



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Stöd i skolan ur ett genusperspektiv

En kvalitativ intervjustudie om specialpedagogers
erfarenheter

Anneli Mattsson och Carin Westling

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2013
Handledare:	Eva Gannerud
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	HT13-IPS-12 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2013
Handledare:	Eva Gannerud
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	HT13-IPS-12 SPP600
Nyckelord:	Genus, jämställdhet, yrkesroll, stödinsatser, verktyg

Syfte: Studiens syfte är att ur ett genusperspektiv undersöka specialpedagogers syn på och erfarenheter av arbetet med elever i behov av stöd i skolan. Hur kan man ur ett genusperspektiv förstå specialpedagogens olika roller och arbetsuppgifter, utformning och fördelning av stödinsatser och utformning och hanterande av verktyg?

Teori: Studien utgår ifrån Yvonne Hirdmans genusteori om genussystemet, vilken beskriver kvinnor och män utifrån två grundläggande principer: isärhållande och hierarki (Hirdman, 2001). Vidare utgår den också ifrån tre specialpedagogiska perspektiv, det relationella, det kategoriska och dilemmaperspektivet. De centrala skillnaderna mellan det relationella och kategoriska perspektivet är synsättet på eleven. Antingen ser man att eleven är *i* behov av stöd eller en elev *med* behov av stöd (Emanuelsson, Persson och Rosenqvist, 2001). Dilemmaperspektivet beskriver de centrala dilemman som uppstår i skolan när skolans ideologiska uppdrag och den dagliga verksamheten konfronteras. Alla elever ska ges liknande färdigheter och kunskaper men samtidigt ska skolan anpassa sig till att alla elever är olika, dvs. har olika fallenhet, intressen, erfarenheter osv. Anpassningen mellan det gemensamma och att möta alla elevers olikheter och behov i undervisningen skapar således spänningar. (Nilholm, 2010).

Metod: Studien är utförd som en kvalitativ studie baserad på intervjuer med 6 stycken specialpedagoger i skolan, åk f-3. Intervjuerna har spelats in och förvandlats till skriven text genom transkribering. Intervjufrågorna har varit av halvstrukturerad karaktär med öppna frågor för att på så sätt kunna leda till mer utvecklade och fördjupade svar. Utgångspunkten har varit en hermeneutisk, tolkande ansats vilken haft en central roll i arbetet då texterna har tolkats och förstås i sitt meningssammanhang.

Resultat: Resultaten visar att specialpedagogens erfarenheter och arbete i skolan med barn i behov av särskilt stöd, i liten grad präglas av ett genusperspektiv. Informanterna uttrycker alla en svårighet i att koppla ihop yrkesroll, stödinsatser och verktyg med en genusaspekt. Det verkar finnas en allmän liten kunskap om genus och jämställdhet, vilket skapar svårigheter att reflektera och diskutera utifrån olika synvinklar. Connell (2003) belyser just att ämnet är komplext och omfattande, vilket intervjuerna har påvisat. Den direkta kopplingen mellan en genusaspekt och specialpedagogens yrkesroll och den specialpedagogiska verksamheten blir därmed mer abstrakt. Resultaten visar också att specialpedagogerna tar ett individperspektiv, där inte genus har någon plats. Talet om individens behov blir könsblint. Detta tar sig även uttryck i samtalet kring stödinsatser och verktyg.

Förord

Vårt gemensamma intresse för genus och vår erfarenhet av genusarbete i förskola och skola låg till grund för vårt beslut att skriva examensarbetet ihop. Detta beslut har känts rätt under hela arbetets gång då det har varit oerhört givande och utvecklande att ha varandra som bollplank och stöd. Det är vår största övertygelse att vi har nått djupare i lärprocessen och utvecklat en större förståelse genom våra gemensamma tolkningar, analyser och diskussioner, än om vi hade skrivit individuellt. Arbetet med studien har varit intressant och lärorikt och gett oss nya tankar, funderingar och ny kunskap att ta med oss i vår nya yrkesroll.

Vi har genomfört alla sex intervjuerna tillsammans och sedan delat upp transkriberingarna. Vi har båda varit aktiva i analys- och tolkningsarbetet, vilket först startades enskilt för att sedan bearbetas och avslutas gemensamt. Den största delen av arbetet har vi skrivit tillsammans men några avsnitt har delats upp. Anneli har skrivit om tidigare forskning och Carin har skrivit om studiens teoretiska inramning. I metodkapitlet har Anneli skrivit om forskningsansatsen, den kvalitativa forskningsintervjun och databearbetning, tolkning och analys. Carin har skrivit urval, genomförande och etik. Inledning, bakgrund och generaliserbarhet, tillförlitlighet och giltighet har vi skrivit tillsammans. Även resultat, analys och diskussionskapitlet har gjorts gemensamt.

Vi vill tacka informanterna, utan dem hade inte studien varit möjlig, och även våra rektorer som på olika sätt hjälpt oss så att arbetet har kunnat löpa på smidigt. Ett extra stort tack till vår handledare, Eva Gannerud, som på sitt hjälpsamma och pedagogiska sätt väglett och stöttat oss under arbetets gång.

Slutligen vill vi tacka våra familjer för all hjälp och stöttning under denna intensiva period. Utan er uppmuntran och ert tålamod hade det aldrig gått ...

Anneli Mattsson och Carin Westling
Göteborg, december 2013

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
2	Bakgrund	2
3	Teoretisk inramning av studien	4
3.1	Inledning.....	4
3.2	Genusteorier	5
3.3	Specialpedagogiska perspektiv	6
4	Tidigare forskning	8
4.1	Genusforskning	8
4.2	Genusperspektiv i skolan	8
4.3	Genus inom specialpedagogisk verksamhet.....	10
4.4	Sammanfattning	11
5	Studiens syfte och forskningsfrågor	12
5.1	Syfte	12
5.2	Forskningsfrågor	12
6	Metod	12
6.1	Forskningsansats	12
6.2	Den kvalitativa forskningsintervjun	14
6.2.1	Pilotintervju.....	14
6.3	Urval.....	15
6.4	Genomförandet av intervjuer	15
6.5	Databearbetning, tolkning och analys	16
6.6	Generaliserbarhet, tillförlitlighet och giltighet.....	17
6.7	Etik	17
7	Resultat	18
7.1	Yrkesroll.....	18
7.2	Sammanfattning	20
7.3	Stödinsatser	21
7.4	Sammanfattning	23
7.5	Verktyg.....	23
7.6	Sammanfattning	26
8	Diskussion	27
8.1	Metoddiskussion.....	27
8.2	Resultatdiskussion.....	29
8.2.1	Påverkansfaktorer i verksamheten	29
8.2.2	Specialpedagogens förhållningssätt	30
8.2.3	Verktyg och stödinsatser	31
8.3	Avslutande reflektioner	33
8.4	Förslag till fortsatt specialpedagogisk forskning	33
9	Referenslista	34

10 Bilagor38
 Bilaga 138
 Bilaga 239

1 Inledning

I Skolans verksamhet finns tydliga mönster som visar på könsskillnader. Forskningen visar att pojkar får generellt större utrymme och mer uppmärksamhet medan flickor har svårare att i konkurrens med pojkar föra fram sina synpunkter och komma till tals i klassrummet. Däremot presterar flickor resultatmässigt bättre än pojkar (Asp-Onsjö, 2006). Tallberg-Broman (2002) belyser att olika lärandemiljöer och lärandestilar stimulerar elever på olika sätt, men att en tydlig skillnad syns särskilt mellan pojkar och flickor. Flickor tenderar att vilja ”förstå” och framhäver relationen till läraren som betydelsefull. Hos pojkar framhålls mer att ”kunna” och konkurrensen i form av tävlingsmomentet lyfts fram.

I Skolverkets rapport (1994) står det att bemötandet och bedömningen av flickor och pojkar i skolan ser olika ut, till exempel i samspelet mellan lärare och elever i klassrummet, bedömning av prestation och resultat och val av innehåll och arbetsformer. I den specialpedagogiska verksamheten tenderar eleven att bli kategoriserad utifrån sitt funktionshinder, vilket resulterar i ett osynliggörande av könet. Detta synsätt har lett till att forskning i specialpedagogik har tenderat att utgå ifrån ett könsneutralt och mer allmänt perspektiv (Asp-Onsjö, 2006).

Det finns en stor mängd forskning och kunskap om genus och jämställdhetsarbete inom skolan (Svaleryd, 2007). Forskningen inom det specialpedagogiska området är dock begränsad och då i synnerhet gällande stödinsatser ur ett genusperspektiv. Då behovet av ytterligare empirisk forskning för att undersöka just könsaspekterna inom specialpedagogiska fältet är stort, så fann vi det angeläget att välja det området till vår studie (Fylling, 2004).

Under grundutbildning och yrkesverksam tid i skolan och förskolan har genusfrågor varit ett ständigt aktuellt arbetsområde som har väckt vårt intresse.

Utifrån intresse för genusfrågor ville vi utveckla mer kunskap om ämnet och då mer inriktat mot det specialpedagogiska arbetsfältet och yrkesrollen som specialpedagog. Studien undersöker om det finns en genusmedvetenhet hos specialpedagoger i arbetet med elever i behov av stöd, och om det finns ett genusperspektiv i de stödinsatser och verktyg som används. Utgångspunkten i studien är att undersöka specialpedagogens erfarenheter och arbetssätt då dessa faktorer fyller en viktig funktion i skolans utformning av arbetet med elever i behov av stödinsatser.

2 Bakgrund

Alla människor är individer med olika behov. Dessa behov kan variera stort mellan situationer, omständigheter och perioder i livet. Inom skolans verksamhet ska eleverna tillgodogöra sig kunskap och nå resultat. Många elever lyckas dock inte nå de uppsatta målen, vilket kan resultera i ett behov av särskilt stöd för att klara av skolgången bättre. Utformningen av stödinsatser varierar i skolan idag, både vad gäller formen, omfattningen och genomförandet. Men hur förhåller man sig egentligen till om det är en flicka eller pojke som är i behov av särskilt stöd? Påverkar det arbetet i den specialpedagogiska verksamheten i skolan?

Det finns nationella och internationella dokument, som ligger till grund för skolans organisation och verksamhet. Vissa dokument har en styrande funktion och andra innehåller riktlinjer och har en mer vägledande karaktär. Dokumenten beskriver jämställdhet i skolan på varierande sätt och i olika omfattning. Det finns också formuleringar om elever i behov av särskilt stöd.

I Salamancadeklarationen (2006) står följande:

Undervisning av elever med behov av särskilt stöd bygger på den sunda pedagogikens välbeprövade principer som kan komma alla barn tillgodo. Den utgår från att alla skillnader människor emellan är normala och att inläringen följaktligen måste anpassas till barnets behov snarare än att barnet skall formas i enlighet med i förväg fastställda antaganden om inlärningsprocessens takt och natur. En pedagogik som sätter barnet i centrum är till nytta för samtliga elever och, följaktligen, för hela samhället.(s.17)

Mer specifikt om flickor står det:

Flickor som är funktionshindrade är dubbelt handikappade. Särskilda insatser är nödvändiga för att ge flickor med särskilda pedagogiska behov undervisning och utbildning. Förutom att ha tillgång till skolundervisning skall flickor med funktionshinder dessutom kunna få information och vägledning och förebilder som skulle kunna hjälpa dem att göra realistiska val och förbereda dem för deras framtida roll som vuxna kvinnor. (s.31)

I Skollagens kapitel 1 2§ (SFS 2010:800) beskrivs följande:

Verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö. Särskilt skall den som verkar inom skolan främja jämställdhet mellan könen samt aktivt motverka alla former av kränkande behandling såsom mobbning och rasistiska beteenden.

