbetet kring elever med stödbehov. Vi har influerats av fenomenografi för att ta reda på om det finns några eventuella skillnader i deras sätt att uppfatta lärares och specialpedagogers skyldigheter i detta arbete och därefter jämfört dessa uppfattningar med vad som står i styrdokumentet.

Resultatet visar för det första en tendens till att det råder osäkerhet gällande specialpedagogers uppdrag. Några intervjudeltagare ansåg att specialpedagogen fyllde en oklar funktion, medan andra frustrerades över att lärare ofta förväntar sig att specialpedagoger ska arbeta som en speciallärare, det vill säga nära eleverna. Denna slutsats bekräftas av tidigare forskning. För det andra visar resultatet att de flesta intervjudeltagare inte är medvetna om lärarnas skyldighet att identifiera och hantera specialpedagogiska behov, vilket är ett av målen i ämneslärares examensordning. Detta tycks också leda till att lärare ofta skjuter över ansvaret för elever med stödbehov på specialpedagogen.

Förord

Vi vill självklart rikta ett stort tack till intervjudeltagarna som ställde upp och avsatte tid för våra intervjuer. Utan er hade vi inte kunnat genomföra studien. Tack för att ni delade med er av både åsikter och känslor vilket gjorde vårt arbete mer intressant och framför allt roligare att analysera.

Ett stort tack även till vår handledare Malin Eliasson som har haft förståelse för vår tidsoptimism.

Till slut vill vi också tacka våra närstående som har stått ut med oss under en julhelg som helt har varit fokuserad på detta arbete.

Göteborg, december 2012

Evelina Kruus, Jacob Westerlund

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
2. Syfte	5
3. Litteraturgenomgång	5
3.1 Lärarens och specialpedagogens riktlinjer enligt styrdokumentet	5
3.1.1 Specialpedagogens uppdrag	6
3.1.2 Lärarens uppdrag	7
3.2 Specialpedagogik som forskningsområde	8
3.2.1 Den svårdefinierade specialpedagogiken	8
3.2.2 Specialpedagogiken i en identitetskris?	9
3.3 Tidigare studier	10
3.3.1 Lärares syn på specialpedagogens roll	10
3.3.2 Lärares efterfrågade stöd hos specialpedagogen	11
3.3.3 Specialpedagogers uppdragssyn och styrdokument	12
3.3.4 Specialpedagogers syn på läs- och skrivsvårigheter	13
4. Metod och forskningsansats	14
4.1 Metodval	14
4.2 Forskningsansats	14
4.3 Möjliga problem	15
4.4 Undersökningsgrupp	15
4.5 Bortfall	17
5. Genomförande	17
5.1 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	18
5.2 Etik	18
6. Resultat	18
6.1 Intervjuresultat – lärarna	19
6.1.1 Om lärarens skyldigheter gentemot elever med läs- och skrivsvårigheter	19
6.1.2 Om specialpedagogers skyldigheter gentemot elever med läs- och skrivsvårigheter	19
6.1.3 Om samarbetet mellan lärare och specialpedagoger	20
6.1.4 Om eventuella intressekonflikter mellan lärare och specialpedagoger	21
6.1.5 Om hjälpmedel	22
6.2 Intervjuresultat – Specialpedagogerna	23
6.2.1 Om lärarens skyldigheter gentemot elever med läs- och skrivsvårigheter	23
6.2.2 Om specialpedagogers skyldigheter gentemot elever med läs- och skrivsvårigheter	24
6.2.3 Om arbetsfördelningen	24
6.2.4 Om samarbetet mellan lärare och specialpedagoger	25
6.2.5 Om eventuella intressekonflikter mellan lärare och specialpedagoger	26
6.2.6 Om hjälpmedel	27
7. Analys	28
7.1 Specialpedagogers skyldigheter i relation till styrdokumentet	28
7.1.1Handledning av lärare	28
7.1.2 Hjälpmedel	29
7.1.3 Utredning och åtgärdsplan	30
7.1.4 Enskild undervisning	30
7.2 Lärares skyldigheter i relation till styrdokumentet	31
7.2.1 Anpassad undervisning och bedömning	32
7.2.2 Hjälpmedel	33

7.2.3 Uppmärksammandet och identifierandet av elevers svårigheter	34
8. Diskussion	34
8.1 Metodreflektion	34
8.2 Kategorisering av intervjudeltagarna	35
8.3 Vem har ”rätt”?	36
8.4 Möjlig orsak till perspektivskillnaderna	36
9. Slutdiskussion	37
9.1 Fortsatt forskning	37
Litteraturförteckning	38
Bilagor	40

1. Inledning

På Skolverkets hemsida står att mer än 40 procent av eleverna i den svenska grundskolan får särskilt stöd någon gång under sin grundskoletid (Skolverket, 2011c). Detta betyder att nästan hälften av eleverna på högstadiet och gymnasiet har fått särskilt stöd eller kommer att få det. Specialpedagogiken blir då en stor del av det vardagliga pedagogiska arbetet. Det innebär rimligtvis att pedagoger behöver stor förståelse för hur arbetsfördelningen ser ut mellan lärare och specialpedagoger samt hur specialpedagogiskt arbete fungerar på skolorna för att kunna tillgodose alla elevers behov i den ordinarie undervisningen. Men hur sköts arbetet på skolorna? Vem ska göra vad, och hur vet vi det? Står det uttryckligen någonstans, klart och tydligt, vilka skyldigheter lärarens respektive specialpedagogens uppdrag innefattar?

Under tiden på korta lärarprogrammet har vi upplevt en stor brist på sådan information, vilket ledde till valet att med denna uppsats fördjupa oss inom specialpedagogik. Den ursprungliga utgångspunkten med denna studie var att undersöka lärares respektive specialpedagogers bemötande av elever med läs- och skrivsvårigheter, men efter att ha genomfört intervjuerna märkte vi att intresset hade flyttats till samarbetet *mellan* professionerna.

2. Syfte & frågeställning

Studien syftar till att jämföra hur lärare och specialpedagoger ser på ansvarsfördelningen i samarbetet kring specialpedagogiska behov, samt undersöka hur väl deras perspektiv stämmer överens med styrdokumentet.

Syftet kan benämnas ut i fem övergripande frågeställningar som har inspirerats av läroplanerna (för grundskolan och för gymnasiet) samt examensordningens mål för specialpedagoger och ämneslärare. Frågorna är inriktade på att tydliggöra skillnader och likheter i synen på respektive ansvarsområde.

- Vad är lärarens skyldigheter gentemot elever med stödbehov?
- Vad är specialpedagogens skyldigheter gentemot elever med stödbehov?
- Hur fungerar samarbetet mellan lärare och specialpedagoger på skolan?
- Finns det intressekonflikter mellan lärare och specialpedagoger?
- Hur arbetar intervjudeltagaren med hjälpmedel?

3. Litteraturgenomgång

3.1 Lärares och specialpedagogens riktlinjer enligt styrdokumentet

I läroplanerna för grundskolan (Lgr11) och gymnasieskolan (Lgy11) står inget om just specialpedagogens uppgifter och riktlinjer. Däremot står det en hel del om lärarens och rektorns respektive ansvarsområde. I Lgr11 (Skolverket 2011a) under ”övergripande mål och riktlinjer” står det att läraren ska ta hänsyn till varje individs behov samt stimulera, handleda och ge stöd till de med särskilda behov. De ska också samverka med andra *lärare* i målet att nå utbildningsmålen. Det står inget om att samverka med specialpedagoger eller ens med elevhälsoteamet. Orden ”specialpedagog”

och ”specialpedagogik” nämns överhuvudtaget inte i Lgr11. Samarbetet med elevhälsoteamet nämns aldrig eller vikten av att alla som arbetar kring eleven med särskilda behov har en kommunikation och kontinuerlig kontakt. Det står också att ”alla som arbetar i skolan ska [...] uppmärksamma och stödja elever i behov av särskilt stöd” (Skolverket 2011a:14) men det nämns inte mer specifikt vilka som ska göra vad. På vilket sätt ska till exempel läraren, specialpedagogen, rektorn och de övriga i elevhälsoteamet ge sitt stöd till eleven med specifika svårigheter?

Självklart bär alla som är involverade i eleven ett ansvar, men vad kan jag som lärare överlåta till specialpedagogen att sköta och när ska rektorn ta över och bestämma? Enligt läroplanen är det rektorns ansvar att ”resursfördelningen och stödåtgärderna anpassas till den värdering av elevernas utveckling som lärare gör” (Skolverket 2011a:19). Rektorn gör resursfördelningen utefter lärarens värdering men elevhälsoteamets (inklusive specialpedagogens) åsikter verkar inte inbegripas då de inte nämns.

I Läroplanen för gymnasieskolan (Skolverket 2011b) är den motsvarande formuleringen något tydligare då ”alla som arbetar i skolan” är ersatt med ett förtydligande av vilka som åsyftas (även om det fortfarande är väldigt övergripande och generellt vad som faktiskt ska göras). Det står nämligen att det är rektorns ansvar att ”undervisningen, elevhälsan och studie- och yrkesvägledningen utformas så att elever som behöver särskilt stöd eller andra stödåtgärder får detta” (Skolverket 2011b:15). Detta leder dock återigen tillbaka ansvaret och resursfördelningen till rektorns bord.

Även skollagen undviker att specificera de olika pedagogernas roller. Den beskriver på ett generellt plan skolans förhållningssätt till elever med behov av särskilt stöd, men den förutsätter inte nödvändigtvis att specialpedagoger involveras:

7 § Särskilt stöd får ges i stället för den undervisning eleven annars skulle ha deltagit i eller som komplement till denna. Det särskilda stödet ska ges inom den elevgrupp som eleven tillhör om inte annat följer av denna lag eller annan författning.

(Skollagen, SFS 2010:800, 3kap 7§)

Varken läroplanerna eller skollagen ger alltså något rakt svar på frågan om ansvarsfördelningen. När vi istället vänder oss till Högskoleförordningens examensordningar, som beskriver vad en lärare respektive specialpedagog ska kunna efter utbildningen, blir det mer tydligt vad som åtminstone förväntas av en examinerad lärare och specialpedagog.

3.1.1 Specialpedagogens uppdrag

Från specialpedagogens examensordning (2007) har de mål valts ut som kan anses relevanta för denna studie. De redovisas här i punktform:

Färdighet och förmåga

- visa förmåga att kritiskt och självständigt identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete och i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer,
- visa förmåga att kritiskt och självständigt genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå,
- visa förmåga att utforma och delta i arbetet med att genomföra åtgärdsprogram i samverkan med berörda aktörer samt förmåga att stödja barn och elever och utveckla verksamhetens lärmiljöer,
- visa fördjupad förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda, och

- visa förmåga att självständigt genomföra uppföljning och utvärdering samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever

Värderingsförmåga och förhållningssätt

- visa insikt om betydelsen av lagarbete och samverkan med andra yrkesgrupper

(Utbildningsdepartementet, 2007)

Under *Färdighet och förmåga* står det först att specialpedagogen ska ”identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete”, samt ”undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer”. Hur detta ska eller kan se ut framkommer inte.

Det står även att specialpedagogen ska göra pedagogiska utredningar och ”analysera svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå”. Dessa tre nivåer är ständigt återkommande i de texter vi har hittat som försöker förklara specialpedagogers uppgifter. De verkar med andra ord täcka in hela skolans sfär, alltifrån individen på mikronivå till organisationen på makronivå.

Slutligen förväntas specialpedagogen ”leda utvecklingen av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta alla elevers behov”. Med andra ord ska specialpedagogen inte bara samarbeta med lärare i strävan att anpassa deras undervisning utifrån elevernas förutsättningar, utan även ”leda” detta samarbete.

På skolverkets hemsida går det också att läsa om specialpedagogens uppgifter. Där anses *åtgärdande* och *förebyggande* vara specialpedagogens två huvudfunktioner. Det står också att:

specialpedagogiska åtgärder sätts in när den vanliga undervisningen inte bedöms räcka till. Sådana åtgärder kan innebära allt från att barn och elever får ett särskilt stöd i eller i nära anslutning till den ordinarie verksamheten till att de hänvisas till särskilda undervisningsgrupper, särskola eller specialskola. (Skolverket 2011c)

Här beskrivs en *specialpedagogisk åtgärd* som att elever med särskilda behov får stöd utöver den ordinarie undervisningen. Specialpedagogiska åtgärder tar alltså vid när lärarens insats inte är tillräcklig, men som vi snart kommer att se har läraren ändå ett ansvar för att dessa åtgärder genomförs.

3.1.2 Lärarens uppdrag

I ämneslärarens examensordning (2010) framgår tydligt att läraren till viss del ska ha förmågan att vara involverad i specialpedagogiskt arbete (vi har återigen enbart valt ut de punkter vi anser relevanta):

Kunskap och förståelse

- visa sådan kunskap om barns och ungdomars utveckling, lärande, behov och förutsättningar som krävs för den verksamhet som utbildningen avser,

Färdighet och förmåga

- visa förmåga att ta till vara elevers kunskaper och erfarenheter för att stimulera varje elevs lärande och utveckling,
- visa förmåga att självständigt och tillsammans med andra planera, genomföra, utvärdera och utveckla undervisning och den pedagogiska verksamheten i övrigt i syfte att på bästa sätt stimulera varje elevs lärande och utveckling,
- visa förmåga att identifiera och i samverkan med andra hantera specialpedagogiska behov,
- visa förmåga att säkert och kritiskt använda digitala verktyg i den pedagogiska verksamheten,

- visa förmåga att i den pedagogiska verksamheten utveckla färdigheter som är värdefulla för yrkesutövningen

Värderingsförmåga och förhållningssätt

- visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och utveckla sin kompetens i det pedagogiska arbetet

(Utbildningsdepartementet, 2010)

Här ser vi inte enbart punkter som kan återkopplas till läroplanens krav på att ”alla som arbetar i skolan ska [...] uppmärksamma och stödja elever i behov av särskilt stöd” (Skolverket 2011a:14) och att undervisning ska ”utgå från den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande” (Skolverket 2011b:10), vilket kan kräva av läraren att denne skaffar viss kunskap om specialpedagogiska hjälpmedel. Det står även uttryckligen i examensordningen att läraren ska ”identifiera och i samverkan med andra hantera specialpedagogiska behov”. Enligt Lgr11 ska läraren ”ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande” samt ”stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter” (Skolverket 2011a:14).

Lärare och specialpedagoger tycks inte ha några tydliga ramar för var deras respektive ansvar börjar och slutar. Men detta är kanske också en förutsättning för samverkan vid de brännpunkter där deras ansvarsområden möts.

3.2 Specialpedagogik som forskningsområde

I Vetenskapsrådets rapport, ”Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna” (2007), diskuterar flera forskare kring ämnet specialpedagogik med utgångspunkt i fyra frågor; Vad är specialpedagogik för typ av kunskapsområde? Vilka relationer har det till andra kunskapsområden? Hur förhåller sig svensk forskning till den internationella? Vilken forskning är angelägen? Denna rapport innehåller, vilket framgår av titeln, sex forskares syn på forskningen kring specialpedagogik varav två har varit speciellt angelägna för detta arbete.