I Skolverkets kunskapsöversikt ” Särskilt stöd i grundskolan” (2011) står det att:

Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan utbildningen aldrig utformas lika för alla (s.18-19).

I Läroplanen för grundskolan, (Lgr11) beskrivs följande:

Skolan ska aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan, och de krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster. Den ska därför ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet (s.8).

I huvudsak kopplar inte dokumenten ihop ett jämställdhetsarbete med elever i behov av särskilt stöd. Dessa områden möts inte i dokumenten utan behandlas separat. Inte heller i ett generellt tal om barns behov nämns jämställdhet. I läroplanen för grundskolan beskrivs att ett jämställdhetsarbete ska ingå i verksamheten, men inte hur det skall genomföras på ett konkret sätt. Här nämns inte elever i behov av särskilt stöd. I Salamancadeklarationen lyfts endast flickor fram i en separat del, inte pojkar. Förklaringen till detta är att deklARATIONEN tar ett globalt perspektiv där det konstateras att flickor får mindre undervisning.

3 Teoretisk inramning av studien

I detta kapitel presenteras inledningsvis en beskrivning av begreppet genus och dess historiska, sociala och kulturella betydelse. Därefter beskrivs olika forskares genusteorier och de begrepp som de använder. Studiens utgångspunkt är Yvonne Hirdmans teori om genussystemet och definitionen av begreppet genusperspektiv menas i studien, könsmonster och könsskillnader mellan pojkar och flickor. Avslutningsvis i detta kapitel beskrivs tre specialpedagogiska perspektiv.

3.1 Inledning

Genus kommer från engelskans gender och symboliserar det kulturella och sociala kön en människa formas till. Begreppet genus infördes för att markera att man inte i första hand avser det biologiska könet. Andreasson (2007) menar att begreppet genus rymmer mer än ordet kön. Hon säger att det innefattar en social, kulturell och historisk relation till könet och inte bara en biologisk. Hedlin (2010) säger att genus är en föränderlig kategori och dessa uppfattningar och föreställningar ändras med tiden. Svaleryd (2002) beskriver att genusfrågor handlar om att på ett medvetet sätt observera och reflektera över vardagen och att se samspelet mellan individer. I den pedagogiska praktiken handlar det om relationer, bedömningsgrunder, organisation av tid, rum, material och maktförhållanden.

Utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv hävdas det till exempel att visserligen existerar man och kvinna som biologiska kön, men att manlighet och kvinnlighet är socialt skapade kategorier. Man menar att det inte är givet av naturen hur män och kvinnor är eller hur de bör agera. Postmodernismen är en form av socialkonstruktivism. Här menar man att en kategorisering av det biologiska könet kvinna och man är socialt konstruerade. Även kategorisering av det biologiska könet i sig anses också vara socialt konstruerade (Ahlberg, 2007).

Hedlin (2006) menar att det främst var inom den samhällsvetenskapliga och humanistiska forskningen man ansåg att det behövdes ett begrepp som kunde beskriva i vilken omfattning manligt och kvinnligt är socialt och kulturellt bestämt. Med detta menas de uppfattningar som finns om vad som är "manligt" respektive "kvinnligt". Föreställningar, tankar, idéer och uppfattningar som finns kring vad som är kvinnligt och manligt är föränderliga. Det kan till exempel bero på var man lever rent geografiskt. Vad som anses kvinnligt i Sverige är inte detsamma som anses kvinnligt i Förenta Arabstaterna. Och vad som anses manligt i Kina är inte detsamma som anses manligt i Sverige. Ur ett historiskt perspektiv har idéer om vad som är "manligt" respektive "kvinnligt" också förändrats. Historikern Ekenstam (1999) menar att historiskt sett så har mäns relation till till exempel gråt och känsloyttringar förändrats. När en man ögenerat brast ut i gråt bland aristokratin på 1700-talet ansågs det helt naturligt och en förebild för det manliga. Ser man till Sverige i dag så är denna känsloyttring en symbol för svaghet i många ögon. Connell (1995) belyser att maskulinitet kan ses ur ett flerdimensionellt perspektiv. Det finns en stor variation på maskuliniteter inom olika grupper av män.

3.2 Genusteorier

Genusforskning bedrivs inom många områden. Det som förenar forskningen inom t ex juridik och pedagogik är att fokus ligger på de kulturella föreställningar som finns kring vad som är knutet till kön. Att sortera män och kvinnor i arbetsuppgifter, kläder, yrken, leksaker, frisyrer och egenskaper kallas med ett annat ord för genusordning. Genusordning är ett begrepp som sammanfattar en genusrelaterad organisation som är övergripande på samhällelig nivå (Connell, 1987). Denna samhällets ordning delar in män och kvinnor i vad som förknippas med "kvinnligt" och "manligt". Här menar man att det som anses som "manligt" värderas högre och det som män gör har högre status. Genom att sortera och särskilja sker ofta en värdering och det är denna värdering och det sociala mönster som det resulterar i det som kallas genusordning. Wernersson (2009) menar att denna genusordning innefattar normer och regler som identifierar och särskiljer män och kvinnor i ett samhälle eller en miljö. I alla samhällen kategoriseras människor. Distinktionerna växlar mellan sociala situationer och sammanhang och är mångtydiga. De etablerar likheter och skillnader och nya kategorier skapas ständigt och får olika innebörd i olika situationer. De berör också frågor som gemenskap och tillhörighet och skapar dikotomier där man antingen är innesluten eller utesluten. Det skapas gränser mellan ömsesidigt uteslutande motsatspar såsom t.ex. barn/vuxen, innanför/utanför, manligt/kvinnligt (Andreasson, 2007).

Harding (1986) skriver också om denna motsats. Hennes genusteori bygger på begreppen *dikotomi* och *asymmetri*. Dikotomin beskriver manligt och kvinnligt som just ett motsatspar. De två kategorierna betraktas utan någon gemensam nämnare. "Män är på ett bestämt sätt och kvinnor är på ett helt motsatt, men lika fastlagt sätt" (s.47). Med asymmetri, menar Harding, finns en grundläggande obalans mellan värderingen av manligt och kvinnligt. Manligt genus utgör normen och har en högre status i samhället medan kvinnan ses som en avvikelse från normen och därmed får en lägre status. Genus finns ständigt närvarande i tillvaron och präglar våra handlingar och tolkningar. Även struktur och organisation av samhället påverkas av genus. Harding lyfter fram tre processer som på tre olika nivåer går in i varandra och samverkar. Dessa är: "symboliskt (normer och föreställningar), *strukturellt* (hur samhället är organiserat och uppdelat) och *individuellt* (individuell könsidentitet)" (s.49).

Hirdman (2007) bygger sin teori om genussystemet på två tankefigurer: *isärhållande* och *hierarki*. Gällande isärhållandet säger hon, precis som Harding, att män och kvinnor beskrivs som varandras motsatser och att det manliga och det kvinnliga ses som helt skilda saker. Vidare menar Hirdman att trots att vi vet att kvinnor och män inte är varandras motsatser så präglar detta vårt sätt att tänka ändå. Hierarkins princip innebär att det som räknas som manligt tillskrivs ett högre värde och att mannen står som normen för det allmängiltiga medan kvinnan värderas lägre och som en avvikelse från normen. Dessa två principer finns ständigt närvarande och präglar vårt agerande och tolkande av tillvaron vilket leder till mönster i samhälle. Hirdman kallar detta genusmönster för ett genussystem, en genusordning. Denna sociala grund ingår i den mänskliga kulturen som ett slags cement/fundament mellan de institutionella byggstenarna. Utifrån detta synsätt, menar Hirdman, är det inte svårt att förstå att det stabila ligger just här och att det inte låter sig förändras så enkelt och lätt. Inte när det än gång har blivit "självklart".

Hirdman använder begreppet genuskontrakt som en beskrivning för alla de oskrivna regler som kan finnas i samhället om vad som är manligt och kvinnligt. Genuskontraktet ska inte tolkas bokstavligt, utan är mer en bild för sociala konventioner och de kulturella

”överenskommelser” som finns. Hon menar vidare att det är innehållet i begreppen manligt och kvinnligt som står i centrum. Hur det manliga och kvinnliga ska uppfattas, hur män och kvinnor ska vara, vem som ska göra vad, vilka skyldigheter och rättigheter som finns och vilken arbetsfördelning som sägs vara mest ”naturlig”. Hirdmans användning av ordet kontrakt ska inte tolkas som att de olika parterna frivilligt har kommit överens om detta. Hon menar på att genuskontraktet ärvs från tidigare generationer och att det tvärtom präglas av ett visst mått av tvång dvs. det är inte ett självvalt ställningstagande.

De kulturella normer, seder och alla oskrivna lagar som finns påverkar oss och gör att villkoren för kvinnor och män blir olika. De medför, menar Hirdman, att vissa saker blir lättare för kvinnor och därmed svårare för män, och tvärtom. Genuskontraktet har förändrats genom tiderna och är i ständig omformning. Det som ansågs vara ”onaturligt” för 100 år sedan kan ses som mer ”naturligt” idag och synen på vad som ska räknas som kvinnligt respektive manligt har förändrats. Man kan också se att det i vår värld finns en iver att para ihop, att kontrastera, att genusdefiniera. Mycket är laddat med genus – saker, ting och företeelser. Vi kan se att med tiden kan skifta från att vara maskulina till att bli feminina. Och här blir det tydligt att denna process visar på att här görs det genus, det är inte. Wernersson (2009) säger att genusordningen är människans verk som skapas, upprätthålls, raseras och återskapas på nytt.

Connell (2003) menar att det är viktigt att se att det finns olika variationer inom ett samhälle när det gäller könsstrukturer. Med detta skiljer han på genusordning och genusregim. Det förstnämnda syftar på övergripande mönster i ett land och med genusregim menas mindre könsordningar. Dessa kan återfinnas om man jämför särskilda subkulturer, olika arbetsplatser och om man jämför olika delar av landet.

3.3 Specialpedagogiska perspektiv

Hur en specialpedagog ser på en elev i behov av stöd kan se olika ut. Det finns två dominerande synsätt som kan urskiljas inom den specialpedagogiska forskningen. Det ena har sina rötter i ett medicinskt-psykologiskt synsätt och ett andra utgår från ett sociologiskt synsätt där man betonar att sociala faktorer har en stor betydelse för att skolproblem uppstår. Den specialpedagogiska forskningen befinner sig i olika dilemman och i ett spänningsfält. Forskningen befinner sig till stor del i ett kategoriskt perspektiv där eleven ses som bärare av ett problem som ska lösas med specialpedagogiska metoder. Det kategoriska perspektivet har en medicinsk/psykologisk bakgrund där svårigheter benämns och bestäms på ett mer traditionellt sätt med hjälp av diagnoser. Här lägger man fokus på att elevens svårigheter antingen är medfödda eller på annat sätt individbundna. Man ser elever med svårigheter, vilket oftast leder till mer kortsiktiga lösningar (Emanuelsson, Persson och Rosenqvist, 2001). Haug (1998) menar att orsakerna till elevens svårigheter i skolan oftast är lättare att identifiera som biologiska än som sociologiska. Det kan vara strategiskt att undvika sociala förklaringar till problemen och istället fokusera på biologiska, för att på så sätt frita skola, föräldrar och politiker från att ha bidragit till svårigheterna. Vidare belyser han att det biologiska perspektivet är mer accepterat i vårt samhälle idag än det sociala.

Det har under de senaste åren dock blivit mer påtagligt att det blivit en annan medvetenhet inom den specialpedagogiska forskningen. Detta har man kunnat se genom att fler specialpedagogiska projekt har ett relationellt perspektiv. (Rosenqvist, 2007). Det relationella

perspektivet tar sin utgångspunkt i att elevers svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i utbildningsmiljön. Man ser elever i svårigheter och framhåller betydelsen av omgivningsfaktorer, såsom interaktion och samspel mellan olika aktörer. Här kan hela utbildningsmiljön behöva studeras och förekomsten av specialpedagogiska behov diskuteras, vilket ofta blir en långsiktig lösningsprocess (Emanuelsson et al., 2001). Björck-Åkesson (2007) menar att en bredare syn på specialpedagogiken har på senare år lyfts fram. Denna pedagogik bygger på ett helhetsperspektiv. För att förstå en annan människa måste man se till hela individen och till miljön runt denne samt se till samspelet mellan individen och miljön.

I skolan finns ett centralt dilemma. När skolans ideologiska uppdrag och den dagliga verksamheten konfronteras, uppstår ett dilemma. Och det är ur detta som dilemmaperspektivet har sin utgångspunkt. Alla elever ska ges liknande färdigheter och kunskaper men samtidigt ska skolan anpassa sig till att alla elever är olika, dvs. har olika fallenhet, intressen, erfarenheter osv. Här blir det en spänning mellan det gemensamma och en anpassning till att möta alla elevers olikheter och behov och en anpassning av undervisningen efter dessa (Nilholm 2010).

Vidare belyser Nilholm att ett dilemma i skolan kan t ex vara variationen sätt att se på lärande. Ser man lärande som enbart en överföring av kunskap eller ser man lärande som en aktiv handling där det är eleven som konstruerar en förståelse av världen. Båda dessa synsätt är relevanta för lärande men att särskilt framhäva ett utav perspektiven riskerar att förminska komplexiteten i detta fenomen. När elever bedöms vara i behov av särskilt stöd så finns det ett grundläggande dilemma. Å ena sidan definieras vissa elever vara i behov av stöd. Och detta innebär att man vill urskilja vissa grupper som ska få detta stöd. Å andra sidan anser man att det är eftersträvansvärt att möta eleverna som individer. Ett annat dilemma i skolan är hur man arbetar och relaterar till olikheter. Ser man skillnader mellan barn i termerna olikhet, eller är de värderande. Alla barn ska värderas utifrån de förutsättningar de har och inte jämföras med några andra. Dilemmat här blir att vi lever i en kultur där sådana jämförelser är en grundläggande del. Och då inte minst i skolans värld.

4 Tidigare forskning

Detta kapitel fokuserar på tidigare forskning kring genus i skolan och i den specialpedagogiska praktiken. Först görs en kort allmän beskrivning om genusforskning och vilket uttryck den kan ta. Därefter görs en mer noggrann beskrivning av forskning i skolans verksamhet utifrån ett genusperspektiv. Här beskrivs olika delar och riktningar som forskningen kan ta. Slutligen beskrivs genusforskningen mer specifikt utifrån den specialpedagogiska verksamheten. Till sist avslutas kapitlet med en sammanfattning där även en kort motivering till valet av studiens syfte beskrivs.

4.1 Genusforskning

Vetenskapsrådet (2005) skriver att genusforskningen är ett expanderande och ungt fält inom forskningsvärlden. Metoder, forskningsobjekt och diskussioner om olika begrepp är alltjämt högst levande, vilket resulterar i att en karaktärisering av forskningsfältet är svår att ge. Genusforskningen är influerad av många andra vetenskapliga discipliner och inriktningar inom olika feministiska teorier. Genusperspektivet har en bredd och kan hittas inom varierade ämnen, såsom t.ex. statsvetenskap och biologi. Vetenskapsrådet menar dock att det finns en skillnad mellan den svenska genusvetenskapliga forskningen som domineras av empiriska studier, och den internationella forskningen som karakteriseras mer av abstrakta och makroteoretiska debatter.

I Wernerssons (2009) forskning menar hon att begreppet genusordning kan ha olika betydelser. Dels en beskrivande innebörd av hur ett samhälle med hjälp av normer och regler identifierar och särskiljer kvinnor och män, men också en mer politiskt laddad betydelse, där en ojämn och orättvis maktfördelning mellan kvinnor och män läggs in. Connell (2003) skriver att genusforskningen är ett omfattande och problematiskt område som berör människans identitet och möjligheter till rättvis behandling. Där möter man åsikter, fördomar, myter och felaktigheter. I Skolverket (1994) beskriver man att könsskillnader påverkas av den tid man lever i. Det som idag accepteras som ”kvinnligt” eller ”manligt” var socialt otänkbart för 100 år sedan. Slutsatsen blir att skillnader mellan könen består men förändras med tiden och tar sig nya former, en del accepterade och andra inte. Odenbring (2010) skriver att könsforskningens centrala punkt är att ”varaktiga praktiker skapar olika könsmonster” (s. 27). Hon menar dock att dessa kan förändras genom att ifrågasättas och utmanas. Hedlin (2006) skriver: ”Ett genusperspektiv lyfter fram idéer och föreställningar om manligt och kvinnligt. Genusforskningen undersöker hur våra idéer om manligt och kvinnligt skapar möjligheter och hinder inom olika områden” (s.43).

4.2 Genusperspektiv i skolan

Forskningen i Sverige kring genusperspektiv i skolan handlade länge om flickorna och deras situation som har ansetts problematisk. Studier visar att pojkar idag presterar sämre i skolan och i större utsträckning får specialpedagogiska insatser. Det är också dubbelt så vanligt att pojkar har ett åtgärdsprogram i skolan i jämförelse med flickor. Förklaringar till detta har handlat om strukturella faktorer såsom avsaknad av manliga förebilder för pojkarna i skolan eller att pedagogiken är mer lämpad för flickorna (Andreasson, 2007, Asp-Onsjö, 2006, Öhrn,

2002). I Skolverket (1994) står det att för att förverkliga målet om en skola där flickor och pojkar ges lika möjligheter och behandlas likvärdigt så behöver ett aktivt jämställdhetsarbete bedrivas. Detta innefattar att man vid organisering av undervisning och innehåll och val av metoder tar hänsyn till olikheter mellan flickor och pojkar både mognads- som kunskapsmässigt. Wernersson (2009) belyser att det finns en stor frånvaro i grundskolans styrdokument kring arbetet med jämställdhet. Ett "aktivt jämställdhetsarbete" definieras endast på ett allmänt plan och i kursplanerna för ämnena är bilden ännu mera vag. Trots utvecklingen i samhället med genusforskning och jämställdhetsdiskussioner så är frånvaron av jämställdhetsinslag i kursplanerna tydlig. Följaktligen skapar detta därmed ett stort utrymme för den enskilde läraren att göra sin personliga tolkning av arbetet med jämställdhet, vilket leder till att eleverna möter ett brett spektrum av olika uppfattningar hos sina lärare.

Även Lindgren (2010) belyser detta i sin studie. De lärare hon intervjuat anser att jämställdhetsarbetet i skolan faller mer på den enskilde lärarens ansvar, då styrningen som framställs i läroplanen (Lpo94) gällande genus och jämställdhet är otydlig. Dokumentet lämnar ämnet öppet för tolkning vilket skapar svårigheter i lärarnas yrkesutövande. Genom införandet av den nya läroplanen i skolan, Lgr11, har lärarens jämställdhetsuppdrag förtydligats och det finns tydligare riktlinjer för att jämställdhet ska integreras i alla olika ämnen, menar Engman och Janunger (2011). Dock menar de att de begrepp som används i läroplanen fortfarande kan tolkas på olika sätt och kräver en kunskap i ämnet hos läraren, för att kunna bestämma undervisningens innehåll och upplägg.

För att få en förståelse för vilka förändringar som sker över tid och var hinder för dessa förändringar kan finnas behöver man fokusera på de vuxnas genusmönster, menar Torstenson-Ed (2003). Vidare belyser författaren att resultatet av skolmiljön blir den busiga pojken och den tysta flickan och de olika villkor som de vuxna ger pojkarna respektive flickorna. Självbilderna av dessa två kategorier är ett uttryck för både barnens maktlöshet men också lärarnas makt. Även Wernersson (2009) belyser att lärarna har en maktposition och att deras förutfattade meningar om pojkar och flickor påverkar bedömningen av eleverna.

Gannerud (2001) skriver att lärarna själva uppfattar att skolan är en könsneutral institution. Uppfattningen är att skolan inte är en plats där genus och genusrelationer skapas och upprätthålls utan att det sker utanför skolans ram. Vidare skriver författaren att en finsk undersökning visade att lärarna ansåg individuella skillnader som viktigare än skillnader mellan pojkar och flickor. Man såg i första hand på varje elev som ett barn. Vid mer konkreta situationer framkom det dock att egenskaper värderades olika och lärarnas tolkningar var beroende av elevens kön. I ett mer konkret sammanhang förändrades de allmänt könsneutrala uttalandena till mer könsspecifika. Även Tallberg-Broman (2002) säger att i många vetenskapliga undersökningar framkommer det att lärare anser att det är individen som är det väsentliga och att de inte gör någon skillnad i hur de bemöter flickor och pojkar. Dock visar forskningsresultaten att det finns skillnader i bemötandet, vilka styrs av lärarnas förväntningar och föreställningar om kön.

I SOU 1998:6, (s.198) står det: "Skolan är inte en könsneutral arbetsplats, vare sig för elever eller för lärare." Torstenson-Ed (2003) menar att inte bara elevernas könsmonster skall studeras utan även förhållningssätt och genusmönster hos de vuxna. Holm (2008) menar att lärarna är medaktörer till att könsmonstren i skolan bibehålls. För att motverka förekomsten av dessa mönster är det viktigt att uppmärksamma lärarnas roll i förmedlingen för att en förändring skall kunna ske. I Skolverket (1994) skriver man att det är en svår uppgift att anpassa metoder och inlärningssituationer efter den enskilde elevens förutsättningar t.ex. kön.

Det kräver en bred ansats inte bara från läraren och arbetslaget utan också från skolledningen. Torstensson-Ed (2003) menar att kön/genus är en betydelsefull faktor i skolmiljön att beakta, där även läraren själv är en del. Genus sammanflätas, påverkas och förstärks av andra aspekter, såsom etnicitet, generation och klass och det behövs en förståelse för hur dessa vävs samman i skolmiljön.

Olika studier i skolan visar att lärarna står för en rad olika maskulinitets- och femininitetsmönster som påverkar eleverna åt olika riktningar. Detta kan leda till klyftor, spänningar och allianser (Connell, 2003, Gannerud, 2001). Öhrn (2002) menar att i relation till de villkor och förhållanden som skolan ger så skapas olika femininiteter och maskuliniteter. Detta sker inte bara i skolan, utan i samspel med andra sociala rörelser i samhället. Barn är aktiva i sitt skapande av genuskompetens med hjälp av olika anknytningar i livet och formar delar till helhet som sedan blir mönster. Genusmönster uppträder då som möjligheter och begränsningar i en människas liv i den rådande genusordningen.

4.3 Genus inom specialpedagogisk verksamhet

Asp-Onsjö (2006) skriver att studier visar att läraren tycks agera snabbare när en pojke anses vara i behov av stöd i jämförelse med en flicka. Man kan också se att samtalen runt en pojke har en mer expertinriktad karaktär medan flickornas problematik tar en mer omsorgsinriktad diskurs. Detta kan innebära att bedömningen av elevens ”problem” kan variera och den variationen kan vara bunden till elevens kön. Vidare belyser Asp-Onsjö att arbetslagets sätt att resonera kring en elevs behov ofta är mer avgörande för hur arbetet för eleven tar form än graden av elevens svårigheter. Fishbein (2007) talar om vikten av att ”sätta på sig olika glasögon” i den specialpedagogiska praktiken för att skapa möjligheter istället för svårigheter mellan individens förutsättningar och omgivningens krav.