3.2.1 Den svårdefinierade specialpedagogiken

Inledningsvis i rapporten ”Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender” (2007), försöker Rosenqvist redogöra för det ofta svårdefinierade begreppet specialpedagogik då han först förklarar komplexiteten i att fastställa en definition med hjälp av Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande där det framgår att det handlar om ett tvärvetenskapligt område med komplexa uppgifter. Han tar även upp problemet med att avgränsa vad som är specialpedagogik och inte, speciellt i förhållande till pedagogiken. Rosenqvist beskriver också förändringen av allmänhetens och vetenskapens syn på begrepp som handikapp, störning etc. under de senaste 20 åren mot mer socialt betingade än medicinskt orienterade kategorier.

Nya forskningstrender tyder på att belysa miljön kring eleverna istället för eleverna som bärare av problemet där fokus nu mer ligger på elevernas kontext vilket leder in forskningen på ett sociologiskt/pedagogiskt förhållningssätt.

Från att sålunda ha varit inriktad mot just individuella defekter har den specialpedagogiska forskningen alltmer kommit att fokusera samhällsrelaterade orsaker till att funktionshinder och svårigheter uppstår. (Rosenqvist, 2007:39)

Det aktuella forskningsläget är alltså mer fokuserat på elevernas svårigheter i sin kontext. Nya trender har också visat sig efter en konferens vid Göteborgs universitet under 2000 då diskussionen kom upp angående vilka som ska stå i fokus för specialpedagogiska åtgärder. Detta i sin tur ledde till frågor om vad som är avvikande som därmed också kräver en definition av vad som är normalt. Detta menar Rosenqvist inte alltid är så enkelt som det kanske låter. Han menar också att det inte finns någon generell och inte heller allmänt vedertagen uppfattning om vilket kunskapsområde specialpedagogiken tillhör, där de olika polerna antingen berör eleven med svårigheter eller elevens omgivning (kontexten). Rosenqvist anknyter på flera ställen till Persson (2007) och tar även han upp att specialpedagogiken ska ta över där den vanliga pedagogiken inte räcker till.

Rosenqvist tar också upp att aktuell forskning berör tre stora inriktningar, varav den ena handlar om inklusion ("skola för alla") och teoriutveckling. Han nämner att elevers olikheter på senare tid har belysts och att dessa olikheter även kan ses som möjligheter i undervisningen och inte enbart som hinder. Den andra rör specialpedagogrollen (vad de arbetar med/professionsforskning). Rosenqvist drar, utifrån flera studier, slutsatsen att specialpedagogerna huvudsakligen arbetar på samma sätt som tidigare speciallärare, d.v.s. "genomför remedierande undervisningsuppgifter" (s. 43) även om deras examen bygger på de tre grundstenarna undervisning, utredning och utveckling. Den tredje inriktningen i denna generalisering av aktuella forskningsområden behandlar specifika problemområden som exempelvis läs- och skrivsvårigheter och DAMP/ADHD.

Avslutningsvis menar Rosenqvist att forskningen kring specialpedagogik tidigare kännetecknades av ett specialundervisningsparadigm men att det nu är på väg mot "ett specialpedagogiskt paradigm kännetecknat av integration, delaktighet och gemenskap" (s. 48), vilket visar på att forskningsfältet är i stor förändring och att det växer.

3.2.2 Specialpedagogiken i en identitetskris?

I "Svensk specialpedagogik vid vägskalet eller vägs ände?" (2007) klarlägger Persson specialpedagogikens kunskaps- och verksamhetsområde. Även kopplingen mellan forskningen och praktiken tas upp. Inledningsvis görs en kort redogörelse för stödundervisningens historia och det påpekas att begreppet specialpedagogik är relativt nytt i skolans värld. Termen specialpedagogik/specialundervisning uppkom först på 1960-talet. Författaren menar att begreppet specialundervisning på senare år har ersatts av specialpedagogik. Detta kan ha lett till en förskjutning av betydelsen från att handla om undervisning till ett mer kunskapsorienterat område. Med hänvisning till Ahlberg menar Persson att specialpedagogiken ska röra organisation, undervisningsinnehåll och den enskilde eleven.

Flertalet gånger verkar Persson komma fram till definitionen att specialpedagogiken ska sättas in när lärarnas kompetens eller den vanliga undervisningen inte räcker till. Här definierar han inte vad "specialpedagogiken" ska göra; är det handledning av läraren från specialpedagogen, är det klassrumsobservationer eller menar han att specialpedagogen eller någon annan ska bedriva enskild undervisning för de elever som inte hänger med i den vanliga undervisningen, eller att läraren ska få specialpedagogisk stöttning i form av en extra resurs i undervisningen? Senare kommer Persson in på dessa oklarheter då han menar att specialpedagogiken är svårdefinierad. Han säger att svårigheten ligger i att definiera vad specialpedagogik är. Han nämner också en identitetskris gällande ett svåröverskådligt forskningsområde och att yrkesfunktionen har svårt att etablera sig samt att olika myndigheter på nationell nivå hanterar specialpedagogiska frågor utan egentligt samarbete. Begreppsförvirring och osäkerhet

blir då en olycklig konsekvens, som Riksrevisionen fick fram genom en enkätundersökning i hela landet.

Avslutningsvis poängteras att mycket behöver göras men att det finns goda förhoppningar om att ämnet vidareutvecklas som kan leda till fördjupad kunskapsutveckling, delvis genom satsningar vid lärosäten runt om i landet men med förutsättning att de ideologikritiska inslagen får större utrymme inom både forskningen och utbildning.

3.3 Tidigare studier

Vi har inte hittat någon tidigare forskning som berör just samarbetet kring läs- och skrivsvårigheter med koppling till styrdokumentet, men däremot finns mycket forskning kring specialpedagogers uppdrag, vilket har fått större och större betydelse för oss allt eftersom vårt arbete har fortskridit. Det finns forskning om hur lärares uppdrag ser ut i praktiken kring elever med läs- och skrivsvårigheter men den är oftast fokuserad på elever i de lägre åldrarna och samarbetet med specialpedagogen har inte belysts på något sätt, vad vi har kunnat se. Här följer därför istället sammanfattningar av några tidigare uppsatser rörande specialpedagogens uppdrag.

3.3.1 Lärares syn på specialpedagogens roll

Sjunnesson (2006) har i sitt examensarbete, ”Vad förväntar sig lärare i grundskolan av specialpedagogen?”, studerat lärares syn på specialpedagogernas uppdrag. Efter att ha intervjuat åtta grundskolelärare kommer författaren fram till att lärarnas syn till stor del överensstämmer med vad som lärs ut i den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen, d.v.s. att de ska jobba på tre nivåer; individ-, grupp- och organisationsnivå. Med arbetet på individnivå syftar hon till enskild undervisning eller framtagandet av material till enskild elev. Med gruppnivån tänker hon sig specialpedagogen i arbete med mindre grupper.Handledning med personal, arbetet i elevhälsoteamet och utformandet av åtgärdsprogram anser hon hamna under den organisatoriska nivån. Hon drar också slutsatsen att lärare förväntar sig att specialpedagogens arbete ska kretsa kring undervisning, handledning och utveckling.

Sjunnessons definitioner av specialpedagogens arbete på de olika nivåerna är inget som vi har kunnat härleda till någon källa. Det som står i examensordningen är att specialpedagogen ska ”analysera svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå” (Utbildningsdepartementet, 2007). Det står alltså inget om att specialpedagogen själv ska arbeta med dessa uppgifter som författaren exempelvis nämner enskild undervisning och arbete med mindre grupper utan att de ska *analysera* svårigheter på dessa olika nivåer.

Sjunnesson tar upp förvirringen kring specialpedagogens roll som hon upplever är en ständigt återkommande diskussion. Hennes erfarenhet är att specialpedagogen ofta arbetar enskilt med elever utan att klassläraren är involverad. Hon tar även upp dilemmat med de båda professionerna specialpedagog och speciallärare och menar att den ”specialpedagogiska yrkesfunktionen har breddats och fördjupats” (s. 16). Det noteras att specialpedagogens uppgift ligger i utformandet av stöd till lärare och arbetslag, att utveckla samverkan och samarbete.

Sjunnessons resultat visar att de intervjuade lärarna får hjälp av specialpedagogen med att ta fram lämpligt material till elever i behov av extra stöd. Stödet kan också vara

att specialpedagogen eller specialläraren plockar ut elever från helklassundervisningen. Detta kopplar hon till arbetet på individnivå. Samtliga lärare förväntar sig också att specialpedagogen ska arbeta med elever, enskilt eller i grupp. En av lärarna anser också att specialpedagogen ska kunna ta ut elever från klassrummet.

Specialpedagogen är även med i klassen där denne antingen gör observationer eller finns som en resurs. Stöttning i klassen är också något som lärarna förväntar sig. Det framstår som att lärarnas förväntningar på specialpedagogen är att denne framförallt ska arbeta på gruppnivå. Lärarna förväntar sig både klassrumsobservationer och att specialpedagogen arbetar med mindre grupper. Några av de intervjuade säger att specialpedagogen ibland kan ta ut grupper av elever i behov av extra stöd, men att de också jobbar med en mindre undervisningsgrupp bestående av förutbestämda elever som tillhör gruppen kortare eller längre tid som bestäms individuellt. Specialpedagogen är då helt ansvarig för gruppen och tar fram eget material till den. Detta hänvisas till gruppnivå.

På organisatorisk nivå tar Sjunnesson upp klassrumsobservationer som endast några få av de intervjuade lärarna verkar ha erfarenhet av. Endast en av lärarna får regelbunden handledning varje vecka av specialpedagogen, annars är mer spontana möten i t.ex. personalrummet vanligare, men de flesta menar att det skulle vara bra med regelbunden handledning. Undersökningsgruppen verkar positiv till observationer i klassrummet och tycker att det skulle göras ibland med förhoppning om att specialpedagogen kan se problemen med "nya ögon" på ett objektivet sätt. De verkar generellt positiva till råd och hjälp av specialpedagogen, både med individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram, även om många i dagsläget inte fick hjälp med detta. Flera lärare önskar en nära kontakt med specialpedagogen.

Sjunnesson förvånas över avsaknaden av jämförelser mellan specialpedagogen och specialläraren då hon hade förväntat sig en avsaknad av speciallärarens djupare arbete med enskilda elever. Vi frågar oss då om detta kan ha att göra med att specialpedagogerna faktiskt arbetar med speciallärarens egentliga uppgifter, som till exempel enskild undervisning eller med en grupp. Kan det vara så att speciallärarens arbete inte saknas eftersom specialpedagogerna täcker upp behovet av speciallärarens uppgifter även om det inte ligger i deras uppdrag?

3.3.2 Lärares efterfrågade stöd hos specialpedagogen

Löf och Malm (2005) har i sin uppsats, "Specialpedagogens roll i den integrerade skolan", undersökt hur specialpedagogens arbete fungerar i praktiken med fokus på idén om den integrerade skolan. Deras informationskälla var tio lärare och två specialpedagoger utspridda på hela grundskolans 9 år. De tillfrågade betonade vikten av specialpedagogens arbete för deras egen undervisning. De har via enkätundersökning tagit reda på vad lärare oftast har anmält för svårigheter till specialpedagogen och kommit fram till tre huvudsakliga områden av efterfrågat stöd; Läs- och skrivsvårigheter (60 % i år 1-6, 50% i år 7-9), Socioemotionell träning (30 % i år 1-6, 20% i år 7-9) och Matematiksvårigheter (10% i år 1-6, 30% i år 7-9). Det som är av störst vikt för vårt arbete är läs- och skrivsvårigheterna som också med marginal utgör största delen av efterfrågat stöd (50 resp. 60%).

Något som kan vara av vikt för vår studie, där fokuset ligger på samarbetet mellan lärare och specialpedagoger, är att 75% av deltagarna i undersökningen någon gång har bett om stöd av en specialpedagog. Detta betyder att ¼ av lärarna aldrig har efterfrågat specialpedagogisk hjälp.

Löf och Malm har kommit fram till att lärarna kan ha svårt att hitta lämpligt material och ser där ett område där specialpedagogen kan vara till stor hjälp. Det finns stor efterfrågan från lärarna på handledning rörande valet av hjälpmedel till de lässvaga eleverna. Det förekommer också handledning från specialpedagogerna och råd om undervisningsmetoder som hjälp för lärarna. På en skola där det visade sig att många behövde extra stöd i läs- och skrivundervisning ordnade specialpedagogen specifik träning under korta perioder med fokus på just läsproblemen.

I deras analys framkommer också att specialpedagogernas arbete mer liknar speciallärares vilket kan vara till nackdel för lärarna som på grund av detta får mindre handledning för att bättre klara helklassundervisningen men också att handledningen som finns inte mottas med uppskattning från lärarna.

Skolor förlorar bland annat specialpedagogisk handledning då specialpedagogens arbetsuppgifter är identiska med speciallärares. Här tar inte lärare tillvara på handledning som kan leda till utveckling, förbättring och förändring. På de skolor som inte använder sig av specialpedagogisk handledning, förklarade samtliga att man omöjligt kan hinna med alla i klassen och att de inte har undervisningsmaterial som täcker alla behov. (s. 29)

De förklarar också hur lärare kan känna uppgivenhet kring lässvaga elever och söker därför stöd hos specialpedagogen och att handledningen möjliggör fortsatt arbete. Även specialpedagogens nära arbete tillsammans med eleven är av stor vikt. "Lärarna anser att specialpedagogens handledning av lärare och träning med elever gör det möjligt för alla parter att orka gå vidare och fortsätta att utvecklas" (s.29). Löf och Malm har också kommit fram till att samarbetet mellan specialpedagog, lärare och elev är av stor vikt för att utvinna bästa resultat.

3.3.3 Specialpedagogers uppdragssyn och styrdokument

Svärdsmyr och Nyberg (2008) har jämfört specialpedagogers uppdragssyn, verksamhet och förutsättningar med styrdokument i arbetet "Specialpedagogers uppdrag - Specialpedagogers förutsättningar och verksamhet i förhållande till styrdokument". Deras undersökning visar att ungefär hälften av de intervjuade specialpedagogerna (av totalt elva stycken) arbetar på det sätt som beskrivs i specialpedagogutbildningens examensordning, dvs. "skolutveckling och förebyggande arbete på organisationsnivå; handledning till pedagoger, skollära och vårdnadshavare samt arbete med åtgärdsprogram" (s. 2). De arbetar alltså till stor del i överensstämmelse med deras uppdrag även om många har arbetsuppgifter som mer liknar en speciallärares. Respondenterna säger att specialundervisning är relativt vanligt men de påpekar också själva vikten av deras organisatoriska arbete. Specialpedagogerna nämner resursbrist, otydliga direktiv samt förväntningar från pedagoger och rektor som exempel på hinder för att fullfölja sitt uppdrag.

Även om Svärdsmyr och Nybergs slutsats är att en stor del av specialpedagogerna arbetar i enlighet med examensordningen har de också observerat att många specialpedagogers uppgifter är jämförbara med speciallärares. De skriver även att det råder dålig kunskap om dessa olika kompetenser vilket de tolkar som att specialpedagoger behöver bli bättre på att betona betydelsen av sin kompetens samt att det saknas tydliga direktiv. De förklarar att speciallärares ska jobba mer elevnära, eller med större fokus på individen än på gruppen.