Inom forskningsfältet ”gender & disability” hävdar forskare att tolkningen och förståelsen av människor med funktionshinder tenderar att vara könsneutral. Individens behov och uppfattning om livet utifrån ett könsperspektiv räknas bort och blir osynligt och istället kategoriseras och definieras individen utifrån sitt funktionshinder (Fylling, 2004). Således har elever med skolsvårigheter och som är i behov av särskilt stöd hittills oftast betraktats som ”genderneutral”, dvs. ur ett könsneutralt perspektiv (Asp-Onsjö, 2006, Andreasson, 2007). Hedlin (2006) belyser två fällor inom jämställdhetsarbetet som skolan bör förhålla sig till, könsschablondiket, som bidrar till att ensidiga och stereotypa föreställningar bevaras, och könsblindhetsdiket, där allt påstås vara ”individuellt” och en könsblind inställning dominerar och ojämlika villkor förnekas.

Det som dominerar och är mest framträdande i den internationella vetenskapliga forskningen inom fältet ”special education”, är framväxten av inkluderingsbegreppet och diskussionen om ”inclusive education” (Dyson & Millward, 2000, Avramidis & Kalyva, 2007). Inkluderingsbegreppet står för en ny syn på elever i behov av särskilt stöd och har bl.a. genom Salamanca-deklarationen (2006) fått en stor internationell verkan (Nilholm, 2006). En genusaspekt i de internationella diskussionerna kring inkludering och exkludering lyfts inte fram, utan avsaknaden av vetenskaplig forskning inom det fältet är påfallande stor. Fylling (2004) lyfter fram just att det finns ett stort behov av ytterligare empirisk forskning för att undersöka könsaspekterna inom det specialpedagogiska fältet. Även Öhrn (2002) understryker den begränsade forskningen om könets innebörd och betydelse för olika grupper

av pojkar och flickor. Det finns ett fåtal studier som analyserar kön i relation till t.ex. funktionsnedsättning. Andreasson (2007) och Asp-Onsjö (2006) menar att det är viktigt att arbeta för en likvärdig och jämställd skola och vill uppmärksamma hur föreställningar, bedömningar, förväntningar, attityder och beteende kan påverka elevers skolsvårigheter och genuskonstruktion.

4.4 Sammanfattning

Den genusforskning som finns inom skolans värld undersöker organisering av undervisning, innehåll, val av metoder och verktyg utifrån olikheter mellan flickor och pojkar, både mognads- som kunskapsmässigt. Vidare forskas det kring lärarnas roll och position i skolan och huruvida de tenderar att se skolan som en könsneutral institution. Studier visar att lärare inte uppfattar sig själva som medaktörer i den rådande genusordningen. Den allmänna uppfattningen bland lärare är att genus och genusrelationer skapas utanför skolans ramar, och att det inte skall vara någon skillnad i hur man bemöter flickor och pojkar utan det är individen och dess behov som är det väsentliga.

De styrdokument som ligger till grund för skolans verksamhet, Skollagen och Lgr11, beskriver att ett jämställdhetsarbete skall bedrivas men inte hur arbetet skall läggas upp och med vilket innehåll, vilket lämnar ett stort utrymme för en rad olika tolkningar.

När det gäller den specialpedagogiska praktiken är omfattningen av empirisk forskning kring genus- och jämställdhetsarbete begränsad. Forskare inom detta forskningsfält belyser att det finns ett stort behov av att utöka forskningen inom det specialpedagogiska fältet, både internationellt som nationellt, för att undersöka just könsaspekterna. Kön/genus är en betydelsefull faktor i skolmiljön att beakta, där även läraren själv är en del. Genus sammanflätas, påverkas och förstärks av andra aspekter, såsom etnicitet, generation och klass och det behövs en förståelse för hur dessa vävs samman i skolmiljön.

Inom det specialpedagogiska fältet verkar uppfattningen om könsneutralitet dominera. Den forskning som har gjorts visar på en tydlig tendens till en könsblind inställning där "individualiteten" lyfts fram och ojämlika villkor inte uppmärksammas. Könets innebörd och betydelse hos flickor och pojkar i behov av stöd verkar inte vara relevant. Det kopplas inte in ett genusperspektiv i det sammanhanget. Det talas endast om individens behov och svårigheter.

5 Studiens syfte och forskningsfrågor

5.1 Syfte

Studiens syfte är att ur ett genusperspektiv undersöka specialpedagogers syn på och erfarenheter av arbetet med elever i behov av stöd i skolan.

5.2 Forskningsfrågor

Hur kan man ur ett genusperspektiv förstå

- Specialpedagogens olika roller och arbetsuppgifter?
- Utformning och fördelning av stödinsatser?
- Utformning och hanterande av verktyg?

6 Metod

Under följande avsnitt presenteras den metod som använts under studien. Kapitlet är indelat i underrubriker för att tydliggöra innehållet och genomförandet. Inledningsvis beskrivs den forskningsansats som studien har inspirerats av, hermeneutiken, och den tolkningsprocess som ligger till grund för resultatet. Vidare redogörs det för urvalsförfarandet och en presentation av informanterna görs. Därefter ges en beskrivning av genomförandet av intervjuerna och hur det insamlade materialet har bearbetats, tolkats och analyserats. Sedan beskrivs studiens generaliserbarhet, tillförlitlighet och giltighet och avslutningsvis de etiska aspekter som legat till grund för studiens utformande.

6.1 Forskningsansats

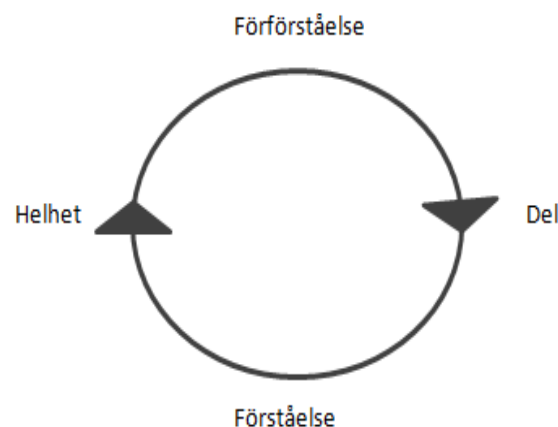
Studien har genomförts som en kvalitativ intervjustudie och har inspirerats av en hermeneutisk forskningsansats. Vid många kvalitativa studier vill man få en så stor bredd och variation av uppfattningar som möjligt. Mängden uppfattningar och vilka som har dem är inte betydelsefullt utan fokus ligger på vilka skilda kategorier av uppfattningar det finns (Stukat, 2011, Trost, 2010). Intentionen med vår studie är inte att komma till några generella slutsatser utan snarare att beskriva, förstå, tolka och analysera informanternas svar.

Hermeneutiken bygger på att tolka för att förstå (Forsmark, 2009). Tolkningen gäller det aktuella empiriska materialet, i det här fallet från intervjuer, och hur och varför det gestaltar sig som det gör och fungerar på det sätt som det gör. Då syftet med studien har varit att ur ett genusperspektiv undersöka specialpedagogers syn på och erfarenheter av arbetet med elever i behov av stöd, så har den hermeneutiska ansatsen haft en central roll i arbetet då data har tolkats och förstått i sitt meningssammanhang. Eftersom vi har gått in i forskningsprocessen med en förförståelse i ämnet så har valet av denna ansats känts rimlig. Inom hermeneutiken

ska man som forskare inte bortse från förförståelsen, utan snarare använda den som ett stöd vid tolkning av data (Ödman, 2007).

Ödman (2007) beskriver hermeneutiken som en vetenskap som ser och förstår världen eller en viss företeelse på flera olika sätt. Man studerar och söker möjliga innebörder hos sina studieobjekt för att på så sätt behärska en förståelse för sin omvärld och sina medmänniskor. Syftet med en hermeneutisk forskningsansats är att beskriva, lyfta fram det studien visar och tolka empirin. Samspelet mellan beskrivningar och tolkningar är betydelsefullt. Det går inte att utesluta det ena och bara använda det andra. Beskrivningar påverkas av tolkningar och varje tolkning förklaras med beskrivning. Man söker möjliga sammanhang och innebörder och gör tolkningar utifrån sin egen förståelse. Även Forsmark (2009) skriver att hermeneutiken är en vetenskap där forskaren studerar upplevelser och innebörder vilket leder till inlevelse och förståelse av andra människor.

Den hermeneutiska cirkeln är ett centralt begrepp och ett huvudtema som tillämpas vid denna typ av forskning. Då hermeneutiken har olika inriktningar förekommer flera cirklar. De två grundläggande cirkelarna visar förhållandet mellan förförståelse och förståelse och mellan delar och helhet. Cirkelarna ger en bild och en beskrivning av hur en tolkning växer fram. De två cirkelarna kan mycket väl införlivas i samma forskningsprocess då de inte står i motsatsförhållande till varandra, utan snarare är olika (Alvesson & Sköldberg, 2008).



Figur 1. Den hermeneutiska cirkeln: ursprunglig version och den aletiska hermeneutikens cirkel.
Figur av Alvesson och Sköldberg (2008:193,200).

Det finns en ständig växelverkan mellan helheten och delarna vilka är beroende av varandra för att frambringa förståelse. Tolkningen växer då fram i en cirkulär rörelse från del till helhet och från helhet till del (Forsmark, 2009).

Ödman (2007) skriver också att den hermeneutiska tolkningsprocessen bygger på förklaring och förståelse. Tillsammans skapar tolkning och förståelse en process mot en ny och fördjupad förståelse. Han belyser fyra huvudmoment inom hermeneutiken: tolkning, förståelse, förförståelse och förklaring. Syftet med den hermeneutiska cirkeln är att ett samspel sker mellan dessa fyra moment. När en tolkning görs så skapas förståelse. En förutsättning för förståelse är förförståelse. Den innefattar forskarens tidigare kunskaper, erfarenheter, känslor

och upplevelser och hjälper oss till ny insikt och förståelse. Slutligen når man en förklaring som även den hör samman med förståelse, för att kunna förklara måste vi ha förstått och tvärtom.

6.2 Den kvalitativa forskningsintervjun

Mot bakgrund av syftet användes den kvalitativa forskningsintervjun som metod. Metoden utgår ifrån ett sociokulturellt perspektiv där språk, samspel och interaktion är betydelsefulla delar (Säljö, 2005). I forskningsintervjun konstrueras kunskap i samspelet mellan informanten och intervjuaren. Samtalet bygger på att förstå informantens perspektiv, att utveckla en betydelse av dess erfarenheter men också ett utbyte av åsikter. Den kvalitativa forskningsintervjun bygger således av en ömsesidig påverkan mellan skapande av kunskap och mänskligt samspel (Kvale & Brinkmann, 2009).

Studien genomfördes i en halvstrukturerad intervjuform dvs. utgångspunkten var ett antal grundfrågor som ställdes på samma sätt till alla informanter, för att sedan vidareutvecklas av följdfrågor baserade på svaren. Denna metod var anpassningsbar och smidig och ledde till mer omfattade och fördjupade svar, vilket inte en enkätstudie med en kvantitativ ansats skulle ha kunnat (Trost, 2007). En etnografisk ansats valdes bort då syftet inte var att delta och observera en process utan snarare att beskriva, förstå och tolka något utifrån någon annans erfarenheter (Aspers, 2007). Då avsikten med studien inte heller var att analysera språket och diskursen, valdes också en diskursanalytisk ansats bort (Bergström & Boréus, 2005).