Direktiven för specialpedagogens uppgifter är ofta oklara och även om det framgår vad som förväntas av dem och vad som ingår i deras uppgifter, framgår inte hur detta ska göras. De kommer också fram till att många av specialpedagogerna anger att de har ett organisationsriktat uppdrag vilket också stämmer bra överens med vad som står i

styrdokumentet. De återkommer flera gånger till att det råder okunskap om specialpedagogers arbetsuppgifter och funktion. De skriver också att det individinriktade arbetet aldrig har varit specialpedagogens uppdrag och hänvisar till examensordningarna: ”Men individinriktat arbete tillhör inte – och har aldrig tillhört – specialpedagogrollen enligt examensordningarna” (s.38) och menar att deras kompetens istället ska bidra till den ordinarie verksamheten. Detta är inte vår tolkning av examensordningen eftersom det uttryckligen står att specialpedagogen ska arbeta på individnivå (se avsnittet om ”Specialpedagogens uppdrag” ovan s.6) men om detta inkluderar ett elevnära arbete eller inte framgår dock inte.

3.3.4 Specialpedagogers syn på läs- och skrivsvårigheter

I arbetet ”Perspektiv på läs- och skrivsvårigheter” har Lindén (2010) genom djupintervjuer med sex specialpedagoger försökt tyda hur dessa ser på läs- och skrivsvårigheter med tyngdpunkt på det praktiska arbetet. Hon ser att specialpedagogens viktigaste uppgift är att förebygga och utreda. Hon har också kommit fram till att det är ovanligt att elever får långsiktig träning för att utveckla sina färdigheter att läsa och skriva. Det är betydligt vanligare att eleverna får kompensatoriska hjälpmedel, som visserligen oftast kräver en diagnos. Lindén tror att anledningen till frånvaron av långsiktig träning kan bero på att den ordinarie undervisningen ska följas och att hjälpmedlet då blir ett verktyg för att kunna fortsätta med den. Hon menar också att man kan se det som att eleverna ”tränar under arbetets gång” och att det är en förklaring till att den specifika träningen inte prioriteras (s.27). Detta menar hon kräver stor kunskap om metoder och hjälpmedel från specialpedagogens sida som på så sätt kan handleda läraren.

Lindén noterar att alla intervjuade specialpedagoger ”arbetar med elever”. Vad hon menar med detta är inte helt tydligt. Om arbetet innefattar utredningar, observationer, kartläggningar, diagnosticering eller enskild undervisning framgår inte. Vi tolkar det som att hon syftar på specifik träning med eleven för det är det enda som går att säkerställa från hennes ord: ”Oftast intensivtränar de med elever men i vissa fall är det så att de arbetar med elever för det finns inte någon annan som kan göra det, det finns inte några andra resurser till det.” (s.30). Hon tar också upp att specialpedagogerna ser det som en del av deras uppdrag.

Specialpedagogerna känner starkt stöd från sina chefer och de får mestadels bestämma sina arbetsuppgifter själva. Det ser inte likadant ut i deras samarbete med lärarna då många specialpedagoger upplever konflikter med lärare eftersom de inte uppfattar det som ”populärt att komma med krav på förändringar” (s.31). Lindén skriver att specialpedagogerna önskar större ”samsyn” bland lärarna, vilket hon tolkar som samsynen på hur man ska bemöta eleverna. De vill att lärarna ska ha större kunskap för att få större förståelse för elevernas situation och vilka behov som kan finnas.

När Lindén diskuterar resultaten påpekas att specialpedagogerna anser att problemet ligger hos eleven och att det är ett hinder som måste åtgärdas. Hon ser en förklaring till detta i att skolan är målstyrd. Specialpedagogerna ser också lärarens uppgift som att de själva först gör en utredning och att läraren därefter ska följa åtgärdsprogrammen, vilket de tycker sköts varierat.

4. Metod och forskningsansats

4.1 Metodval

Vi har gjort djupintervjuer med fyra svensklärare, två specialpedagoger och en speciallärare på tre olika skolor (både högstadium och gymnasium). Djupintervjuerna ligger till grund för vår jämförande analys av undersökningsdeltagarnas perspektiv.

Att vi har valt en kvalitativ metod framför en kvantitativ beror på att vi vill undersöka något som vi upplever är alltför komplext och mångbottnat för att kunna nås via enkla och snabba svar. Vad en viss sorts elevbemötande betyder för undersökningsdeltagarna, och hur denna betydelse påverkas av omgivande faktorer som resurser och samarbete med kollegor, är frågor som inte enkelt kan besvaras med hjälp av enkäter och frågeformulär. Vi vill förstå bakomliggande faktorer till varför samarbetet ser ut som det gör mellan svensklärare och specialpedagoger. Trost (2005) nämner just att en kvalitativ undersökning är mest rimlig för att förstå människors resonemang och reagerande. Trost tillägger sedan att via intervjun kan vi ”se verkligheten som den vi intervjuar ser den för att sedan tolka vad det kan innebära” (2005:15).

4.2 Forskningsansats

Studien har influerats såväl teoretiskt som metodiskt av fenomenografi. Enligt Marton och Booth (2000) är fenomenografin dock varken en teori eller en metod, även om den har vissa teoretiska och metodiska element. De menar att den snarare är en ansats; ett sätt att identifiera och hantera vissa forskningsfrågor. De lyfter då särskilt fram frågor som är relevanta för kunskapsinläring i pedagogiska sammanhang. Den viktigaste källan för lärande, enligt Marton (1988), är förmågan att tillägna sig nya perspektiv på världen och därmed tillåta sitt eget perspektiv att förändras. Fenomenografin omfattar detta tänkande och är därför särskilt lämplig för pedagogisk forskning, eftersom den utforskar just mångfalden av perspektiv på världen. Fenomenografin är ointresserad av objektiva sanningspåståenden om verkligheten och eftersträvar istället att undersöka människors subjektiva erfarenhet av den i strävan att finna variationer, eller olika sätt att erfara någonting.

Fenomenografins influenser i studien är märkbara i vår strävan att skildra variationen i pedagogers erfarenhet av samarbetet kring elever som har läs- och skrivsvårigheter. Men vad betyder egentligen *erfarande*? För att tydliggöra syftet behöver denna till synes mycket breda term definieras.

Marton och Booth (2000) likställer ”att erfara någonting” med att erfara det *som* någonting. Resonemanget kan härledas till Husserl som menar att människans omvärld är meningsbärande, då hon villkorlöst ger de ting hon erfar en viss betydelse, oavsett om hon vill eller inte. Från det ögonblicket att hon bekräftar någontings existens kan det omöjligt vara neutralt för henne (Claesson 2009). Att erfara någonting är alltså samma sak som att ge det en mening.

Vidare innebär erfandet av någonting att detta medvetandegörs och fokuseras, och därmed också urskiljs från sitt sammanhang. Detta något blir då en enskildhet, men därmed inte sagt att den är fullständigt lösryckt ur sin kontext. Enskildheten och helheten är nämligen oupplösligt sammanflätade med varandra i en dialektisk relation, där den ena påverkar den andres mening och vice versa (Marton och Booth 2000).

För att kunna få en helhetsbild av hur en grupp individer erfar ett fenomen behöver vi först veta vilka aspekter av fenomenet de är *fokuserat* samt *passivt* medvetna om. I studien vill vi alltså undersöka vilka aspekter av arbetsuppdraget som *fokuseras* och uppmärksammas, alltså urskiljs från resten av uppdraget, samt vilka aspekter de tar för givna och därför endast är *passivt* medvetna om (Marton och Booth 2000). De olika aspekterna är gemensamma för samtliga individer i gruppen, men individerna skiljer sig ifråga om vilka aspekter de uppmärksammar respektive inte uppmärksammar. Ett specifikt mönster av fokuserade aspekter utgör tillsammans ett *sätt* att erfara någonting, vilket Marton och Booth även omnämner *beskrivningskategori*.

En beskrivningskategori, eller ett sätt att erfara ett fenomen, är alltså en sammansättning av fokuserad eller passiv medvetenhet om de aspekter som utgör fenomenet. När studien är genomförd har vi sedan kartlagt vilka beskrivningskategorier som finns inom den undersökta gruppen av individer. De samlade beskrivningskategorierna beskriver då gruppens variation av sätt att erfara fenomenet.

När vi samtalar med intervjudeltagarna om samverkan kring elever med stödbehov noterar vi vilka aspekter av denna samverkan som de väljer att ta upp. Vissa aspekter kan återkomma i de flesta av intervjuerna, medan andra enbart dyker upp i ett fåtal. Den sammanlagda mängden av aspekter som tas upp är de möjliga delar som kan utgöra ett *sätt* att uppfatta denna samverkan. När vi sedan analyserar intervjuerna ser vi vilka av aspekterna som intervjudeltagarna är fokuserat respektive passivt medvetna om. För varje intervjudeltagare framträder då ett mönster av aspekter som den antingen är fokuserat eller passivt medveten om, och tillsammans bildar dessa aspekter ett specifikt sätt att se på samverkan kring elever med stödbehov. Därefter grupperar vi de intervjudeltagare med liknande uppfattningar i ett mindre antal *beskrivningskategorier*, och undersöker om det finns någon (eller några) aspekt(er) som tycks agera kritisk skiljelinje mellan beskrivningskategorierna.

4.3 Möjliga problem

Att vi tolkar intervjumaterialet är en nödvändighet för att fånga in det komplexa och ibland motsägelsefulla sätt som intervjudeltagaren upplever ansvarsfördelningen mellan lärare och specialpedagoger. Tolkning kan å andra sidan också vara ett problem eftersom det just bara är en tolkning. Vi kan bara intyga att vi gjort vårt bästa för att förstå vad intervjudeltagarna försöker säga, men därmed inte sagt att vi alltid lyckas med det.

4.4 Undersökningsgrupp

I studien intervjuas specialpedagoger och svensklärare som är yrkesverksamma inom de skolmiljöer som vi som intervjuare är bekanta med på ett eller annat sätt. Fördelen med detta är att vi har viss kännedom om hur verksamheten ser ut; hur många specialpedagoger som finns att tillgå på skolorna, hur ofta det förekommer planerade och strukturerade möten med elevhälsan och om det finns någon möjlighet för elever att arbeta i ett mindre sammanhang (t.ex. mindre grupper). Detta anser vi vara av vikt då det är en förutsättning för hur frekvent det planerade samarbetet är och hur lättillgängliga specialpedagogerna är för lärarna i övriga sammanhang.

Vi har intervjuat fyra svensklärare och tre specialpedagoger utspridda från tre olika skolor. De intervjuade jobbar inom två närliggande kommuner och skolorna är

högstadium och gymnasium. Vi har valt att fokusera på elever i de högre skolåldrarna då det är dessa vi själva ska komma att undervisa. Nedan följer en kortare presentation av intervjupersonerna som vi har delat in efter skolorna de arbetar på. På grund av sekretesskydd har personerna fått fiktiva namn.

Skola 1

Svensklärare – Karin

Karin har varit verksam gymnasielärare i 14 år. Hon undervisar i svenska och tyska på en gymnasieskola med ca 300 elever där det finns både yrkesförberedande och högskoleförberedande program. Karin undervisar på de olika programmen. På skolan finns det en specialpedagog som jobbar deltid (Carl). Detta ser Karin som ett problem.

Specialpedagog – Carl

1999 tog Carl examen som gymnasielärare i biologi och kemi och 2007 vidareutbildade han sig till specialpedagog. Han arbetar i nuläget halvtid som lärare och halvtid som specialpedagog på samma skola som Karin.

Skola 2

Svensklärare – Linda

Linda har varit verksam lärare i 9 år. Hon undervisar sedan ett år tillbaka i svenska och svenska som andraspråk på en högstadieskola med ca 400 elever. På skolan finns det nu en heltidsanställd specialpedagog men fram tills nyligen var de två. Hon har även jobbat som speciallärare samt läst en termin specialpedagogik som en valbar kurs under lärarutbildningen.

Svensklärare – Lisa

Lisa har jobbat som svensk- och engelsklärare i 28 år. Under intervjun framgick att hon känner specialpedagogen på skolan väl och de umgås även privat. Hon har ingen utbildning inom specialpedagogik men nämner en tredagars utbildning anordnad av kommunen för många år sedan i hopp om att samtliga lärare skulle kunna arbeta som speciallärare. Hon ansåg dock att denna utbildning var ganska menlös.

Skola 3

Svensklärare – Ingrid

Ingrid är lärare i svenska och SO på högstadiet och även religionskunskap på gymnasiet. Hon har jobbat i över 30 år som lärare. Ingrid jobbar på en friskola med 1100 elever som är fördelade på både högstadium och gymnasium. Hon anser själv att de är "bortskämda på skolan med att alltid ha specialpedagoger" och nämner att det finns tre stycken, varav Gunnar och Nora är två av de tre som hon syftar på.

Specialpedagog – Gunnar

Efter att ha arbetat som mekaniker i 20 år började Gunnar arbeta som lärare på ett yrkesförberedande program där han jobbade i 5 år. Han läste då "lärarprogrammet mot yrkeslärarlinjen". Nu är det hans elfte år på samma skola som Ingrid. Han vill inte själv kalla sig specialpedagog utan verkar anse att hans yrke är mer likt en speciallärartjänst. Han har tagit en "lite lättare lärarexamen med inriktning på specialpedagogik", som han själv säger. I vissa svar verkar han dock se sig tillhöra specialpedagogerna på skolan. Därför har vi valt att här benämna honom som specialpedagog.

Specialpedagog – Nora

Nora är i botten lärare mot yngre åldrar men med inriktning på specialpedagogik. Hon har även läst svenska, engelska, matte för yngre åldrar och barn- och ungdomspsykologi. Hon har arbetat på skolan i 3 år, dessförinnan arbetade hon en termin som speciallärare på en annan skola.

4.5 Bortfall

Vi hade önskat intervjuer med svensklärare och specialpedagoger från samma skolor men på grund av ointresse/tidsbrist tackade specialpedagogen på *Skola 2* nej, och eftersom vi då redan hade intervjuat två svensklärare där beslöt vi att ändå ha med dessa eftersom vi anser att de har delgett värdefull information och tydliggjort sina åsikter. Tyvärr finns därför inte information från "båda sidor" på denna skola, vilket vi har från de andra två skolorna.

5. Genomförande

Eftersom vi delvis känner de intervjuade valde vi, i största mån, att den som inte tidigare hade träffat den intervjuade fick ställa de huvudsakliga frågorna men att även den andre var med under intervjun för att ställa eventuellt kompletterande frågor. Vi har använt två mallar med frågor som en bas för halvstrukturerade intervjuer, en för svensklärarna och en för specialpedagogerna. Dessa frågeformulär återfinns i bilaga 1 respektive 2, där också de få skillnaderna tydliggörs.