Utgångspunkten i skapandet av intervjuguiden (bilaga 1) var tre temaområden: yrkesroll, stödinsatser och verktyg, där varje tema hade ett antal huvudfrågor som grund. Dessa följdes upp med öppna följdfrågor på ett mer individualiserat sätt och utifrån informantens eget perspektiv. Frågorna ställdes i den ordning som situationen inbjöd till för att utnyttja samspelet i intervjun och därmed få så fyllig information som möjligt (Stukat, 2011). Kvale och Brinkmann (2009) menar att en forskningsintervju utgår från bestämda teman genom öppna frågor. Intervjuarens förmåga att leda informanten genom dessa temaområden avgör sedan vilka dimensioner som lyfts fram och vilka som blir betydelsefulla.

Alla intervjuerna genomfördes av båda författarna tillsammans. Trots att det praktiskt blev mer tidskrävande, var det givande och vinsterna blev stora inför transkriberingen och tolknings- och analysarbetet med att båda hade deltagit i intervjuerna och fått intryck av informanterna. Intervjuerna spelades in och förvandlades till skriven text genom transkribering. Innehållet i transkriberingarna låg till grund för tolknings- och analysarbetet som ledde fram till studiens resultat.

6.2.1 Pilotintervju

Innan intervjustudien påbörjades genomfördes två pilotintervjuer där den halvstrukturerade intervjuformen och huvudfrågorna prövades, för att därefter korrigeras och omformuleras ytterligare utifrån studiens syfte. Intervjuerna utfördes med två specialpedagoger. På grund av tidsramen för studien utfördes dessa intervjuer på en av våra arbetsplatser. Beslutet att genomföra pilotintervjuer grundade sig på att frågornas utformning behövde bearbetas och prövas innan studiens intervjuer genomfördes. De svar som gavs av informanterna i

pilotintervjuerna var intressanta i förhållande till de frågor som ställdes. Vi var angelägna om att få ut så mycket relevant information som möjligt ur intervjuerna.

Pilotintervjuerna gav dels en möjlighet att synliggöra och förbättra svagheter i upplägget och genomförandet, men också ett övningstillfälle till att träda in i rollen som intervjuare. Konsekvenserna av pilotintervjuerna blev att studien kunde genomföras med större säkerhet både hos oss som intervjuare, men också beträffande innehållet och formen. Kvale och Brinkmann (2009) menar att den typ av information som man får fram i en studie är starkt förknippat med intervjuarens förmåga och färdigheter och frågornas relevans. Vidare säger de ”att göra forskningsintervjuer är ett hantverk och inte en systematisk metod med mer eller mindre mekaniska regler att följa. Att intervjuar ger kunskap, och en förutsättning för den goda intervjun är att forskaren har teoretiskt grepp om intervjuämnet och om den kunskap som produceras” (s.318). En viktig aspekt att ha i åtanke är att analysarbetet kan vara tidskrävande då informanternas svar kan vara svåra att jämföra (Stukat, 2011). Trost (2010) säger att en kvalitativ studie bör begränsas till ett mindre antal intervjuer då det kan bli svårt att överblicka detaljer som skiljer eller förenar i materialet

6.3 Urval

Då ett antal variabler var av teoretisk betydelse för studien utgick vi ifrån ett strategiskt urval dvs. att informanterna hade likvärdig utbildning och befattning och arbetade med elever i år F-3. Trost (2010) menar att när ett sådant urval görs väljer man ut ett antal intressanta variabler som kan ha betydelse för hur man svarar. För att underlätta sökandet av informanter och av hänsyn till studiens tidsram valde vi att använda oss av personliga kontakter. Trost (2010) och Stukat (2011) menar att detta urval baseras på informanter som finns enkelt tillgängliga och som passar utifrån studiens strategiska urval.

Utgångspunkten för studien var att intervju ett mindre antal specialpedagoger. Detta antal stannade slutligen vid sex stycken. Tidsramen var en avgörande faktor för omfattningen av studien. Om intervjuerna inte inbringat tillräckligt med empiri så skulle således ytterligare specialpedagoger ha kontaktats.

Alla informanter som deltog i studien har en specialpedagogisk examen och arbetar som specialpedagoger i olika grundskolor, år F-3. Deras ålder är mellan 50-60 år med undantag för en specialpedagog som är i 40-års åldern.

6.4 Genomförandet av intervjuer

Ett antal rektorer kontaktades för att hitta potentiella informanter. Dessa kontakter resulterade i ett antal namn på specialpedagoger som kunde tänkas vara intresserade av studien. Specialpedagogerna kontaktades via mail och en intresseförfrågan ställdes. När svaren kommit oss tillhanda bokades intervjuer in via telefonkontakt. Därefter skickades ett missivbrev (bilaga 2) ut där studiens syfte presenterades. Utifrån informanternas önskan skickades även ett mail ut där temaområdena för studien presenterades. Motiveringen till denna önskan var att flera av informanterna ville förbereda sig på ämnet.

Plats för intervjuerna bestämdes i första hand av informanterna. Det fanns dock en lokal i beredskap om informanterna inte hade någon att tillgå. Fem informanter intervjuades på sina arbetsplatser. En informant var sjuk men ville ändå delta och den intervjun utfördes i dennes bostad. Alla intervjuer genomfördes i enskilda rum utan insyn från övrig personal eller övriga distraktioner. Detta var viktigt då det kunde påverka hur informanten svarade. Vid analysarbetet är det viktigt att beakta om och i så fall vilken inverkan lokalen kan ha haft på trovärdigheten (Stukat, 2011). Tiden för varje intervju avsattes till ca en timme för att ge informanterna utrymme att fördjupa och utveckla sina svar.

Att man lyckas skapa en avslappnad atmosfär i början av en intervju är inte självklart. Trost (2010) menar att starten på en intervju kan vara central för hur intervjun avlöper. Det kan vara svårt att bygga upp ett förtroende om inledningen blir krystad och onaturlig. Uppstarten vid varje intervjutillfälle inleddes med en informell presentation av oss och studien. Därefter påbörjades inspelningen och den formella intervjun. Detta tillvägagångssätt valdes för att skapa en avspänd atmosfär och goda förutsättningar för samspel.

6.5 Databearbetning, tolkning och analys

Efter varje intervju skrev vi tillsammans ner intryck, reflektioner och tankar som en inledning till tolknings- och analysarbetet. Allt eftersom intervjuerna genomfördes delades inspelningarna upp för fortsatt bearbetning. Materialet lyssnades igenom och transkriberades i sin helhet. Under transkriberingsarbetets gång avkodades informanterna och empirin anonymiserades. Därefter lästes materialet igenom ett flertal gånger av oss bägge, och bearbetningsarbetet, som startat redan under intervjuerna, kunde övergå till ett djupare tolknings- och analysarbete. För att minska risken för subjektiva feltolkningar valde vi att först enskilt genomföra analys och tolkning av transkriberad text, för att sedan tillsammans sammanställa till en gemensam tolkning. Kvale och Brinkmann (2009) menar att läsningen av de transkriberade intervjuerna leder till nya tolkningar och ny relevant kunskap.

Hela databearbetningen utgick från studiens syfte kopplat till de tre temaområdena: yrkesroll, verktyg och stödsatser, och utifrån dessa sorterades materialet. Vidare löpte anknytningen till valda teorier med i bearbetningen som en sammanhängande röd tråd. Utifrån denna förförståelse tolkades materialet i sitt meningssammanhang. Dessa tolkningar ledde sedan till förklaringar och förståelse. Frågeställningar som: hur och varför det gestaltar sig som det gör och fungerar på det sätt som det gör, ställdes. Arbetet alternerades fram och tillbaka mellan ett helhetsperspektiv och olika delar, båda i beroendeställning av varandra.

Under tolknings- och analysarbetet var det viktigt att inte värdera sanningshalten i informanternas svar, samt att vara medveten om eventuella feltolkningar av frågorna. Det var också viktigt att ta hänsyn till att man som intervjuare bidrar med faktorer under intervjun som kan påverka interaktionen med informanten. Det kan handla om intervjuarnas förförståelse i ämnet och attityd och förhållningssätt under intervjun. En annan viktig del var det faktum att vi var två intervjuare i mötet med en informant. Att vi redan vid första kontakten var i numerärt överläge kunde bidra till en påverkan av resultatet.

6.6 Generaliserbarhet, tillförlitlighet och giltighet

Syftet med studien har inte varit att dra några generella slutsatser, utan avsikten har istället varit att beskriva, förstå, tolka och analysera informanternas svar på ett så trovärdigt och tillförlitligt sätt som möjligt. Urvalet har inte varit representativt då studien varit kvalitativ och undersökningsgruppen liten. Det som har framkommit i studien gäller endast den undersökta gruppen och kan inte ses som en sanning. Istället belyser Stukat (2011) begreppet *relaterbarhet*, där undersökningen kan relateras och jämföras med liknande situationer, en svagare form av generalisering.

I kvalitativa studier används begreppen *tillförlitlighet* och *giltighet* istället för reliabilitet och validitet (Stukat, 2011). Genom att intervjuerna spelades in och att vi båda två närvarade och utgick från samma grundfrågor stärkte vi tillförlitligheten (reliabiliteten) då vi minskade utrymmet för enskilda tolkningar. För att minska risken för ytterligare subjektiva feltolkningar valde vi att först enskilt genomföra analys och tolkning av transkriberad text, för att sedan tillsammans sammanställa till en gemensam tolkning. Under tolknings- och analysarbetet var det viktigt att vara medveten om varierande sanningshalt i informanternas svar samt ev. feltolkningar av frågorna. För att ytterligare öka tillförlitligheten i informanternas svar skickades temaområdena mailades i förväg. Detta för att ge informanterna möjlighet att förbereda sig och således skapa möjlighet till mer fördjupade och omfattande svar.

För att uppnå giltighet (validitet) i studien blev frågornas utformning relevanta utifrån syftet dvs. att studien undersökte det den avsåg att undersöka (Stukat, 2011). Pilotintervjuernas funktion blev att säkerställa frågornas relevans och formulering. Temaområdena möjliggjorde en tydlig inramning av studiens syfte. Som tidigare nämnts mailades temaområdena i förhand till informanterna. Detta var ytterligare ett sätt att försöka uppnå giltighet, då informanterna därigenom fick information om intervjuernas innehåll. Detta tydliggjorde studiens syfte och inramning av ämnet. Vidare blev de frågor som ställdes till den transkriberade texten avgörande för giltigheten utifrån den hermeneutiska tolkningsansatsen (Kvale & Brinkmann, 2009).

6.7 Etik

Vid genomförandet av en vetenskaplig studie är det viktigt att vara medveten om och förhålla sig till de etiska aspekterna. Inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning utgår man från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Stukat, 2011). För att *informationskravet* i studien skulle uppfyllas måste informanterna informeras om det allmänna syftet av undersökningen, tillvägagångssättet och metoderna samt hur resultatet skulle redovisas. Vidare skulle informanterna delges information om *samtyckekravet* dvs. att deltagandet var frivilligt och när som helst kunde avbrytas. All information och data som framkom under undersökningen behandlades utifrån *konfidentialitetskravet* med anonymitet dvs. informanterna och skolorna skulle inte kunna identifieras. Personernas identitet kom att avkodas och all övrig information skrevs fram på ett allmänt sätt för att säkra identiteten. *Nyttjandekravet* tillgodosågs genom att informanterna informerades om att det insamlade materialet endast skulle användas i ett forskningsändamål och behandlas konfidentiellt (Kvale & Brinkmann, 2009, Stukat, 2011, Trost, 2010).