Vi har valt att utgå från så lika frågor som möjligt eftersom vi vill undersöka perspektivskillnader på samma fenomen hos de intervjuade, men några ändringar blev ett måste på grund av deras utbildning och nuvarande tjänst. Vi har också använt en låg grad av standardisering då vi har anpassat frågeföljden efter situationen och i vissa fall omformulerat frågor för att förtydliga eventuella oklarheter. Vi har även försökt hålla en avslappnad stämning under intervjuerna för att intervjupersonerna ska känna sig avslappnade, vilket kan ha lett till (omedvetet) anpassat språkbruk (Trost 2005). I största mån har vi velat intervju personerna på en mer eller mindre isolerad plats på deras arbetsplats (skolorna), vilket också skedde i samtliga fall förutom med en som hellre ville träffas hemma hos sig. Vi anser ändå att alla har befunnit sig i någorlunda avslappnade miljöer.

Vi valde också att inte berätta för mycket om vad vår intervju skulle handla om och framför allt inte vad vårt tänkta syfte med arbetet var. Detta på grund av att vi ville ha de intervjuade så ofärgade som möjligt med förhoppning om att de skulle svara mer spontant på frågorna istället för att komma pålästa på styrdokument eller liknande. Trost (2005) menar att man ska berätta så lite som möjligt om intervjuens innehåll för att inte i förväg styra intervjupersonens föreställningsvärld. Samtliga intervjudeltagare visste att vi skulle intervju svensklärare och specialpedagoger, de flesta visste också att det skulle handla om läs- och skrivsvårigheter. Vissa intervjupersoner ville veta mer ingående vad vi arbetade med och vad vi hoppades på för resultat men då berättade vi det först efter att intervjun var klar, detta också med hänsyn till att inte styra in de intervjuade på något spår.

De flesta intervjuer varade runt en timme, med undantag för en intervju som endast tog cirka 30 minuter och en som varade i en timme och tjugo minuter.

5.1 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Att en undersökning ska vara valid (giltig) och reliabel (tillförlitlig) menar Trost (2005) är ett sätt att säga att den ska vara stabil, till exempel att om någon vill utföra exakt samma undersökning som denna så ska denne kunna använda sig av samma frågor för att testa om samma resultat framkommer. Detta kan med fördel göras i en kvantitativ studie men att försöka återskapa undersökningssituationen i en kvalitativ studie menar Trost är alldeles galet eftersom människorna vi intervjuar är aktiva och i ständig förändring, så informationskällan är inte statisk. Vidare menar han att mäta reliabilitet och validitet härstammar från kvantitativ metodologi och därför inte går att applicera på den kvalitativa forskningen och framför allt inte om den bygger på kvalitativa intervjuer, som detta arbete gör.

Däremot är fortfarande trovärdigheten av största vikt när det kommer till att redovisa forskningsresultaten från en kvalitativ studie. Med detta menar Trost att våra data och analyser måste anses trovärdiga för en utomstående. För att förtydliga trovärdigheten bifogas frågeformulären där det framkommer hur frågorna har ställts, d.v.s. om det finns några påståendefrågor eller annat som kan tyda på brist på trovärdighet (se bilaga 1 och 2).

I fråga om generaliserbarhet, med betydelsen att resultatet skulle kunna generaliseras till att exempelvis gälla för specialpedagoger och lärare i hela landet, kan vi inte påstå att den kan göra det. Detta är inte heller avsikten med arbetet eftersom vi är intresserade av att se variationer istället för likheter.

5.2 Etik

Intervjuerna har varit frivilliga då vi först har frågat om personerna vill ställa upp. Det har alltså inte varit något obligatoriskt eller något som legat i deras skyldighet att ställa upp för intervjun. Innan intervjuerna frågade vi om deras tillåtelse att spela in intervjun, vilket samtliga godkände. Vi förklarade också att de skulle förbli anonyma i arbetet och att vi här har fingerade namn för att dölja deras identitet. Vi har dock valt att presentera intervjupersonerna med viss fakta då vi anser detta vara relevant bakgrundsinformation för att få en djupare förståelse för deras svar och resonemang.

Vi hade alltså de intervjuades samtycke till intervjun samt att den spelades in. De visste att det rörde sig om en intervju och att resultatet skulle användas för ett examensarbete. De visste också att deras identiteter skulle förbli skyddade och att tystnadsplikt råder. Samtliga etiska ställningstagande som här nämns grundar sig på Trosts bok "Kvalitativa intervjuer" (2005).

6. Resultat

Presentationen av resultatet följer tidigare redovisade frågeställningar och belyses med ett urval av utsagor.

Följande tecken dyker ibland upp inom citaten:

... = Tystnad/paus

[...] = Bortklippt

[Ord] = förtydligande

6.1 Intervjuresultat – lärarna

6.1.1 Om lärarens skyldigheter gentemot elever med läs- och skrivsvårigheter

Karin och Lisa understryker att det är viktigt att hjälpa dessa elever. Karin går inte in mer specifikt på vad lärarnas exakta skyldigheter är. Lisa, å andra sidan, anser att det är lärarens skyldighet att låta eleven gå från ämnesundervisningen för att arbeta specifikt med sina läs- och skrivsvårigheter någon annanstans (troligtvis menar hon hos specialpedagogen). Hon visar också tydligt sin irritation över att vissa lärare inte gör detta för eleven.

Jag kan bli jädrigt irriterad på att man blir så fast i sina egna ämnen att man inte låter ett barn gå och få läs- och skrivundervisning om man nu har missat. [...] För det gäller hela deras liv. Att man då kan ha mage att säga att då blir det inget betyg i säg SO! För det är en sådan lärare som har sagt det va. (Lisa)

Ingrid och Linda ger mer konkreta svar och utelämnar värderingar liknande de som Karin och Lisa gör. Båda nämner variationer i redovisningsformer och prov:

Om du inte kan skriva dina kunskaper och få fram det på ett bra sätt då måste jag se till att du kan visa mig det på ett annat sätt, till exempel genom att göra en Powerpoint, göra en muntlig presentation, berätta för mig. Alltså använda olika typer av sätt att visa din kunskap. (Linda)

Ingrid nämner också värdet av att behålla lusten hos eleverna, medan Linda pratar mycket om elevernas kunskaper och hur de kan visa dessa kunskaper. Linda är även ensam om att kommentera lärarnas skyldigheter att ta fram kompensatoriska hjälpmedel till eleverna. Detta kan ha att göra med hennes bakgrund som speciallärare och eventuellt bredare kunskap om hjälpmedel.

Karin säger att hon inte gör någon skillnad på elever med läs- och skrivsvårigheter: ”Jag kan inte säga att jag gör någon skillnad på de här eleverna på så sätt. De kan inte mindre”. Hon nämner svårigheten att få ner det man vill ha sagt på pappret men menar att datorn hjälper eleven med det. Hon lägger också till att hon inte anpassar sin undervisning med orden; ”jag kan inte säga att jag ... alltså att jag ändrar undervisningen ... till någon annan nivå”. Detta är Karins egen uppfattning för hon nämner ändå flera saker hon gör för att anpassa undervisningen, däribland att ge dessa elever mer tid vid skriftliga uppgifter och att de får skriva på dator vid kamratresponser så att ”det inte blir nerklankat på hur den stavar”. Hon säger också ”det finns så många olika åtgärder som man alltid gör” och syftar då till individanpassning även om hon inte säger det ordagrant. Kontentan av Karins många och olikartade uttalanden kring anpassning verkar vara att hon inte ändrar sin undervisning mer än att ge eleverna mer tid om det behövs, men att hon ändå underlättar för eleverna med praktiska saker som att låta dem skriva på dator, eller kopiera upp större texter.

6.1.2 Om specialpedagogers skyldigheter gentemot elever med läs- och skrivsvårigheter

Ingrid ger ett kort svar och säger endast att specialpedagogens uppgift ligger i att ”plocka fram” den individuella svårigheten hos personen i fråga. Ingrid fick även frågan om hur hon ser på arbetsfördelningen mellan lärare och specialpedagoger då det kom fram att hon inte var säker på deras uppgifter. ”Ja, det är en intressant fråga, för den är jag inte riktigt klar med heller” (Ingrid). Hon verkar tycka att det är otydligt vilka

uppgifter som ligger på respektive bord. Hon är däremot av åsikten att lärarens uppgift i samarbetet huvudsakligen är att informera specialpedagogen om vad klassen arbetar med för tillfället, så att specialpedagogen kan ta fram material till de elever som riskerar att inte klara av uppgiften på samma sätt som de övriga i klassen.

Linda däremot har mycket att säga till svar på denna fråga och har bestämda åsikter om vad specialpedagogen ska göra, där kartläggning av elevens behov av stöd är en av många uppgifter. De ska även vägleda lärarna, ”hjälpa mig att hjälpa dem” (Linda), med målsättningen att eleven stannar kvar i klassrummet istället för att få specialundervisning. De har också huvudansvaret för kompensatoriskt stöd och hjälpmedel. Hon lägger också till att specialpedagogen till viss del även kan arbeta elevnära:

Möjligtvis så är det också specialpedagogens roll att ibland träffa eleven ... för någon typ av avstämning eller lite extra undervisning, extra stöd å så vidare, det som inte ryms inom den vanliga pedagogens tidsram, [så] som nu tiden och skoluppdraget ser ut som det gör idag. (Linda).

Lisa säger direkt i sitt svar att specialpedagogerna har ”jättestora skyldigheter”, men sedan dalar det ut i ett mer försiktigt svar då hon tvekan säger att hon inte tycker att det bara är deras uppgift att hjälpa eleverna. Hon vidareutvecklar detta och säger att de *kan* hjälpa till vid de särskilt svåra fallen, eller se till att träna sådant som eleven har särskilt svårt med (exempelvis lästräning för dyslektiker). Hon tror också att andra lärare vill delegera över mer ansvar till specialpedagogen på grund av brist på utrymme: ”Jag tror att viljan finns. Däremot tror jag kanske inte [...] att det får plats i allt annat man måste göra, och då tror jag att man gärna säger att ’Nej, men det får specialpedagogerna ta. Det är de som är proffs på det.’” (Lisa).

Karin fick aldrig frågan specifikt om specialpedagogens skyldigheter men däremot om arbetsfördelningen mellan lärare och specialpedagog. Hon nämner då endast att hon vet att specialpedagogen på skolan ibland observerar i klassrummet och stöttar genom att undersöka klassrumssituationen.

6.1.3 Om samarbetet mellan lärare och specialpedagoger

Karin är mycket osäker i sina svar vilket kan bero på hennes okunskap (som hon nämner det själv) om vad specialpedagogen har för uppgifter och vad hon själv som lärare kan be om eller kräva som hjälp.

Ja, det är någonting som jag tycker är... det klagar vi på varje år. [...] Ja, vi vill ha mer, vi vill ha mer hjälp. Alltså vi vill ha mer stöttning och... men det är aldrig, det är inte alltid det är uttalat vad för slags stöttning man vill ha. [...] ... Och antagligen är det så att man tycker att tiden inte räcker till för att hjälpa... Det... Det upplever jag. [...] Jag tror faktiskt ibland att vi har ett uttalat behov [av hjälp] men vi vet inte, vi vet inte vad det är vi behöver hjälp med. Och det kan ju vara okunskapen. Att ... ja, hur gör man? (Karin)

Hon menar också att ”det” är ett ständigt återkommande problem som inte verkar förbättras.

Ingrid tycker att samarbetet fungerar bra. Hon och specialpedagogen verkar ha en nära och frekvent kontakt, men nämner efter vidare utfrågning att tiden utgör ett återkommande problem för detta samarbete.

Linda har mycket att säga om samarbetet och hon förklarar att det fungerar väldigt olika, beroende på vad läraren har för inställning:

sen finns det kanske pedagoger som själva känner sig granskade eller ”Du ska inte komma och tala om hur jag ska sköta mitt jobb” och så där. Och då kan det samarbetet falla, för att om man som pedagog anser att det är inte mitt uppdrag att lotsa de här eleverna, mitt

uppgiften är att ta hand om en elevgrupp och de som inte passar min ram, dem ska vi plocka ut och de ska ha specialpedagogen lösa eller de ska ha resursperson eller assistent eller så där. Har man den inställningen, då blir det inte bra någonstans. (Linda)

Linda menar att lärare kan känna sig dömda i sitt arbete om specialpedagogen ”lägger sig i”. Hon ser också sin erfarenhet som speciallärare som en fördel i samarbetet. Hon uppfattar sig själv som annorlunda jämfört med de övriga lärarna på grund av denna erfarenhet, att hon har större förståelse för hur specialpedagoger arbetar och hur viktigt stödet och hjälpen är. Detta tror hon inte stämmer för många av hennes kollegor. Linda påpekar också vikten av att problemet inte ligger hos eleven utan att det är lärarens skyldighet att, med hjälp av specialpedagogen, ändra på sin undervisning.

Det är vi som ser dem, så att det är vi som ska signalera och om jag ser att där skulle det behövas det här och det här behövas eller har du några andra tips eller kan du komma in och göra en kartläggning i mitt klassrum ge mig tips liksom. För det är inte alltid eleven som är problemet. Det är, inte alls. Det är ju vi, det är vår, det är ju vi som äger ärendet liksom. (Linda)

Både Karin och Linda påpekar att det råder oklarheter kring specialpedagogens uppgifter och Linda säger att lärares respektive specialpedagogers uppgifter måste tas upp till diskussion.

Ingrid och Lisa analyserar inte samarbetet till samma grad utan svarar mer på vad de tycker om samarbetet, ”ganska bra” säger Ingrid och ”jag tycker det e ... bra” säger Lisa. Båda tycker det fungerar bra även om de visar viss tveksamhet. Båda nämner också tid som ett eventuellt problem.

6.1.4 Om eventuella intressekonflikter mellan lärare och specialpedagoger

På frågan om det finns intressekonflikter mellan lärare och specialpedagoger svarar Ingrid direkt ”nej inte alls”. När hon sedan får en följdfråga om eventuella perspektivskillnader mellan lärare och specialpedagoger säger hon att hon ”inte vet” och att det i så fall inte är något hon hört. När hon får en följdfråga om det eventuellt finns perspektivskillnader mellan lärare och specialpedagoger svarar hon:

Jag vet inte det. Det är inget som jag hört. De [specialpedagogerna] kanske tycker det, men jag vet inte riktigt. Jag skulle kunna tänka mig att de kan tycka att vi är dåliga på att ge uppgifter, eller bra uppgifter, eller förenkla. Jag vet inte. Men det är inget som jag är medveten om i alla fall. (Ingrid)

Karin säger, liknande Ingrid, men mycket tveksamt ”Nej, det tror jag inte”. Därefter berättar hon hur det kan se ut på möten när läraren vill ha specialpedagogen till hands på lektionen, medan specialpedagogen inte förstår vad han ska göra där. Hon tror att problemet ligger i okunskapen om vad läraren egentligen vill ha hjälp med eller hur det upplevda problemet ska lösas.

Lisa anser att specialpedagogernas arbetsuppgifter inte ska jämföras med speciallärares. De har nämligen en mer organisatorisk uppgift menar hon, även om specialpedagogerna på hennes skola har jobbat mycket elevnära. Lisa säger också att specialpedagogen ska hjälpa lärare när de känner sig otillräckliga. Hon tycker att detta är lite otydligt i deras arbetsbeskrivningar.