Vid en kvalitativ intervjustudie måste man som intervjuare vara uppmärksam på interaktionen med informanten. Det är av största vikt att informantens värdighet och integritet bibehålls och att man som intervjuare ständigt överväger de etiska aspekterna (Kvale & Brinkmann, 2009, Stukat, 2011, Trost, 2010).

7 Resultat

Resultatkapitlet presenteras i rubrikform utifrån studiens tre temaområden: yrkesroll, stödinsatser och verktyg. Dessa tre rubriker inleds med en beskrivning av varje temaområdes innehåll och avslutas med en kort sammanfattning. I resultatet skrivs det fram citat både i den löpande texten och även separat för att betona centrala uttalanden. Det finns inget intresse att det framkommer vem som säger vad i studien, och därför är texten allmänt formulerad utifrån alla informanternas åsikter och kan inte kopplas till någon specifik person.

Temaområdena har varit utgångspunkten i studien och i utformandet av forskningsfrågorna. Valet av områden gjordes för att få en bred bild av specialpedagogers erfarenheter och att den insamlade empirin skulle få relevans gentemot studiens syfte. Då genus är ett stort och komplext område med många olika inriktningar behövdes temaområdena för att skapa en tydlig inramning och struktur.

Begreppet stöd används i studien och då menas all form av stöd som elever får utöver den ordinarie undervisningen, oavsett omfattningen av stödet eller förhållandet mellan stödinsatser och stödbehov. Det läggs ingen vikt vid om svårigheterna härrör till lärande- eller beteendesvårigheter. I Skollagen (SFS 2010:800) finns ingen definition av begreppet elever i behov av särskilt stöd eller extra stöd, utan istället står det:

”Om det inom ramen för undervisningen... befaras att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, ska detta anmälas till rektorn. Rektorn ska se till att elevens behov av särskilt stöd skyndsamt utreds. Om en utredning visar att en elev är i behov av särskilt stöd, ska han eller hon ges sådant stöd. Särskilt stöd får ges i stället för den undervisning eleven annars skulle ha deltagit i eller som komplement till denna” (kap.3).

7.1 Yrkesroll

Innehållet i denna resultatdel lyfter ur ett genusperspektiv fram olika aspekter ur specialpedagogens yrkesroll såsom uppdrag, funktion, förhållningssätt, arbetssätt, erfarenhet, kunskap och intresse.

Specialpedagogerna ser på sin yrkesroll och sitt uppdrag på olika sätt. Majoriteten uttrycker mer sin funktion som speciallärare och i den rollen pratar de mer om mål och resultat gentemot eleverna och gör inte någon koppling till ett genusperspektiv i sitt arbete. De menar att de inte har några tankar på om de behandlar flickor och pojkar olika då det är kunskapen och elevernas lärande som står i fokus.

”Och hos mig tänker inte barnen så mycket på att de lär sig. Och det är egentligen viktigare för mig än hur man behandlar pojkar och flickor. Jag tror ändå att dom har samma förutsättningar hos mig. Oavsett om de är pojkar eller flickor. Men det är ju för att jag vill lyfta de svaga. Det är ju mitt mål”.

Ett par specialpedagoger säger att de arbetar med genusperspektivet i uppdraget. Omfattningen av genusarbetet ser olika ut men de uttrycker att de lägger fokus på interaktion, samspel och delaktighet i sitt arbete med både elever och lärare. De lägger stort ansvar på sitt eget handlande som specialpedagoger och anser att i deras uppdrag ingår det att driva genusfrågan och sätta igång processer. Som specialpedagog sitter man på en maktposition och det är viktigt att vara medveten om det och använda den positionen på rätt sätt. De säger att i rollen som ledstjärna, förebild och verktyg kan man tydliggöra genusperspektivet och lyfta fram det.

”Vi måste pröva på ett sätt att arbeta här för att det ska bli så bra för det här barnet. Där har man ett jätteviktigt arbete som specialpedagog. Att både kliva in och samtidigt komma med ”utanförperspektiv”. Att se på hur det egentligen ser ut ur ett genusperspektiv. Vad kan vi göra och att man inget hopp om att det går att göra någonting”.

Två specialpedagoger säger att de har tidigare erfarenheter av att arbeta med genusfrågor och säger vidare att det personliga intresset har spelat roll i att de har ”genusglasögon” på sig i sin yrkesroll.

”Ja, det är ju ett intresse jag har. Jag tror på att vi måste ha med oss många aspekter på det är det vi kommer med... hur vi förmedlar... att vi har med hela oss och då är genus en del av det”.

”Ja, det spelar ingen roll om det är matte eller svenska eller om det är IKT... det är någonting som hela tiden finns där”.

En specialpedagog säger att ” det är svårt att koppla genus till min yrkesroll” och ” jag tänker inte så mycket på det måste jag erkänna”. Ett par uttrycker sin osäkerhet kring genus med ”vad kan vi tillföra som specialpedagoger?”. Vidare ställer sig en specialpedagog frågande till hur ett genusperspektiv kan kopplas samman med den specialpedagogiska verksamheten. ”Jag undrar om jag kan ge dem det?”.

En specialpedagog förknippar genusarbetet med vilken bakgrund och vilka värderingar man har. Hon säger att personligheten påverkar om man har ett genusperspektiv med sig i sin yrkesroll. Personligen ”tänker hon inte på genus på något som helst sätt”. Hon säger att ”jag bryr mig inte så mycket om det ena eller det andra”. Hon ser inget samband mellan genusarbete och den specialpedagogiska verksamheten.

Två specialpedagoger anser att genus är helt oväsentligt i den specialpedagogiska verksamheten och säger att det är individens behov som räknas. Genus räknas inte in där, enligt dem och de ”förstår inte vad poängen skulle vara”.

”Och efter att ha träffat alla barn på skolorna så försvinner hela detta med kön för min del. Det handlar inte om det överhuvudtaget. Det handlar om individer som har olika behov och det kan gestalta sig precis likadant hos en flicka som hos en pojke och vise versa. Jag ser det hos alla och jag ser det som något individrelaterat och inte något som är könsrelaterat”.

”Jag tycker att vi behöver våra skillnader i könen så att säga. Hen tycker jag är väldigt fånigt så det har jag inte nappat på. Sen vill man ju naturligtvis att alla ska behandlas lika oavsett kön men inser också att det är ju svårt. Jag tänker egentligen inte så mycket på det. Kommer det hit tre pojkar eller tre flickor eller två pojkar och en flicka så spelar det liksom ingen roll”.

En specialpedagog har tidigare genomgått en utbildning om genus och har erfarenhet av ett målinriktat genusarbete på skolan. Idag arbetar man inte längre med detta i verksamheten och hon säger; ”just precis nu så tycker jag inte det finns tillräckligt med utrymme överhuvudtaget för diskussioner, forum för att diskutera. Någon genusediskussion har vi inte haft på fler år”.

Ett par av specialpedagogerna lyfter själva fram att rollen som handledare är en viktig del i uppdraget som ger dem möjlighet att lyfta fram genusperspektivet på olika nivåer. De uttrycker också att i den deltagande observerande rollen t ex i klassrummet eller under elevernas raster, är det viktigt att ha med sig detta.

”Man kan vara en god förebild och det är därför jag tycker om att vara så mycket ute i verksamheten. För jag vill vara en av dem. Att de ska se en aktivt arbetande pedagog”.

De övriga menar till en början att de inte ser en koppling med att arbeta med genus i handledarrollen. Efter en stund in i samtalet ändrar de sig dock och uttrycker att de ser möjligheten i att man som handledare kan lyfta fram ett genusperspektiv på olika sätt.

”Men ja, i handledning kan jag tänka mig att... att man lägger in ett genusperspektiv fast man inte tänker på det automatiskt”.

Alla specialpedagoger anser att genusarbetet lätt försvinner i skolan idag bl.a. på grund av ekonomiska och organisatoriska faktorer. Det är ett lågprioriterat ämne som inte ”får plats” i verksamheten. En specialpedagog hävdar att det behövs en yttre påverkan, en statlig insats, för att arbetet ska få en legitimitet och få ta plats i skolans organisation. Vidare menar hon för att ett genusperspektiv ska finnas i verksamheten bör det finnas ett ”driv” hos ledningen. ”

”Har man inte rektorn med sig så är det jättesvårt att driva detta arbete ensam som specialpedagog. Det måste till ett målmedvetet arbete eller ett tema för att genus ska få ta plats och få ett värde”.

7.2 Sammanfattning

Det verkar finnas en stor osäkerhet bland specialpedagogerna kring ämnet genus och jämställdhet. Många av specialpedagogerna ser ingen naturlig koppling mellan den specialpedagogiska verksamheten och att arbeta medvetet ur ett genusperspektiv. Man talar mycket om individens behov och lägger inte in genus i det sammanhanget.

Det bearbetade materialet och interaktionen under intervjuerna resulterar i att följande tre grupper kan urskiljas utifrån synsätt, förhållningssätt och kunskap om ämnet.

Två specialpedagoger är mycket intresserade av genusfrågor och har erfarenhet och kunskap i ämnet. De har ett personligt intresse och ett reflekterande förhållningssätt över hur ett genusperspektiv kan lyftas in i deras yrkesroll och uppdrag. De visar på en genusedvetenhet

och uttrycker själva att de har "genusglasögonen" på sig i sin yrkesroll. De lyfter fram genusperspektivet i många av sina funktioner som specialpedagog.

Två andra specialpedagoger uttrycker en viss kunskap i ämnet men trots det en osäkerhet i relation till sin yrkesroll. De ser till en början inte kopplingen mellan den specialpedagogiska verksamheten och ett genusperspektiv. Successivt under intervjun ändrar de sig dock och ett visst mått av genusmedvetenhet framkommer när de talar om sitt arbete. De blir själva medvetna om att de besitter mer kunskap än vad de själva först trodde. Däremot anser de att det är svårt att förankra denna kunskap i praktiken.

De två resterande specialpedagogerna uttrycker sig frågandes till hur ett genusperspektiv ska kopplas ihop med den specialpedagogiska verksamheten. De uttrycker också ett ifrågasättande till varför diskussionen om genus förs i detta sammanhang. De lyfter fram elevens kunskap och lärande som det primära. Det finns en könsblindhet i deras förhållningssätt där individens behov lyfts fram och dessa behov innefattar inte genus.

7.3 Stödinsatser

Innehållet i denna resultatdel lyfter ur ett genusperspektiv fram olika stödinsatser som specialpedagogen arbetar med, och utformningen och fördelningen av dessa. Stödinsatserna som tas upp är arbete i grupp, individuellt arbete, inkluderande/exkluderande stöd och elevassistent.

Alla specialpedagogerna anser att stödinsatserna ser olika ut. Det är en blandning av att eleverna arbetar i mindre grupper eller individuellt med specialpedagog. Stödet kan ges inkluderat i klassrummet eller separat i ett annat rum. De menar att genusaspekten inte är någon avgörande faktor gällande hur grupperna sammanställs eller hur arbetet läggs upp. De uttrycker att grupperna blandas både med pojkar och flickor utifrån deras problematik och behov, utan någon koppling till ett genusperspektiv.

"När det gäller barnen så... alltså jag har lika många pojkar som flickor som jag jobbar med. Jag jobbar på samma sätt."

En specialpedagog menar, utifrån sina erfarenheter, att fördelningen av stödinsatser är lika mellan pojkar och flickor. De andra hävdar att det är övervägande pojkar som får stöd. Akuta situationer som ibland uppstår med elever i skolan, s.k. "brandkårsutryckningar", menar alla, är jämnt fördelade mellan pojkar och flickor.