Specialpedagogen har ju inte det i sin arbetsbeskrivning ändå har våra specialpedagoger använt otroligt mycket tid till att jobba elevnära. Även om vi tycker att det inte har räckt till, så är det liksom inte deras huvudsakliga arbetsuppgift, utan det är mer övergripande saker som en specialpedagogs jobb. Och det glömmar vi [lärarna] för specialpedagogen är den som har specialistkompetensen alltså vill vi att de ska ta det då ... där vi själva känner att vi inte räcker till [...] ja, så att det är liksom lite otydligt i arbetsbeskrivningen där. (Lisa)

Här nämner Lisa oklarheterna kring specialpedagogernas uppdrag som Karin och Linda tog upp redan tidigare. Detta är alltså en åsikt som återkommer. När vi frågar Lisa mer ingående om hur samarbetet ser ut vid ett specifikt problem så avbryter hon och säger att hon inte är rätt person att svara på detta eftersom hon har jobbat så många år med specialpedagogen på skolan. Det kommer också fram att de umgås mycket privat.

6.1.5 Om hjälpmedel

Ingrid inleder tvekande men säger sen att hon ”inte direkt” vet några hjälpmedel som är särskilt bra för hennes elever med läs- och skrivsvårigheter, men att det däremot finns det i SO, vilket är hennes andra undervisningsämne. Där finns det lättare böcker, som hon säger. Därefter kommer hon på att lättare böcker också finns i svenskundervisningen. Hon tillägger att hon själv inte använder sig av det, utan att det är främst specialpedagogerna som gör det tillsammans med eleven. Hon förklarar att eleverna då går från svensklektionerna till specialpedagogen, som sedan ger förslag på lättlästa böcker. När vi frågar om hon anser sig ha tillräcklig kunskap om hjälpmedel svarar Ingrid bestämt ”nej, absolut inte”. Hon säger sedan att hon inte har önskat sig mer, men att hon kanske borde. Hon känner sig säker på att hon har otillräcklig kunskap och verkar få dåligt samvete för detta när vi ställt frågan. Kanske känner inte Ingrid något större behov av att fördjupa sig i hjälpmedel, eftersom hon vid problem ”lämnar över” till specialpedagogen som tar över uppgiften tillsammans med eleven i fråga.

Karin nämner att en av hennes elever använder rättstavningsprogrammet StavaRex, och vi frågar därför om hon även använder sig av några andra hjälpmedel. Då nämner hon ett program (som hon inte kommer ihåg vad det heter) som läser upp texter för eleven. Eleverna får använda sig av ljudböcker om de själva vill, men hon säger att detta kan vara en nackdel då lässvaga elever inte utvecklar sin lästeknik om de lyssnar istället för att läsa boken. Hon säger också att de som vill använda sig av ljudböcker oftast inte är dyslektiker utan (vilket hon säger lite på skämt) ”bara latmaskar”. Hon hjälper heller inte till med att skaffa fram dessa ljudböcker utan det får de lösa själva. När vi frågar om hon tycker att hon har tillräcklig vetskap om hjälpmedel svarar hon ganska direkt ”nej, detta duger”.

Linda svarar visserligen på en annan fråga när hon första gången nämner hjälpmedel. Då nämner hon StavaRex, ord och bilder men nämner också, som i förbifarten, ”program på datorn”. Hon påpekar också flertalet gånger att hon vill känna av eleven först och att det är viktigt att skilja på dokumenterad dyslexi och icke dokumenterad svårighet. På frågan om hur hon hjälper dessa elever i undervisningen säger Linda att hon går igenom stavningsregler ”konkret”, och nämner även inläst material, Daisy och talsyntes. Linda säger också att de kan utgå från bilder istället för en text och att de i extremfallen kan få prata in en text istället för att skriva men hon påpekar också vikten av att de utvecklar sin skrivning. Hon anser också att det viktiga är att korrigera sin undervisning. Linda lägger till ”PYS-paragrafen” ur bedömningssynpunkt och påpekar återigen innehållet och kunskaperna som det viktigaste och avslutar svaret med att säga att stavningen aldrig får fälla en elev.

Lisa kommer in på hjälpmedel i en fråga kring bemötande av elever med läs- och skrivsvårigheter och säger att de måste jobba på ”en strategi för olika situationer”. Hon förklarar inte vilka situationer det är hon syftar på, inte heller om det är läraren eller elevens situation eller den gemensamma.

När hon kommer in på hjälpmedel nämner hon vikten av att det inte är personen som är problemet utan att det ska ses som ett dolt handikapp, liksom allergi. Hon menar att om en allergiker får medicin ska en elev med läs- och skrivsvårigheter ha lika rätt till att

få hjälpmedel och räknar då upp några exempel; inläst material, dator och Daisy. Lisa nämner många hjälpmedel och det är både ny och äldre teknologi. Hon beklagar sig över den dåliga anpassningen av läromedlen som fortsätter med gammal teknologi (kassetband) men när hon ska komma på fler hjälpmedel som man kan använda sig av är det mestadels äldre teknologi hon kommer på (diktafon och mygga). Det hon själv säger att hennes elever använder sig av idag är kort och gott två stycken; ”dator och iPad”.

När vi slutligen frågar Lisa om hon tycker att hon har tillräcklig vetskap om hjälpmedel för elever med läs- och skrivsvårigheter svarar hon att hon tycker det, hon säger det till och med två gånger efter varandra. ”Ja, det tycker jag ... det tycker jag”. Därefter bryter hon helt den tankegången och börjar prata om att de på skolan ska få ”interaktiv kanon” (projektor), det kommer också fram att det finns en liten interaktiv tavla på skolan men som de inte har fått igång på grund av ett fel med pennan. Vi får intrycket att det verkar vara oklart vem som ansvarar för hjälpmedlen på skolan eller i arbetslaget, då ingen verkar ha ordnat med det tekniska problemet eller ens felanmält det.

6.2 Intervjuresultat – Specialpedagogerna

6.2.1 Om lärarens skyldigheter gentemot elever med läs- och skrivsvårigheter

Carl anser att läraren har det största ansvaret för att elever fungerar i klassrummet. Läs- och skrivsvårigheter hos en elev är något som inte stör lärarens undervisning nämnvärt, menar han, och därför bör sådana elever inte i första hand skickas till specialpedagog, speciallärare eller till en mindre undervisningsgrupp, utan problemet bör lösas direkt i klassrummet. Om en elev inte når upp till kunskapskraven är det lärarens skyldighet att anpassa sin undervisning. ”Det är väldigt tydligt, att läraren SKA stötta de elever som har särskilda behov. Läraren ska utgå från individen, och det är inte ens ’bör’ utan det står ’SKA’”. Men han ser också ett problem med allt för mycket anpassning, eftersom eleverna då riskerar att inte kunna hantera världen utanför skolans skyddade verksamhet:

Om vi tillåter oss att tänka att skolan ska anpassas till max [...] då vet ju jag någonstans i bakhuvudet att den dagen då de lämnar skolan så har resten av världen ingen skyldighet att anpassa. Så är det ju. Det är inte samma sak som att man ska strunta i att anpassa, för vi ska anpassa! Det står i våra styrdokument, vi är tjänstemän, det är vårt uppdrag. Men det kommer att bli en krock den dagen då det krävs att de ska göra en insats där det ska skrivas eller [...] liknande. (Carl)

Nora svarar att lärarens skyldighet är att se till att läxor och information kommer hem till eleven, eftersom elever med inlärningsvårigheter oftast har dålig koll på sådant.

Ja, alltså skicka hem... Alltså ofta så har ju de [eleverna] inte sån koll på läxor, och ofta går ju det hand i hand med att ha koll på det sammanhanget i skolan överhuvudtaget. Ofta så är de ju inte så duktiga på det faktiskt. [...] Nä, men jag tycker att de [lärarna] har skyldighet att se till att information kommer hem [till eleverna]. (Nora)

Vid ett annat tillfälle under intervjun säger dock Nora att det bör vara svårt för läraren att plocka ut elever från ordinarie undervisning. Med andra ord verkar det som att Nora förväntar sig att läraren hanterar större delen av elevens svårigheter direkt i klassrummet. Hon nämner också värdet av att läraren behärskar olika typer av hjälpmedel för att underlätta undervisningen för samtliga elever:

I den lyckligaste av världar, då måste ju läraren vara extremt tydlig och förberedd, och det gynnar ju alla elever kan man säga då. [Läraren kan då använda] typ en Powerpoint-film eller utnyttja andra [hjälpmedel] [...] alltså det finns ju så mycket bra medel idag. (Nora)

6.2.2 Om specialpedagogers skyldigheter gentemot elever med läs- och skrivsvårigheter

Carl ser specialpedagogen som någon som först och främst ser till att skapa och upprätthålla en produktiv skolmiljö för eleverna, i syfte att underlätta deras kunskapsinhämtning. Han talar då huvudsakligen om att handleda lärare och hjälpa dem att skapa en undervisningsstruktur i vilken alla typer av elever passar in: ”Specialpedagogens roll i det här ramverket är mer att vara den som ser över de stora strukturerna. Alltså att vi har en struktur på skolan som inte i sig sätter eleven i svårigheter”.

När Carl talar kring specialpedagogens skyldigheter nämner han varken kontakt med föräldrar eller utredning av elever. Han tycks vara av åsikten att specialpedagoger inte ska arbeta särskilt mycket i direkt kontakt med elever. Trots det menar Carl att hans specialpedagogiska utbildning varit till stor hjälp för hans eget pedagogiska arbete som lärare.

Gunnar gör ingen skillnad på lärares och specialpedagogers skyldigheter. Det är snarare hela skolans skyldighet att alla elever får åtminstone godkänt i avgångsbetyg, men han går inte in mer specifikt än så på skolpersonalens respektive uppgifter. Han tycks dock se det som en skyldighet att skolpersonal bör anpassa undervisning efter elever med svårigheter. Gunnar är därför positiv till att sådana elever tas ut från ordinarie undervisning, vilket han ser som en fördel för både de svaga och starka eleverna i klassen:

Naturligtvis så bör det individanpassas. Tycker jag, så att de eleverna får sin möjlighet, samtidigt som det måste finnas visst flyt i undervisningen, tycker jag. För alla i klassen. Det jag märker är ju att elever som kommer hit och har läs- och skrivsvårigheter behöver mera tid, den tiden kan vara svår att ge inom klassen, så det blir mycket att jobba hemma för dem, tror jag. Det blir mycket mer hemma än vad de andra eleverna får, eftersom de inte hänger med, eller hinner läsa, eller hinner förstå det de andra eleverna förstår. (Gunnar)

Nora anser att specialpedagoger ska stötta lärare som behöver hjälp med en elev. Det inkluderar dels elevnära arbete, som att sitta med eleven under ordinarie undervisning, att hjälpa eleven med instuderingsplan och studieteknik, men också att avlasta läraren genom att göra muntliga prov med elever samt ge läraren undervisningsråd: ”Oftast kommer de [lärarna] ju och frågar: ’vad ska jag göra nu?’ och ’jag känner det här’. Och då känner jag så här att då kan de [eleverna] komma och göra prov hos oss, för det är ju inte alltid den ordinarie läraren har tid med det.” (Nora).

Under intervjun talar Nora också mycket om hur hon arbetar med hjälpmedel, utredning, och åtgärdsplanering, men detta är inget hon nämner när hon specifikt utfrågas om specialpedagogens skyldigheter. Detta kan antingen bero på att hon tidigare nämnt dessa arbetsuppgifter och inte känner för att upprepa sig, eller att hon helt enkelt tar dessa uppgifter som alltför självklara för att nämnas.

6.2.3 Om arbetsfördelningen

Detta är en fråga vi lade till efter att några intervjuer redan var gjorda. Därför var det enbart specialpedagogerna och Karin som fick den här frågan.

Carl ser specialpedagogen som någon som lärare borde ha stor nytta av, antingen i egenskap av någon som läraren kan rådfråga vid behov, eller i egenskap av en utomstående betraktare som kan medvetandegöra läraren om eventuella problem med

dennes undervisning. Carl är dock inte helt säker på om specialpedagoger egentligen borde behövas. ”En kompetent lärare kan göra det också. [...] Det är bra att ha någon som [...] petar en på axeln och säger: ’Har ni tänkt på det här?’, ’Har ni koll på det här?’ På så vis är det bra att ha en person som fyller specialpedagogens roll”. I den bästa av världar, menar Carl, hade specialpedagoger inte behövts. En specialpedagogisk kompetens borde snarare vara obligatoriskt för varje lärare att ha.

Gunnar svarar på frågan utifrån speciallärarens ansvarsområde, inte specialpedagogens. Från läraren erhåller han det material som eleverna behöver arbeta med, och hjälper eleverna vid muntliga förhör. Han samarbetar också med lärarna vid bedömning. Han får en följdfråga om det finns eventuella perspektivskillnader mellan lärare och specialpedagoger, och svarar då: ”Nej, man ser till en elev som har problem och försöker göra det bästa för eleven. Hela tiden. Det ska inte vara att man gör skillnad på elever bara för att någon elev har problem med att läsa och skriva. Så får det inte vara.” (Gunnar). Han tycks alltså likställa perspektivskillnader med ojämnt bemötande av elever.

Nora svarar väldigt kort och utan tvekan på frågan: ”Det är ganska tydligt. För att komma till mig, då måste man ha skrivit ett åtgärdsprogram, och där specificerar vi vem som gör vad [...] och då går eleven till den [...] Det brukar inte vara något problem”.

6.2.4 Om samarbetet mellan lärare och specialpedagoger

Carl delar in lärare i två kategorier: De som jobbar som lärare och de som *är* lärare. Den förstnämnda kategorin är lättare att hjälpa som specialpedagog eftersom de inte sätter likhetstecken mellan sig själva och sin undervisning, och kan därför ta lättare på eventuell kritik mot sina undervisningsmetoder. Av motsatt anledning är den andra kategorin därför betydligt känsligare för kommentarer utifrån. De gör inget fel i sina egna ögon. Samma kategori av lärare tycks även skjuta problemet på eleven utan att kritiskt granska sin egen undervisning. De ser elever som inte når upp till kunskapskraven som något som ligger på specialpedagogens bord, och misstär därför specialpedagogens uppgift med speciallärarens. Carl illustrerar detta med följande exempel:

Jag hade en lärare som kom och sa att; ”Jag har gjort ett prov här i min klass, här är fem elever, de kan du ta.” Och han blev jättefrustrerad när jag svarade att; ”Nä, så funkar det inte. Vi kan jobba med klassen, du och jag, [och anpassa din] undervisning så att de fem också får en chans”, men då var det inte intressant. Och jag vet inte vad som hände sen. Han stängde dörren ... men hade du frågat honom så hade han nog sagt att jag var fruktansvärt missunnsam och tråkig, och hade inget elevperspektiv alls när jag vägrade hjälpa honom ... Och på ett sätt kan jag hålla med. För på ett sätt är det ju bättre att jag tar dem. Men det kommer ju alltid att komma nya elever. Det är lite som det här kinesiska ordspråket, att antingen så ger jag en kille en fisk per dag, och så svälter han inte, eller så lär jag honom att fiska! [...] Jag fattar inte [...] hur man kan jobba i skolvärlden, vars hela idé är utvecklas och bli bättre, när man inte själv vill det. (Carl)

Gunnar tycker att samarbetet mellan lärare, specialpedagoger och speciallärare fungerar bra på skolan, och att det bara blivit bättre med åren. Han får en följdfråga om vilka möjliga problem som kan dyka upp i detta samarbete, och svarar, med viss tveksamhet, att ”det kan vara vid bedömningar” eftersom han bara får sätta betyg ihop med läraren. Hade han varit specialpedagog hade han kunnat göra det själv, men eftersom han inte kan det är det ännu viktigare att han och läraren arbetar desto tätare ihop.

Nora säger att samarbetet fungerar väldigt bra på hennes skola. Det beror enligt henne dels på att samtlig skolpersonal är väldigt måna om de svaga eleverna och gör sitt

bästa för att de ska klara kunskapsmålen, och dels på att man utför regelbunden diagnosticering ("screening") av elever på skolan:

Jag var ju väldigt tveksam till de här diagnoserna i början [...]. Diagnoser, det är ett skällsord nästan. Så jag tänkte "Jaja, nu ska jag visa min goda sida. Så nu gör jag det jag blir tillsagd" men så har det visat sig att de som faller ut rejält där, det är de som visar sig hamna hos mig sen, det finns faktiskt en väldigt god korrelation där. (Nora)

6.2.5 Om eventuella intressekonflikter mellan lärare och specialpedagoger

Carl talar om intressekonflikten mellan lärare och specialpedagoger på två olika sätt (vilka han tycks koppla till en och samma grupp av lärare). För det första menar han att vissa lärare inte vill att han lägger sig i deras undervisning, då de är alltför känsliga för kritik (se föregående fråga). "Det är nog en sak som provocerar mig mest, det är när en lärare säger: 'Jag vet inte hur jag ska göra.' – 'Jaha? Ska vi prata om det?' – 'Nä, det vill jag inte.'" (Carl). För det andra menar han att vissa lärare inte ser det som sin uppgift att ta hand om elever som på något sätt stör undervisningen. Dessa lärare ser därför specialpedagoger som en extra resurs som kan hjälpa dem bli av med dessa elever, något de även anser vore det bästa för eleverna.

Den här läraren har någon slags bild, att allt som inte passar in i det sättet läraren undervisar på, det tar man bort! För det är enklast. Det är ju bäst för eleven med, så slipper den misslyckas. [...] Det finns den synen, och så finns det den synen där jag ingår, att det är [lärarens] uppgift att hantera det.

Jag har lärare som [fortfarande tycker] att; "Jag vill inte ha de här eleverna här." Så hemskt är det, och jag tror inte min skola är unik. (Carl)

Gunnar verkar besvärad över att lärare ofta skyndar på undervisningen till den grad att svagare elever blir bortglömda.

Jag tycker att jag märker på lärarna runtomkring klasslärare efter den här nya läroplanen öh... att allting ska gå så fort. Man delar upp det i små korta snuttar och så: [förställer rösten] "Nu börjar vi NU", precis som man [...] gör på universitetet. "Vi börjar nu, och om två veckor ska det vara färdigt. Har du inte hunnit läsa igenom eller hunnit förstå, ja då är det slut. Nu går vi vidare." Och då hackar du ju efter. Men när kommer du ikapp? (Gunnar)

Att undervisningstakten är för hög tycks dock inte vara något Gunnar anser är lärarnas fel, utan ser snarare att problemet ligger i den nya läroplanen. Han menar att det blivit svårare att nå upp till kunskapsmålen och att lärarna blir stressade av att de inte riktigt förstår hur det nya betygssystemet fungerar.

Nora ser det som problematiskt att flera lärare vill att eleverna ska anteckna under lektionerna. Det finns många lässvaga elever som då inte kan hänga med i undervisningen, eftersom de är alltför upptagna med att få ihop en text istället för att fokusera på vad läraren säger.

Nämen alltså på något vis så är det som ett mått på- på elevens intresse för ämnet! När man bara sitter och lyssnar då är man liksom inte med, det är så jag uppfattar många lärare, de sätter likhetstecken med det. "Nu sitter jag bara och lyssnar, då är jag oengagerad" (Nora)

Nora tycker istället att lärarna borde uppmuntra eleverna att exempelvis fotografera tavlan med sina mobiltelefoner. Alternativt bör lärarna mejla ut läxorna eller helt enkelt sluta skriva på tavlan och göra Powerpoint-presentationer istället. Enligt Nora slarvar nämligen lärare ofta med att strukturera upp information på tavlan på ett pedagogiskt sätt, vilket försvårar för lässvaga elever som ofta har svårt att förstå vad som är relevant information i texter.

Nora tycker också att lärares syn på rättstavning många gånger är gammaldags. Hon tycker själv att innehållet i texten är viktigare än hur det framförs, men det är inte alltid att lärare delar den uppfattningen. Hon tror att det är ett sätt att se på språkundervisning som är vanligt bland äldre lärare, och att det därför inte är så lätt att ändra på. Nora ställer sig även tveksam till vissa lärare som vill att elever som stör undervisningen lämnar klassrummet, för att istället arbeta ensam eller i mindre grupp med specialpedagogen eller specialläraren. Nora ser helst att elever i så stor utsträckning som möjligt närvarar under ordinarie undervisningen, men förstår samtidigt att det under vissa omständigheter är nödvändigt att eleven plockas ut ur klassrummet.

Jag tycker det ska vara jåkligt svårt att inte få gå kvar i klassen, men ibland så finns det ju inte ... Alltså det ska ju inte vara för att man stör, det ska ju vara för att man har sådana inlärningsproblem att det inte fungerar. Man kan inte följa med och hålla kursen helt enkelt. Det är därför vi plockar ut eleverna. Inte för att de stör. Men oftast så hänger det ihop, tyvärr.

[Mindre undervisningsgrupper är] sånt där som man inte får tycka om egentligen. [...] Det finns inga studier som visar att det gått bättre, eller att de har mått bra, det finns ju egentligen inga studier som visar det, men faktum är att de mår inte så bra i klassrummen heller, så frågan är vad man ska göra då. De [...] tycker ju att det är skönt att vara ute hos [Gunnar]. [...] Men ibland så kan det ju vara så att vissa lärare gärna vill bli av med en elev, för att en elev kan ju störa 29 andra helt otroligt! (Nora)

6.2.6 Om hjälpmedel

Carl fick aldrig denna fråga, men med hänsyn tagen till hans övriga svar verkar Carl säker på sin egen vetskap inom detta område. Han verkar däremot betydligt mer tveksam gällande lärares generella vetskap om hjälpmedel. Lärare vet för lite, menar han, men det största problemet är att vissa lärare dessutom inte är medvetna om deras bristande vetskap.

Jag har ju lärare som undviker ansvaret och menar att ”det där verkar ju bra, men det hinner inte jag” eller ”det har inte jag tid med det”. Och det är de lärarna som sitter och rättar prov som eleverna inte kommer att klara, och gör omprov som eleverna inte kommer att klara. Och då undrar jag i mitt stilla sinne; hur kan man ha tid med det? Det måste ju ödsla tid om något. (Carl)

Carl lyfter inte fram något särskilt hjälpmedel. Han svarar istället att det inte främst handlar om *vilket* hjälpmedel man använder, utan *hur* läraren ifråga använder det.

Det finns ju jättemånga balla hjälpmedel [...], men det är ju ganska naivt att tänka att ”Okej, här har vi en elev med läs- och skrivsvårigheter, då ger vi honom den här boken inläst på en CD-skiva. Problemet löst.” Det är det ju inte. Problemet är inte löst. Det hänger ju på läraren. (Carl)

Gunnar använder främst böcker med stor text, och försöker ofta anknyta materialet eleverna arbetar med till film. Han har även försökt med hjälpmedel på datorer, men utan framgång eftersom eleverna inte tycker om att sitta vid datorn och öva stavning. När Gunnar frågas om det finns något särskilt hjälpmedel han kan tänka sig rekommendera till lärare så svarar han kort att han inte vill uttala sig om det.

När Nora får frågan om vilka hjälpmedel för elever med läs- och skrivsvårigheter som huvudsakligen används på skolan nämner hon och beskriver ett flertal sådana, allt ifrån rättstavningsprogram och ljudböcker till läsplattor. Trots detta känner hon att hon inte har tillräcklig vetskap om hjälpmedel. När vi frågar om hon känner att lärare har tillräcklig vetskap om hjälpmedel svarar hon: ”Nej, men [...] eftersom jag kommer från

en helt annan värld innan [Nora har tidigare arbetat som laboratorieassistent] så blir det väldigt tydligt för mig att [...] skolan släpar ju efter helt otroligt. På alla sätt.” (Nora).

7. Analys

Vi har här kartlagt vilka skyldigheter intervjupersonerna tar upp i talet om lärares och specialpedagogers ansvar gentemot elever med stödbehov. Efter varje intervjudeltagares namn står de skyldigheter intervjudeltagaren uttryckligen har nämnt och reflekterat över under intervjun. Dessa skyldigheter är alltså de aspekter av lärares och specialpedagogers ansvar gentemot elever med stödbehov som intervjudeltagaren är fokuserat medveten om.

Det är värt att notera att det som intervjudeltagaren säger i intervjun inte nödvändigtvis är det enda han eller hon vet om lärarens och specialpedagogens ansvar. Detta klargörs nedan i en mer utförlig analys av hur intervjudeltagarna förhåller sig till de olika aspekterna, och vi försöker då även fånga in vad intervjudeltagarna kan tänkas vara passivt medvetna om. I analysen jämförs också intervjudeltagarnas uppfattningar om skyldigheter med vad som står i styrdokumentet.

7.1 Specialpedagogers skyldigheter i relation till styrdokumentet

Här följer en redogörelse för vilka aspekter intervjudeltagarna har uppmärksammat angående specialpedagogers skyldigheter gentemot elever i behov av stöd.

Lärarna:

Lisa: Enskild undervisning, odefinierad ”organisatorisk uppgift”

Ingrid: Kompensatoriskt material/hjälpmedel, enskild undervisning, utredning

Karin: Stöttning av elever under lektionstid, handledning av lärare

Linda: Hjälpmedel, handledning av lärare, enskild undervisning, utredning

Specialpedagogerna:

Carl: Upprätthålla en produktiv lärmiljö, handleda lärare, enskild undervisning vid ”akuta” behov av stöd, hjälpmedel, (utredning)

Nora: Utredning och åtgärdsprogram, hjälpmedel, enskild undervisning

Gunnar: Enskild undervisning, utredning

7.1.1 Handledning av lärare

Karin, Linda och Carl är de som lyfter fram handledning av lärare som en av specialpedagogens huvudsakliga uppgifter. Karin tycks vara osäker på vad den här handledningen egentligen skulle innebära, men hon känner att lärare ofta står handfallna i sitt arbete kring elever med svårigheter och därför behöver mer kunskap om hur man hanterar liknande situationer.

Linda beskriver mer specifikt vad specialpedagogens handledning bör vara. Hon talar om det som ”vägledning” av läraren, vilket inbegriper att specialpedagogen hjälper läraren med kartläggning av elevers behov av stöd, samt instruerar om hur olika

hjälpmedel fungerar. Specialpedagogen förebygger alltså problem i klassrummet genom att förbereda läraren för de problem som eventuellt kan dyka upp.

Under Carls intervju var handledning av lärare det samtalsämne som utan tvekan dominerade. Carl talar om handledning som en absolut nödvändighet för en produktiv lärmiljö; att se till att lärares undervisningsstruktur i så stor utsträckning som möjligt inkluderar alla elever. Specialpedagogen hjälper alltså elever genom att i första hand hjälpa läraren att hjälpa eleven. Detta liknar det Linda säger att specialpedagogen ska ”hjälpa mig att hjälpa dem [eleverna]”.

Lisa nämnde enbart att specialpedagoger har en ”organisatorisk” uppgift, vilket man kan välvilligt tolka som att hon även menar handledning av lärare.

Det bör tilläggas att Nora vid ett tillfälle nämner att specialpedagogen kan bistå läraren med rådgivning. Hon talar dock inte om rådgivning som en av specialpedagogens skyldigheter, utan som något läraren tar initiativ till vid behov.

Handledning av lärare kan sägas ingå i examensordningens mål för specialpedagoger under följande punkter:

Färdighet och förmåga

- utforma och delta i arbetet med att genomföra åtgärdsprogram i samverkan med berörda aktörer,
- vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda,
- leda utvecklingen av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta alla elevers behov

Värderingsförmåga och förhållningssätt

- visa insikt om betydelsen av lagarbete och samverkan med andra yrkesgrupper

(Utbildningsdepartementet 2007)

7.1.2 Hjälpmedel

Carl, Linda och Ingrid nämnde hjälpmedel som ett av specialpedagogens ansvarsområden. Däremot skiljde de sig i uppfattningen om hur specialpedagoger förväntades arbeta med hjälpmedel.

Även om Carl verkade arbeta en hel del med digitala hjälpmedel för att underlätta för elever med läs- och skrivsvårigheter, ville han inte lyfta fram ett specifikt hjälpmedel som bättre än något annat. Han verkar inte se någon direkt kvalitativ skillnad mellan hjälpmedel; det viktigaste är att läraren är mån om att hjälpmedel finns till hands.

Linda nämner ”kompensatoriskt material” både i egenskap av någonting som specialpedagogen tar fram specifikt för eleven, men också som något specialpedagogen hjälper läraren att hantera.

Ingrid får fundera en stund innan hon kommer på att specialpedagogen tar fram hjälpmedel, men hon lägger till att det är något som enbart specialpedagogen arbetar med tillsammans med eleven. Hjälpmedel är alltså inget som hon förväntar sig att specialpedagogen ska hjälpa henne med.

Nora nämnde förvisso inte uttryckligen hjälpmedel som ett av specialpedagogens ansvarsområden, men eftersom hjälpmedel diskuteras flitigt under resten av hennes intervju kan man anta att det är något hon tar för givet och åtminstone är passivt medveten om.

Hjälpmedel kan sägas ingå i examensordningens mål för specialpedagoger under följande punkter:

Färdighet och förmåga

- undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer,
- förmåga att stödja barn och elever,
- utveckla verksamhetens lärmiljöer,
- leda utvecklingen av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta alla elevers behov

(Utbildningsdepartementet 2007)

7.1.3 Utredning och åtgärdsplan

Alla intervjudeltagare, utom Karin och Lisa, nämner utredningar som ett av specialpedagogens ansvarsområden. De tycks vara överens om hur specialpedagoger arbetar med utredningar. Den största skillnaden är hur ofta de nämner utredningar under intervjun. Nora och Karin är de enda som nämner åtgärdsprogram.

Förutom att Nora nämner utredning och åtgärdsprogram som ansvarsområden för specialpedagoger, talar hon även varmt om regelbunden ”screening” av elever för att utröna deras utveckling.

Ingrid och Linda talar om specialpedagogers utredning av elever med liknande formuleringar; Ingrid ser specialpedagogen som någon som kan ”plocka fram” de individuella svårigheterna hos en elev, medan Linda ser det som att ”specialpedagogen kartlägger elevens behov av stöd”. Ingen av dem nämner dock uttryckligen ordet ”utredning”. Carl nämner enbart vid ett tillfälle under intervjun att han utreder och ”testar” elever.