Alla specialpedagogerna uttrycker att på Elevhälsoteamens möten är det övervägande ärenden som gäller pojkar som dominerar i diskussionerna, både när det gäller kunskapsmässiga svårigheter och sociala.

"Det är bra om man vet att flickor överlag lyfts färre. Det är viktigt att lyfta dom också. Vem ska göra det om inte specialpedagogen, rektorn, kuratorn eller psykologen gör det. Då blir det föräldrarna, jag vet inte..."

Två specialpedagoger hävdar bestämt att man pratar på samma sätt kring pojkars och flickors problematik. De menar att det inte finns någon skillnad i hur stödinsatserna utformas och kan

inte se en koppling till ett genusperspektiv. De andra specialpedagogerna visar mer på en osäkerhet kring frågan. Det menar att det kanske finns en möjlighet att man gör skillnader mellan könen både gällande stödinsatserna men också i talet om eleverna.

Överlag är det fler pojkar som har koncentrationssvårigheter och diagnoser, säger specialpedagogerna. Flickorna som lyfts fram har oftast en kunskapsproblematik och inte så många sociala svårigheter.

Normalitetstänkandet är vanligt förekommande hos lärarna, menar flera av specialpedagogerna. Eleverna får inte sticka ut eller särskilja sig från mängden i klassrummet. De menar att lärarna har svårt att se barnets styrkor och istället vill "bli av" med problemet. Detta gäller framför allt pojkar med utåtagerande beteende. Specialpedagogernas erfarenhet säger att lärarna är fullt upptagna med sin undervisning och vill ha in en elevassistent i klassen för att åtgärda problemet.

"Men när dom är upptagna av sin undervisning är dom som i en liten bubbla med det dom ska göra och då har dom ju inte det, så att dom ser det subtila, vilket gör att den där lektionen gick åt skogen den dagen".

"Man kan ju inte... man kan ju inte sätta dom i en bur och så här utan man får möta dom där dom är."

Det man ser är att fler pojkar får en elevassistent på grund att deras fysiska styrka, jämfört med flickorna som inte är så fysiska och starka. Denna typ av stödinsats används ofta då problemen inte går att lösa på annat sätt. Resultatet av det verkar vara att de är pojkarnas fysiska förutsättningar som styr stödinsatserna och inte den individuella elevens behov, oavsett kön. Idag är dock ekonomin en påverkande faktor som bidrar till att färre elevassistenter plockas in i skolan, säger specialpedagogerna. Detta är synd, uttrycker en specialpedagog, då hon ser möjligheter ur ett genusperspektiv, med att anställa manliga elevassistenter i skolan.

Två av specialpedagogerna menar att lärarna blir väldigt upprörda och söker mer specialpedagogisk hjälp när det gäller pojkars beteende än flickors. Anledningen till detta är att pojkarnas utåtagerande beteende anses mer opassande och problematiskt i klassrummet. De uppfattas därmed som ett störande moment.

"Att det är fel på det här barnet, ta ut det ur mitt klassrum, alltså hela tiden det, motverka det."

Dessutom ser de att lärarna och föräldrarna snabbare uttrycker oro och behov av stödinsatser till en tyst och långsam pojke, än en tyst flicka.

"Det jag tänkte berätta om är det som oftast sker är ju det att vi får flickor, och det har jag varit med om många gånger, som blivit väldigt tysta och tillbakadragna. Det har även varit pojkar men flertalet är flickor. Där det blir lika viktigt att få inkluderat dom. Att få pedagogerna att börja fundera kring det."

Två av specialpedagogerna menar att den bästa stödinsatsen för elever i behov av stöd är att alla pedagoger i elevernas närhet ser sig själva som resurser. De lyfter fram ett inkluderande och relationellt förhållningssätt.

”Men då måste man jobba med pedagogerna jättemycket och göra dom uppmärksamma och få mer kunskap och så.”

Utifrån hur skolans organisation ser ut idag anser de dock inte detta som fullt genomförbart, men de strävar ditåt. I detta nämner de också vikten av att ha med sig ett genusperspektiv i utformandet av stödinsatser. De ser att det skulle behövas mer kunskap om genus och jämställdhetsfrågor hos lärarna. Detta skulle resultera i att specialpedagogen lättare kunde utgå från ett helhetsperspektiv tillsammans med lärarna.

”Pedagogen har ju en otroligt stor roll och en relation är ju det viktigaste... men då är det ju ändå så att då kommer det in det här med kön... Jo, men han är för jobbig, han är bara så här... och man har inga reflektioner mer än sina egna och där gäller det då att hitta dom vägarna då”.

”Men att vi lär varandra och barnen att vi inte ser bara ser på ytan utan att det är en människa som kommer där. Vi måste ta hänsyn till allt det vi har och då är genus en viktig del i det.”

7.4 Sammanfattning

Det finns en stor variation i hur stödinsatserna utformas och fördelas. Fokus ligger på elevernas problematik och skolans praktiska förutsättningar. Man lyfter inte in ett genusperspektiv i det sammanhanget och för inte heller en diskussion kring frågan. Majoriteten av specialpedagogerna anser att pojkarna dominerar vad gäller diagnoser, fördelning av resurser och i diskussioner på Elevhälsoteamens konferenser. Specialpedagogerna lyfter fram att lärarnas förhållningssätt i klassrummet är en bidragande faktor till hur stödinsatserna utformas. De uttrycker en avsaknad av ett gemensamt helhetsperspektiv tillsammans med lärarna, där även genusaspekter ska ingå. Först då skapas möjligheter att utveckla ett relationellt och inkluderande arbetssätt. Utifrån vad som framkommit under intervjuerna så verkar det som att specialpedagogerna har lätt för att lyfta fram lärarnas förbättringsområden men svårare att lyfta fram sina egna.

7.5 Verktyg

Innehållet i denna resultatdel lyfter ur ett genusperspektiv fram olika verktyg som specialpedagogen använder och hanterandet och utformningen av dessa. Verktygen är observation, litteratur, klassrumsarbete, åtgärdsprogram, kartläggningmaterial, handlednings-samtal, bilder, digitala verktyg och likabehandlingsplan.

Alla specialpedagogerna uttrycker att de först behöver en stunds resonemang kring vilka verktyg de tillhandahåller och hanteringen av dessa, innan de kan svara på frågan. De uttrycker att de inte har reflekterat över frågan tidigare.

Fyra av specialpedagogerna har svårt att sätta ett genusperspektiv kring de verktyg som ingår i deras arbete. De har svårt att svara då de inte riktigt ser kopplingen mellan genus och verktyg. Successivt kan dock alla specialpedagogerna plocka fram några enstaka verktyg som de kan koppla till ett genusperspektiv. De resterande två specialpedagogerna kan lättare göra en koppling till verktygen då de har med sig ett genusperspektiv i sitt arbete. Dessa två lyfter

framför allt fram sig själva som verktyg. De talar om interaktion och samspel, att man deltar i aktiviteter och är en del ute i verksamheten.

Ett par specialpedagoger säger att de flesta verktyg som de förknippar med genus finns i klassrummet och används av läraren. De anser inte att det är deras ansvar att arbeta med verktygen ur ett genusperspektiv. Det ansvaret ligger på läraren i klassrummet i form av t.ex. fördelning av talutrymme och resurs mellan pojkar och flickor. Specialpedagogerna plockar bort ansvaret från sig själva och lägger över det på läraren i klassrummet.

”Men huvudaspekten jobbar man mer med... övergripande i klasser och så... mer än vad jag känner att jag gör”.

Observationen är ett av de verktyg som alla specialpedagogerna kopplar till ett genusperspektiv. Där menar de att läraren och elevernas interaktion synliggörs och de könsskillnader och könsmonster som finns kan därmed lyftas och arbetas med.

”alltså på min observation såg jag att det var lika mycket pojkar som flickor men det var en pojke som hela tiden fick samma negativa tillsägelser. Men då kunde jag ta upp den observationen med läraren och samtala värderingsfritt, det här hände.”

En specialpedagog nämner observationen som ett möjligt verktyg att använda på sig själv för att ”upptäcka omedvetna sätt som man agerar på”. En annan uttrycker liknande tankar; ”ja man skulle nästan ha observation på det och se hur man jobbar med det”.

Litteratur är också ett av de verktyg som specialpedagogerna lyfter fram och kan koppla till ett genusperspektiv. Alla uttrycker tankar och reflektioner kring pojk- och flickböcker och hanterande av dessa. Några uttrycker att de är medvetna om att det finns tydliga pojk- och flickböcker, men att de enbart väljer utefter barnens nivå.

”I stort sett så tänker jag på nivån, var är de någonstans och försöker få trevliga inspirerande böcker... tänker inte så mycket på könsfördelningen så, men sen är det ju så att de här böckerna är ju oftast om djur.”

”Jag brukar fråga vad de är intresserade av. Vad de skulle vilja läsa om. Ja, det är många pojkar som vill läsa om en hund... och det finns många flickor som säger att de inte vill läsa hästböcker eller så utan jag vill läsa om drakar. Jag tycker att där måste man lyssna på barnen men sen måste vi ju bestämma nivån på boken eftersom dom inte kan välja själva utan väljer den som är tjockast och verkar roligast”.

En specialpedagog säger att hon, trots en medvetenhet om genusaspekten, väljer pojk- respektive flickböcker i syfte att locka till läsning.

”Ähhh, jag har tagit fram, äh, riktiga, som man nu säger s.k. pojkböcker, Casper spelar fotboll, till pojkar som varit SÅ emot på att läsa för att kunna locka dom men kanske med någonting då va”.

Alla specialpedagogerna talar om åtgärdsprogrammen som ett verktyg som borde granskas närmare ur ett genusperspektiv. De är överens om att det är fler pojkar än flickor som får åtgärdsprogram. Utifrån detta faktum uttrycker de funderingar kring att man borde ha genusperspektivet med sig vid upprättande av åtgärdsprogram. Några säger att det inte ser någon skillnad i hur man skriver om pojkar respektive flickor.

”Jag vill inte påstå att jag ser någon skillnad då måste man nästan granska det ur ett genusperspektiv. Det borde man nog göra tänker jag (skratt). Skriver man alltid ner så här när det gäller killar och varför gör man så?”

”Olika språk för pojkar och flickor? Det tror jag faktiskt inte (skrattar till). Det skulle jag inte tro och sen för det gäller ju både organisations- och grupp och numer är det ju inte så mycket mer på individnivå, så att säga då. Så att... äh, det tror jag inte utan vi har nog... på denna skola har vi samma språk för pojkar och flickor.”

En menar att hon är övertygad om att det måste vara skillnad. Detta baserar hon på sin egen erfarenhet. En annan menar att detta är en väckarklocka och det skulle vara intressant att titta närmare på hur det förhåller sig.

Några grundläggande verktyg som specialpedagogerna använder sig av i sitt arbete är matriser och screeningar. Dessa är hjälpmedel vid utredningar och att upptäcka elever som av olika anledningar har svårigheter. De säger att de inte kan se en direkt koppling mellan användandet av dessa verktyg och ett genusperspektiv men säger samtidigt att dessa verktyg kan vara en hjälp i att upptäcka t ex de tysta flickorna som de annars skulle ha missat.

”När man gör screeningar så ser man att många flickor är tysta och hur man ska få dom att vakna och tjoa lite mer att dom behöver hjälp i matte eller svenska. Det kan man ju också fundera kring.”

”Det är ju inte så att vi tappar flickorna utan vi har ju vissa screeningar som vi gör varje år... där vi fångar upp alla elever... så att även om man är en tyst flicka så hittar vi henne.”