Utredning och åtgärdsprogram finns tydligt beskrivna som ansvarsområden i examensordningens mål för specialpedagoger:

Färdighet och förmåga

- identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete,
- genomföra pedagogiska utredningar,
- utforma och delta i arbetet med att genomföra åtgärdsprogram i samverkan med berörda aktörer,
- göra uppföljning och utvärdering

(Utbildningsdepartementet 2007)

7.1.4 Enskild undervisning

Samtliga intervjudeltagare, utom Karin, nämner på ett eller annat sätt enskild undervisning som en av specialpedagogernas uppgifter.

Linda säger något osäkert att det ”möjligtvis” är specialpedagogens uppgift att erbjuda extra stöd och undervisning för elever med svårigheter, förutsatt att detta inte ryms i lärarens tidsram.

Det framkommer tydligt att Nora arbetar väldigt elevnära. Hon nämner att hon ofta hjälper elever att göra upp en studieplan, men lägger även till att hon kan avlasta läraren när denne inte har tid, genom att exempelvis låta elever med svårigheter få göra prov hos henne.

Lisa understryker att specialpedagogen har en organisatorisk uppgift och inte ska arbeta elevnära, men gör ett undantag för enskild undervisning vid särskilt svåra fall eller lästräning. Vi tolkar det som att hon menar att specialpedagogens undervisning inte ska ersätta ordinarie undervisning, utan istället arbeta med elevens specifika svårighet.

Carl poängterar vid ett flertal tillfällen att det inte alls är specialpedagogers uppgift att arbeta elevnära. Han menar att detta är någonting som många lärare tyvärr verkar ha missuppfattat. Han vill inte heller arbeta med elever direkt i klassrummet, utan när han närvarar under lektioner är det i syfte att observera lärarnas undervisningsmetoder. Carl gör dock ett undantag vid ett tillfälle under intervjun, och säger att han kan tänka sig att enskilt arbeta med elevens läshastighet. Precis som Lisa gör Carl alltså en åtskillnad mellan att arbeta med elevens specifika svårighet och att ersätta ordinarie undervisning.

Ingrid nämner inte uttryckligen att enskild undervisning är en av specialpedagogernas skyldigheter. I hennes svar på frågorna om hjälpmedel säger hon däremot att elever med läs- och skrivsvårigheter får gå från svenskundervisningen och arbeta enskilt med specialpedagogen. Hon specificerar dock inte vad för slags undervisning hon menar att specialpedagogen har med eleven.

I egenskap av speciallärare arbetar Gunnar nära elever, han verkar inte ha någon utkristalliserad åsikt om specialpedagogers skyldighet att arbeta elevnära.

Huruvida enskild undervisning kan sägas ingå i examensordningens mål för specialpedagoger är tveksamt. Den enda punkt som tycks tydligt kopplad till enskild undervisning är:

- *Färdighet och förmåga*
[...] förmåga att stödja barn och elever

(Utbildningsdepartementet 2007)

Denna punkt utesluter dock inte att en specialpedagog kan göra ett fullvärdigt arbete utan enskild undervisning. Att ”stödja elever” kan även innebära att göra en åtgärdsplan, att se till att de rätta hjälpmedlen finns tillgängliga, eller helt enkelt hjälpa läraren att i sin tur stödja eleven. Examensordningen verkar alltså varken utesluta eller uppmuntra att specialpedagogen undervisar enskilt.

Enligt Svärdmyr och Nyberg (2008) har det specialpedagogiska arbetet fått en alltmer organisatorisk roll, vilket märks i vad examensordningens mål lägger tonvikt på. Specialpedagogen har uppenbarligen ingen skyldighet att undervisa elever, men det står heller inget om att specialpedagoger inte ska göra det.

7.2 Lärares skyldigheter i relation till styrdokumentet

Här följer en redogörelse för vilka aspekter intervjudeltagarna har uppmärksammat angående lärares skyldigheter gentemot elever i behov av stöd. Precis som tidigare jämförs intervjudeltagarnas uppfattningar med vad som står i styrdokumentet.

Lärarna:

Lisa: skyldighet att låta eleven gå ifrån ämnesundervisningen för att få specifik undervisning, (anpassa undervisningen)

Ingrid: variera redovisningsformer, behålla lusten

Karin: ta hänsyn till handikappet i bedömningen

Linda: variera redovisningsformer, hjälpmedel, uppmärksamma eventuella svårigheter hos elever, ta hänsyn till handikappet i bedömningen, anpassa undervisningen

Specialpedagogerna:

Carl: anpassa undervisningen (variera redovisningsformer), lyhörd för råd utifrån, (hjälpmedel)

Nora: informera om läxor, behålla eleverna i klassrummet, behärska hjälpmedel

Gunnar: ge uppgifter till speciallärare/-pedagogen, (uppmärksamma eventuella svårigheter hos elever)

7.2.1 Anpassad undervisning och bedömning

Den ende som uttryckligen säger att anpassad undervisning är en del av lärarens skyldigheter är Carl men även andra kommer in på det trots att de inte använder sig av detta ordval. Carl anser att läraren bör lösa problemet i klassrummet och tar även upp lärarens skyldighet att anpassa undervisningen. Detta kan jämföras med Lindas syn på lärarens skyldigheter då hon poängterar att problemet ligger hos läraren – inte hos eleven och att läraren då ska korrigera sin undervisning. Även Nora tycks förvänta sig att läraren ska kunna hantera elever i behov av stöd i klassrummet, men säger inte detta ordagrant. Hon kan därmed vara passivt medveten om lärarens skyldighet att anpassa undervisningen.

Karin är den enda som säger att hon inte gör någon skillnad på elever med läs- och skrivsvårigheter och ”vanliga” elever med förklaringen att de inte kan mindre än någon annan. Hon är dock medveten om att hon underlättar för elever på olika sätt då hon säger att det finns ”många olika åtgärder som man alltid gör”, men hon är passivt medveten om att hon gör individanpassning då hon flera gånger säger att hon inte ändrar sin undervisning eller gör någon skillnad på elever med särskilda behov.

Att anpassa undervisningen och behålla eleverna i klassrummet verkar ändå generellt, bland båda professionerna, vara att föredra framför att flytta dem till särskild undervisningsgrupp eller att arbeta enbart med specialpedagogen. Den enda som uttryckligen visar sig positiv till mindre undervisningsgrupper är Gunnar, som själv undervisar mindre grupper. Även Lisa betonar lärarens skyldighet att låta eleven avvika från undervisningen för att arbeta med sina specifika behov och hon säger att ”en skola för alla” inte innebär att alla ska vara på samma plats hela tiden.

Ingrid och Linda nämner variationer i redovisningsformer och prov. Detta är något som även poängteras på specialpedagogiska skolmyndighetens hemsida där de skriver ”Det är också viktigt att eleven får tid och möjlighet att redovisa kunskaper på alternativa sätt. [...] Vid prov kan det handla om förlängd tid eller muntliga prov.” (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2012). Karin är också inne på att elevers eventuella problematik inte får ses som ett hinder för att nå det mål som eleven siktar mot.

Anpassad undervisning kan sägas ingå i examensordningens mål för lärare efter följande punkter:

Kunskap och förståelse

- visa sådan kunskap om barns och ungdomars utveckling, lärande, behov och förutsättningar som krävs för den verksamhet som utbildningen avser,

Färdighet och förmåga

- visa förmåga att ta till vara elevers kunskaper och erfarenheter för att stimulera varje elevs lärande och utveckling,
- visa förmåga att självständigt och tillsammans med andra planera, genomföra, utvärdera och utveckla undervisning och den pedagogiska verksamheten i övrigt i syfte att på bästa sätt stimulera varje elevs lärande och utveckling

(Utbildningsdepartementet, 2010)

Examensordningen för lärare tar både upp vikten av att stimulera eleven och att utveckla undervisningen, framför allt genom punkten ”visa förmåga att självständigt och tillsammans med andra planera, genomföra, utvärdera och utveckla undervisning och den pedagogiska verksamheten i övrigt i syfte att på bästa sätt stimulera varje elevs lärande och utveckling”. För att detta ska kunna göras krävs också att läraren har kunskap om barns lärande och behov, för att undervisningen ska fungera optimalt. Individanpassningen återfinns framför allt i de två sista punkterna då de betonar *varje* elevs lärande.

Även i Läroplanen står det att läraren ska ”ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande” (Skolverket 2011a:14) som har många likheter med examensordningens första punkt (vår uppställning ovan), vilket kan vara av vikt i fråga om bedömningen. Det står också att läraren ska ”stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter” (Skolverket 2011a:14), där allt kan kopplas till den anpassade undervisningen.

7.2.2 Hjälpmedel

Linda är ensam bland lärarna att kommentera lärarnas skyldigheter att ta fram alternativa hjälpmedel till eleverna. Detta kan ha att göra med hennes bakgrund som speciallärare och eventuellt bredare kunskap om hjälpmedel. Nora är den av specialpedagogerna som tar upp hjälpmedel och påpekar att läraren har skyldigheter att behärska hjälpmedlen. Samtliga lärare och specialpedagoger använder sig av hjälpmedel även om de inte uttryckligen har poängterat det som lärarens skyldighet. Alla lärare visar mer eller mindre vetskap om hjälpmedel vilket *kan* visa att de anser det ligga i deras skyldighet att känna till och använda sig av hjälpmedel.

Hjälpmedel eller kompensatoriskt stöd kan sägas ingå i examensordningens mål för lärare efter följande punkter:

Färdighet och förmåga

- visa förmåga att identifiera och i samverkan med andra hantera specialpedagogiska behov,
- visa förmåga att säkert och kritiskt använda digitala verktyg i den pedagogiska verksamheten

(Utbildningsdepartementet, 2010)

Det specialpedagogiska behovet som nämns i examensordningen kan inbegripa det kompensatoriska stödet, på samma vis tolkar vi det som att *digitala verktyg* innefattas i andra punkten. I Läroplanen kan vi återigen ta upp lärarens uppgift att ”stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter” (Skolverket 2011a:14), då ”särskilt stöd” här kan åsyftas till hjälpmedel.

7.2.3 Uppmärksammandet och identifierandet av elever i behov av stöd

Linda, och till viss del Gunnar, tar upp lärarens skyldighet att uppmärksamma och identifiera elevers eventuella behov av stöd. Även detta kan anses ligga till grund för den anpassade undervisningen, vilket kan vara en förklaring till varför inte fler har nämnt detta som en av lärarens uppgifter. Karin nämner detta som specialpedagogens uppgift som hon menar kan ske genom klassrumsobservationer.

Att uppmärksamma eller identifiera elevers svårigheter kan sägas ingå i examensordningens mål för lärare under följande punkter:

Färdighet och förmåga

- visa förmåga att identifiera och i samverkan med andra hantera specialpedagogiska behov,

Värderingsförmåga och förhållningssätt

- visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och utveckla sin kompetens i det pedagogiska arbetet

(Utbildningsdepartementet, 2010)

Här menar vi att identifieringen av specialpedagogiska behov syftar på att läraren ska uppmärksamma elevens behov och därefter antingen själv korrigera sin undervisning, skaffa hjälpmedel eller kontakta specialpedagogen för råd. Den andra punkten från lärarens examensordning menar vi är en följd av att läraren har uppmärksammat specifika behov hos elever och genom att vilja underlätta för eleven måste läraren söka vidare kunskap, till exempel via kompetensutveckling eller att rådfråga specialpedagogen.

8. Diskussion

8.1 Metodreflektion

Innan materialinsamlingen fanns det inga bestämda förväntningar på resultatet. Snarare var förhoppningen att finna mönster i intervjudeltagarnas svar som skulle avtäckas en problematik vi inledningsvis inte kunde förutse. Av den anledningen var de flesta intervjufrågorna av öppen karaktär, vilket gav gott om utrymme för följdfrågor och sidospår. Intervjusvaren blev ofta långa, komplexa och täckte in en mångfald av aspekter (vilka inte alltid var relevanta för studiens frågeställningar). En stor del av materialet skalades därför bort i syfte att erhålla den problematik vi fann mest iögonfallande och ständigt återkommande. Studiens öppna utformning var alltså en förutsättning för dess fokus på en problematik gällande pedagogers samverkan och ansvarsfördelning. Å andra sidan hade en studie som från början avgränsade sin problemformulering till just detta utan tvekan fått mer ingående intervjusvar.

Vi hoppades kunna urskilja meningsskiljaktigheter mellan lärare och specialpedagoger i synen på samverkan och på så vis dela in dem i två skilda beskrivningskategorier. Men efter att ha sammanställt intervjuerna upptäckte vi att det inte fanns någon tydlig skiljelinje mellan lärarnas och specialpedagogernas

uppfattningar. Men vi kunde ändå se en variation mellan intervjudeltagarna i sätten att uppfatta samverkan.

8.2 Kategorisering av intervjudeltagarna

Vi har valt att placera intervjudeltagarna i två beskrivningskategorier där den kritiska skiljelinjen var hur de uppfattade anpassning av undervisning och handledning av lärare. Nora och Ingrid tillhör den beskrivningskategori som under intervjun var passivt medveten om dessa aspekter, medan Linda, Lisa, Carl och Karin tillhör beskrivningskategorin som var fokuserat medvetna på dessa aspekter. Gunnar faller dock utanför bägge beskrivningskategorierna, vilket kan bero på brist i vårt underlag, men också på att Gunnar ofta inte uttryckte någon tydlig åsikt.

Beskrivningskategori 1:

Ingrid, Nora (Gunnar)

Vad som tydligt utmärker denna beskrivningskategori är att de upplever samarbetet mellan lärare och specialpedagoger som distanserat utan att problematisera detta. Lärare och specialpedagoger arbetar i stor utsträckning på var sitt håll och när problem uppstår i klassrummet förväntas specialpedagogen ta över. Det ställs därför inga större krav på att lärare hanterat specialpedagogiska behov i sin undervisning. Rådgivning och handledning av lärare sker sällan eller aldrig, om inte läraren själv ber om det.

Ingrid, exempelvis, kännetecknar denna beskrivningskategori genom att överlåta större delen av hanterandet av specialpedagogiska behov på specialpedagogen. Hon medger att hon saknar kunskap inom området, men känner samtidigt att hon inte hinner fördjupa sig i det. Hon talar i övrigt mycket lite om själva samarbetet mellan lärare och specialpedagoger.

Beskrivningskategori 2:

Linda, Lisa, Carl, Karin (Gunnar)

Inom denna beskrivningskategori anser man att lärares och specialpedagogers respektive ansvarsområden bör vara tätt sammanflätade. Man lyfter fram specialpedagogers handledning av lärare som viktig, och ställer höga krav på att lärare hanterat specialpedagogiska behov direkt i klassrummet. Särskilt utmärkande för denna kategori är att man problematiserar hur ansvarsfördelningen mellan lärare och specialpedagoger ser ut idag.

Carl är kanske det tydligaste exemplet på denna uppfattning. Han motsätter sig arbetsuppgifter som ligger utanför en organisatorisk nivå. Han är frustrerad över att vissa lärare ser honom som en speciallärare, därtill undviker de sitt ansvar att se till att elever med stödbehov passar in i den ordinarie undervisningen.

Gunnar hamnar, som sagt, tyvärr utanför dessa beskrivningskategorier då vi inte kan utläsa någon tydlig åsikt från hans sida som placerar honom i den ena eller andra kategorin. På ett sätt tillhör han den första beskrivningskategorin eftersom han inte ställer några större krav på att läraren ska hantera behoven i klassrummet. Han ställer sig positiv till att problemen hanteras utanför den ordinarie undervisningen i exempelvis mindre grupper. Gunnar visar också drag av att tillhöra den andra kategorin då han talar om kommunikationen mellan lärare och specialpedagoger i fråga om att upplysa om uppgifter etc. Han menar alltså att ett samarbete och en tydlig kommunikation är en stor del av vardagen.

8.3 Vem har ”rätt”?

Om vi jämför de båda beskrivningskategorierna kan vi ställa oss frågan om någon av dem har en mer ”korrekt” uppfattning av hur ansvarsfördelningen bör se ut i förhållande till styrdokumentet. Vad vi har kunnat se i styrdokumentet är visserligen att de lämnar öppet för en varierad tolkning av denna ansvarsfördelning, men kan man verkligen tolka styrdokumentet så varierat att båda beskrivningskategorierna kan anses hamna innanför styrdokumentets ramar?

Enligt Svärdmyr och Nyberg (2008) har det specialpedagogiska arbetet fått en alltmer organisatorisk roll. Examensordningens mål lägger tyngdpunkten på specialpedagogens organisatoriska uppgifter, och av den anledningen menar Svärdmyr och Nyberg att specialpedagogens arbete inte kan räknas som individriktat. Vi menar dock att examensordningen varken utesluter eller uppmuntrar individriktat arbete. När ett av målen är ”förmåga att stödja barn och elever” verkar det väl drastiskt att påstå att detta inte kan ha något att göra med individriktat arbete. Samtidigt ligger det en fara i att specialpedagoger lägger för mycket tid på individriktat arbete istället för handledning av lärare, eftersom lärarna då kan komma att uppfatta specialpedagogen mer som en speciallärare. Och om lärarna till fullo inte förstår specialpedagogernas kompetensområde finns det också större risk att lärarna tar illa upp när specialpedagogen kommer med synpunkter på deras undervisning eller föreslår handledning (Löf och Malm, 2005). Detta kan ses som ett argument till förmån för den andra beskrivningskategorins uppfattning.

Slutligen tycktes de inom den första beskrivningskategorin knappt uppmärksamma lärarens skyldighet att hantera specialpedagogiska behov. En sådan uppfattning går stick i stäv med styrdokumentet, vilka är tydliga med att läraren ska ge särskilt stöd till elever med svårigheter (Skolverket 2011a) samt kunna identifiera och hantera specialpedagogiska behov (Utbildningsdepartementet 2010). Återigen verkar alltså den andra beskrivningskategorins uppfattning ligga närmre den norm som styrdokumentet företräder.

8.4 Möjlig orsak till perspektivskillnaderna

En möjlig förklaring till denna differentiering kan vara att de två beskrivningskategoriernas skilda åsikter om ansvarsfördelning beror på deras respektive arbetsplatser. Ingrid, Nora och Gunnar arbetar på samma skola, vilken ligger i en annan kommun än de övriga intervjudeltagarnas skolor, och är dessutom en friskola med montessoriinriktning. De som tillhör den andra gruppen arbetar på två olika skolor, men båda är kommunala och ligger i samma kommun. Kan arbetsfördelningen skiljas åt beroende på pedagogisk inriktning och kommun, eller ligger fördelningsbeslutet på en mer lokal nivå, till exempel hos rektorn på varje enskild skola? Detta är inget vi kan dra en slutsats om i vår studie, eftersom det skulle krävas en större undersökningsgrupp som innefattar fler skolor men också fler kommuner.

Vi kan inte se att ålder eller pedagogisk erfarenhet spelar någon större roll i deras syn på samverkan, inte heller antalet specialpedagoger som finns till hands på respektive skola.

9. Slutdiskussion

Tidigare forskning av bland annat Sjunnesson, Svärmyr & Nyberg, Rosenqvist och Persson, har visat att det råder oklarhet bland skolpersonal om vad som egentligen kännetecknar specialpedagogens yrkesroll. Ofta har specialpedagogens uppgifter blandats ihop med speciallärarens, vilket har lett till att specialpedagogens samarbete med övrig skolpersonal blivit lidande. Vår studie bekräftar denna oklarhet vilken visar sig antingen genom att intervjudeltagarna uttryckligen medger att ansvarsfördelningen är oviss eller att de associerar olika uppgifter med specialpedagogens roll. Vad studien har kunnat visa utöver detta, är en tendens till att denna oklarhet även gäller lärarens roll och ansvarsområden i arbetet med elever som har stödbehov.

Sammanfattningsvis verkar det råda viss förvirring bland pedagoger angående deras respektive uppdrag, och framför allt kring samverkan mellan lärare och specialpedagoger. Vi har även sett att intervjudeltagarnas arbetsfördelning skiljer sig mycket åt beroende på arbetsplats. Dessa slutsatser har lett till insikten att inget i arbetsfördelningen är hugget i sten och kan skilja sig från skola till skola eller kanske till och med i olika arbetslag.

För att undvika förvirring kring ansvarsfördelning kan det vara värt att enskilda skolor ser över lärarnas och specialpedagogernas samverkan och hur väl den stämmer överens med styrdokument och lokal skolplanering. Våra slutsatser kan även räknas som argument för att samtliga pedagogutbildningar inkluderar moment som noggrant avhandlar såväl specialpedagogers uppdrag som lärarnas ansvar att hantera och identifiera specialpedagogiska behov.

9.1 Fortsatt forskning

Våra förslag på fortsatt forskning handlar om att antingen utvidga eller precisera vår frågeställning. En mer utförlig undersökning skulle vara att man studerar lärares och pedagogers samarbete kring elever med särskilda behov men främst genom deltagande observation, som kan kompletteras och/eller jämföras med vad personerna säger i djupintervjuer om hur samarbetet fungerar.

En mer detaljerad undersökning kan vara att undersöka elevers syn på lärarrollen respektive specialpedagogrollen. Vad uppfattar elever vara lärarens och specialpedagogens ansvarsområde? Vem vänder sig eleven till när den vill ha stöd?

Eftersom rektorn har ett huvudansvar i arbetsfördelningen på skolan hade det varit intressant att också se hur rektorer preciserar specialpedagogers och lärares ansvarsområden och arbetsuppgifter? Avsätter rektorn tid för samarbetet mellan professionerna och handledning för läraren av specialpedagogen?

Slutligen hade det varit intressant att undersöka hur olika skolor förhåller sig till ansvarsfördelningen mellan specialpedagoger och lärare. Vår studie visade en tendens till att skolor ser på denna ansvarsfördelning på olika sätt. Finns det exempelvis något i den lokala skolplaneringen som ger upphov till en sådan skillnad, eller beror det på annat?

Litteraturförteckning

Styrdokument

- ”Svensk författningssamling 2010:800 Skollag, riksdagen.se”. Hämtad 2012-12-19
http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/#K3
- Skolverket (2011a) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Lgr11), Västerås. Hämtad 2012-11-20 <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>
- Skolverket. (2011b) *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011* (Lgy11), SKOLFS 2011:144, Västerås. Hämtad 2012-11-20
http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/laroplan-for-gymnasieskolan-1.161294?l=sv_SE
- Utbildningsdepartementet. (2007). *Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100)* (SFS 2007:638) utkom 3 juli 2007. Hämtad 2012-12-23
<http://www.notisum.se/rnp/sls/sfs/20070638.PDF>
- Utbildningsdepartementet. (2010). *Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100)* (SFS 2010:541); utfärdad den 12 maj 2010. Hämtad 2012-12-24
<http://www.hsv.se/download/18.352a7be912949b4658a8000535/lararexamina.pdf>

Tryckta källor

- Claesson, Silwa (2009). *Lärares hållning*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, Ference (1988) *Phenomenography and "the art of teaching all things to all men"*. Göteborg: Institutionen för Pedagogik
- Marton, F & Booth, S (2000) *Om lärande*, Översättning: Patricia Wadensjö Lund : Studentlitteratur
- Trost, Jan (2005) *Kvalitativa intervjuer*. 3:e uppl. Lund: Studentlitteratur.

Publiceringar från Internet

- Lindén, Annica. (2010) *Perspektiv på läs- och skrivsvårigheter - Sex specialpedagogers resonemang kring läs- och skrivsvårigheter*. Examensarbete, Göteborgs universitet, Specialpedagogiska programmet . Hämtad: 2012-12-21
http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/22764/1/gupea_2077_22764_1.pdf
- Löf, M & Malm, B (2005) *Specialpedagogens roll i den integrerade skolan – The role of the special education teacher in the integrated school*. Examensarbete, Malmö högskola, Lärarutbildningen, Skolutveckling och ledarskap. Hämtad: 2012-12-22
<http://dSPACE.mah.se/bitstream/handle/2043/1987/ex-arbete.pdf?sequence=1>

- Nilholm, C & Björck-Åkesson, E (red.) (2007) *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna - Vetenskapsrådet*. CM Digitaltryck, Bromma, hämtad 2012-12-25 från:
<http://www.vr.se/franvetenskapsradet/nyheter/nyhetsarkiv/nyheter2007/nyheter2007/reflektionerkringspecialpedagogiksexprofessoreromforskningsomradetochforskningsfronterna.5.303f5325112d7337692800012577.html>
(eller kan hämtas via direktlänk:
<http://www.vr.se/download/18.aae1aa51132473084980002186/1181907567312/Rapport+5.2007.pdf>)
- Persson, Bengt (2007) *Svensk specialpedagogik vid vägskäl eller vägs ände?* i Nilholm, C & Björck-Åkesson, E (red.) *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna - Vetenskapsrådet* CM Digitaltryck, Bromma. Hämtad: 2012-12-25
<http://www.vr.se/download/18.aae1aa51132473084980002186/1181907567312/Rapport+5.2007.pdf>
- Rosenqvist, Jerry (2007) *Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender* i Nilholm, C & Björck-Åkesson, E (red.) *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna - Vetenskapsrådet* CM Digitaltryck, Bromma. Hämtad: 2012-12-25
<http://www.vr.se/download/18.aae1aa51132473084980002186/1181907567312/Rapport+5.2007.pdf>
- Sjunnesson, Ulrica. (2006) *Vad förväntar sig lärare i grundskolan av specialpedagogen? - What do school teachers expect from the special pedagogues?*. Examensarbete, Malmö högskola, Lärarutbildningen, Skolutveckling och ledarskap. Hämtad: 2012-12-20
<http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/2830/examensarbete%5B2%5D.pdf?sequence=1>
- Skolverket (2011c) *Specialpedagogik* Hämtad: 2012-11-24
http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/omraden/specialpedagogik?l=sv_SE
- Specialpedagogiska skolmyndigheten, *Läsa och skriva*. Hämtad: 2012-11-25
<http://www.spsm.se/sv/Stod-i-skolan/Lasa-och-skriva/>
- Svärdsmyr, M & Nyberg, M (2008) *Specialpedagogers uppdrag – specialpedagogers förutsättningar och verksamhet i förhållande till styrdokument*. Examensarbete, Göteborgs universitet, Lärarprogrammet. Hämtad: 2012-12-23
http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/19967/1/gupea_2077_19967_1.pdf

Bilagor

Bilaga 1 – Lärarnas frågeformulär

Bakgrundsfrågor

- * Vad har du för pedagogisk utbildning?
- * Hur länge har du arbetat som lärare?
- * Har du fått någon vidareutbildning med inriktning mot specifika läs- och skrivsvårigheter?

Elevbemötande

- * Hur brukar du hantera information om elever med läs- och skrivsvårigheter?
- * Hur bör elever med läs- och skrivsvårigheter uppmärksammas?
- * Föredrar du att elever med läs- och skrivsvårigheter ”lyfts fram” d.v.s. att undervisningen anpassas efter deras individuella problematik? Eller bör dessa elever behandlas precis som alla andra?
- * Vad tycker du generellt om att elever kan få särskilt stöd i en mindre undervisningsgrupp, vid sidan av den vanliga klassen?
- * Hur mycket tid lägger du ner specifikt på elever med läs- och skrivsvårigheter?
- * Känner du att du ger elever med läs- och skrivsvårigheter tillräckligt med tid?

Hjälpmedel

- * Ser du att några särskilda hjälpmedel skulle underlätta/kompensera för elever med läs- och skrivsvårigheter? Vilka i så fall?
- * Känner du att du har tillräcklig vetskap om vilka hjälpmedel?

Beröm och bedömning

- * Anser du att läs- och skrivsvårigheter påverkar lärares bedömning av eleven?

Lärare och specialpedagogers ansvarsfördelning

- * Vad tycker du lärare har för skyldigheter att kompensera elever med läs- och skrivsvårigheter?
- * Vad tycker du specialpedagoger har för skyldigheter att kompensera elever med läs- och skrivsvårigheter?
- * Hur anser du att samarbetet mellan specialpedagoger och lärare på din skola fungerar?
- * På vilket sätt fungerar samarbetet bra / inte bra?
- * Upplever du att det finns intressekonflikter mellan lärare och specialpedagoger?
- * Har du något exempel på när samarbetet inte fungerat?
- * Hur ser du på arbetsfördelningen mellan specialpedagoger och lärare? Vem ska göra vad?

Bilaga 2 – specialpedagogernas frågeformulär

Bakgrundsfrågor

- * Vad har du för pedagogisk utbildning?
- * Hur länge har du arbetat som specialpedagog?
- * Har du fått någon vidareutbildning med inriktning mot specifika läs- och skrivsvårigheter?

Elevbemötande

- * Hur brukar du hantera information om elever med läs- och skrivsvårigheter?
- * Hur bör elever med läs- och skrivsvårigheter uppmärksammas?
- * Föredrar du att elever med läs- och skrivsvårigheter ”lyfts fram” d.v.s. att undervisningen anpassas efter deras individuella problematik? Eller bör dessa elever behandlas precis som alla andra?
- * Vad tycker du generellt om att elever kan få särskilt stöd i en mindre undervisningsgrupp, vid sidan av den vanliga klassen?
- * Hur mycket tid lägger du ner specifikt på elever med läs- och skrivsvårigheter?
- * Känner du att du ger elever med läs- och skrivsvårigheter tillräckligt med tid?

Hjälpmedel

- * Ser du att några särskilda hjälpmedel skulle underlätta/kompensera för elever med läs- och skrivsvårigheter? Vilka i så fall?
- * Känner du att du har tillräcklig vetskap om hjälpmedel?

Beröm och bedömning

- * Anser du att läs- och skrivsvårigheter påverkar lärares bedömning av eleven?

Lärare och specialpedagogers ansvarsfördelning

- * Vad tycker du lärare har för skyldigheter att kompensera elever med läs- och

skrivsvårigheter?

* Vad tycker du specialpedagoger har för skyldigheter att kompensera elever med läs- och skrivsvårigheter?

* Hur anser du att samarbetet mellan specialpedagoger och lärare på din skola fungerar?

* På vilket sätt fungerar samarbetet bra / inte bra?

* Upplever du att det finns intressekonflikter mellan lärare och specialpedagoger?

* Har du något exempel på när samarbetet inte fungerat?

* Hur ser du på arbetsfördelningen mellan specialpedagoger och lärare? Vem ska göra vad?