”Jag har aldrig kört något speciellt för pojkar och något speciellt för flickor eller så. Våra screeningar är ju definitivt samma för alla.”

Två specialpedagoger lyfter handledningssamtalet som ett viktigt verktyg för att få lärarna att reflektera ur ett genusperspektiv.

En specialpedagog använder bilder som ett verktyg för språkfrämjande arbete. De bilder som hon använder väljer hon ut på ett genusmedvetet sätt. Hennes avsikt är att använda bilder som inte riktar sig direkt till pojkar och flickor. Detta för att undvika de traditionella könsrollerna.

”Inte att man har bilder på pojkar t ex som är i action eller är fartiga. Det kan vara en vanlig bild på en pojke t ex jag har en bild på två pojkar som håller om varandra. Som är kompisar. En bild som är symboliskt för kompisar. Eller för barn om man nu vill det. Så jag försöker tänka på den hela tiden”.

Två specialpedagoger säger att många av de appar och program som används på skolan är vinklade åt pojkar och flickor. De ser att barnen blir påverkade och reagerar på könsskillnaderna och att pojkar reagerar mer mot det könsöverskridande än flickor. Trots att specialpedagogerna är väl medvetna om problemet så uttrycker de själva att de inte arbetar aktivt för att motverka detta.

”Dom kan ju vara lite vinklade ibland till tjej och kille och då kan barnen tycka att ”det här vill jag inte göra”. Det är för tjejigt t ex. Men där är det nog mer killarna som reagerar... Killar, om de ska börja räkna prinsessor och rosa elefanter så säger dom ”har du inget mattespel som jag kan använda?” Men förstår du? Lite så.”

En specialpedagog lyfter fram Likabehandlingsplanen och vikten av att använda den i sitt arbete. Hon säger att det i planen finns ett tydligt genusperspektiv och att likabehandlingsplanen är viktig eftersom genusfrågan annars lätt försvinner.

”Skapa miljö där alla oavsett kön ges möjlighet att göra val utifrån sin person och sitt intresse”.

7.6 Sammanfattning

Specialpedagogerna använder en rad olika verktyg i sitt arbete. När de fick fundera över vilka verktyg de hanterar och hur de är utformade uttryckte de en osäkerhet och en svårighet i att svara. När genusperspektivet sedan lyftes in i frågan så behövde de mer tid att tänka efter. Samtalen blev mer av ett resonemang kring hur och om de kan lägga in genusperspektiv i olika verktyg. Successivt blev diskussionerna djupare och mer nyanserade. De ”öppnade upp” och uttryckte en förståelse för frågan vilket gav mer utvecklande svar. Det verkar som att frågan kring hur man hanterar och utformar sina verktyg som specialpedagog inte diskuteras eller reflekteras över regelbundet.

Det verktyg som alla lyfter fram och kan relatera till ur ett genusperspektiv, är litteraturen. Det verkar som att det finns möjligheter att arbeta med litteraturen på ett genusmedvetet sätt. Utbudet av böcker är stort och erbjuder traditionella pojk-och flickböcker, men också könsneutral litteratur. Verkyget i sig står för kunskap och är ett medel för lärande i skolan.

Även åtgärdsprogrammen var något som lyftes fram av alla specialpedagoger. Här blev kopplingen till ett genusperspektiv inte lika naturlig, men frågan väckte en nyfikenhet kring hur det förhåller sig. Det här kan ses som att det finns behov av ett kritiskt förhållningssätt gentemot det verktyg som används.

8 Diskussion

I detta kapitel diskuteras studiens resultat. Inledningsvis görs en diskussion om metoden och hur den kan ha inverkat på resultaten. Vidare följer en resultatdiskussion där valda delar tolkas och knyts ihop med tidigare forskning och studiens teoretiska utgångspunkt. Dessa delar går under rubrikerna påverkansfaktorer i verksamheten, specialpedagogens förhållningssätt och verktyg och stödinsatser. Slutligen kommer avslutande reflektioner och förslag till fortsatt specialpedagogisk forskning.

8.1 Metoddiskussion

Kvale och Brinkmann (2010) menar att intervjua är en konstform. Metoden kräver mycket träning för att utfallet av intervjun ska bli omfattande och relevant. Tolkningsarbetet startar redan under dialogen i intervjusituationen genom bekräftelse, förtydliganden, tolkande och fördjupningsfrågor. För varje intervju som genomfördes ökades kunskapen och förståelsen. Vi blev mer bekväma i rollen som intervjuare och kunde bättre strukturera intervjuernas innehåll och form. Förmågan att formulera och fördjupa frågorna under intervjuernas gång ökade. Ovanstående faktorer påverkade utfallet av intervjuerna på ett positivt sätt. Materialet blev mer omfattande och relevant och samspelet mellan oss och informanterna kunde utnyttjas bättre.

Att använda sig av öppna följdfrågor som baserade sig på informanternas svar skapade ett positivt samspel. Valet av denna metod gjordes för att ge dem goda möjligheter att svara utifrån sina förutsättningar och på så sätt kunna ge mer utvecklande svar. Andreasson (2007) belyser att det är viktigt att vara medveten om att resultatet kan påverkas av hur frågorna formuleras och hur de sedan tolkas och sammanställs. Sannolikheten finns att andra svar på frågorna hade kunnat ges om annan metod använts. Möjligen hade det varit enklare för informanterna att svara på mer strukturerade frågor, men eftersom genus kan uppfattas som ett stort och komplicerat ämne, hade inte den metoden gett så fyllig information. Utifrån studiens syfte och de erfarenheter och förutsättningar som gjorts under studiens gång så ansåg vi detta förfarande vara mest lämpligt. Intervjuerna tog sig stundtals formen som samtal, vilket verkade vara positivt och skapade ett gott klimat. Trots att intervjun ibland tog sig denna form så bibehölls våra roller som intervjuare. Trost (2010) menar att ”intervjuaren skall inte vara någon robot, utan fortfarande vara en människa men ska ligga lågt med sitt eget tyckande och görande” (s.54).

Att utifrån studiens syfte använda sig av temaområden visade sig vara ett bra tillvägagångssätt för att tydliggöra och rama in innehållet av intervjuerna. Kvale & Brinkmann (2010) belyser att genom att utgå från bestämda teman i den kvalitativa forskningsintervjun så tydliggörs riktningen mot forskningsämnet. Intervjuarens uppgift blir att hålla samtalet inom ramarna för dessa teman. När syftet först presenterades för informanterna verkade det finnas en osäkerhet kring ämnet genus. Det uppfattades som stort och ogreppbart. Efter presentation av studiens tre temaområden verkade det dock som att informanterna lättare kunde förhålla sig till ämnet. Det uppfattades som mer konkret och hanterbart.

Att transkribera intervjuerna och sedan bearbeta resultatet var ett nytt arbetssätt för oss. Metoden var ett bra tillvägagångssätt att fördjupa sig i materialet. Det var ett gediget och tidkrävande arbete som gav tillfredsställande resultat. Transkriberingarna lästes många gånger

och för varje gång breddades vår kunskapssyn och vi fick en bättre förståelse för materialet. Förmågan att tyda och tolka utvecklades. Kvale & Brinkmann (2010) menar att i analysarbetet bör man använda utskriften som ett "levande material" i utveckling och inte som en avslutad del. De talar om att "horisonten av möjliga innebörder hela tiden vidgas" (s.209).

Att vara två vid intervjuerna och även vid tolknings- och analysarbetet, resulterade i att tillförlitligheten ökade och att det blev en djupare process än om arbetet hade utförts individuellt. Under intervjuerna har det varit en fördel att vara två då vi har kunnat fördela frågorna och ansvar emellan oss. Samarbetet har varit lärorikt och stimulerande. Våra individuella reflektioner och analyser kring intervjuerna har bidragit till att vår gemensamma bearbetning av empirin blev mer omfattande. Kvale & Brinkmann (2010) menar att mängden olika frågor till en text leder till olika innebörder och ett avgörande för analysen. Genom att vara två har diskussionerna tagit en djupare metaanalytisk karaktär.

Det faktum att vi har genomfört intervjuerna tillsammans har också väckt tankar kring vilken påverkan det kan ha haft på informanterna och på resultatet. Genom vårt numerära överläge har vi haft en outtalad maktposition som kan ha haft en påverkan under intervjun. Vi har stundtals känt en osäkerhet hos informanterna både i tal och i kroppsspråk. Detta kan vara ett uttryck för intervjuareffekten där intervjuaren medvetet eller omedvetet uppträder på ett sätt som påverkar informantens svar (Stukát, 2011). Detta kan inverka på giltigheten i svaren. Kvale & Brinkmann (2010) säger att informanternas uttalande ibland kan vara flerdimensionella och motsägelsefulla och att orsakerna till detta kan bero på en mängd olika faktorer.

Att ämnet genus visade sig vara svårt för informanterna att ta till sig, i relation till vår förförståelse och kunskap, kan vara ytterligare en maktfaktor att ta i beaktande. I en intervjusituation finns alltid en obalans mellan intervjuare och informant att ta hänsyn till. Trost (2010) betonar att utgångsläget i en intervju ser olika ut för de olika parterna. Informanten kan uppleva sig som okunnig, oerfaren eller helt ovetandes om ämnet och intervjuaren kan lätt få rollen som "expert". Det är därför viktigt att intervjuaren ser till att relationen inte blir för komplicerad utan försöker upprätthålla en prestigelös atmosfär. I det här fallet blev obalansen mellan intervjuaren och informantens förkunskap påtaglig då ämnets komplexitet begränsade flödet under intervjun. Kanske utgick frågorna allt för mycket utifrån vårt perspektiv och kontrasten mellan vår kunskap och informanternas blev för stor. Successivt under intervjuernas gång blev detta en faktor att ta hänsyn till vilket resulterade i att frågornas utformning många gånger fick förtydligas.

8.2 Resultatdiskussion

Resultaten visar att specialpedagogens erfarenheter och arbete i skolan med barn i behov av särskilt stöd, i liten grad präglas av ett genusperspektiv. Informanterna uttrycker alla en svårighet i att koppla ihop yrkesroll, verktyg och stödinsatser med en genusaspekt. Det verkar finnas en allmän liten kunskap om ämnet genus, vilket skapar svårigheter att reflektera och diskutera kring ämnet utifrån olika synvinklar. Connell (2003) belyser just att ämnet är komplext och omfattande, vilket intervjuerna har påvisat. Den direkta kopplingen mellan en genusaspekt och specialpedagogens yrkesroll och den specialpedagogiska verksamheten blir därmed mer abstrakt. Det har också funnits tendenser till en oförstående inställning till varför den specialpedagogiska verksamheten skall diskuteras utifrån ett genusperspektiv. Man har inte förstått syftet med att blanda ihop dessa två aspekter.

Utifrån studiens resultat verkar det finnas en könsblindhet eller könsneutralitet i skolans verksamhet, där aspekter såsom genus, räknas bort. Detta belyser även Asp-Onsjö (2006) och Andreasson (2007) i sin forskning. Den ständiga utgångspunkten under intervjuerna har istället varit talet om individen och dess behov. Man talar om att mötet med eleverna är något individrelaterat och inte könsrelaterat. Detta framkommer även i Tallberg-Bromans (2002) forskning. Då ämnet är komplext så verkar individperspektivet vara lätt att använda och "gömma" sig bakom. Det verkar dock som att begreppet individ inte har reflekterats över, utan används utan närmare eftertanke på vad det egentligen innefattar. På frågan om vad som kan ingå i begreppet individ har informanterna svårt att svara. Vad som är påfallande är dock att i talet om individen räknar man inte in olika faktorer som formar varje individ till den person som den är. Hedlin (2006) talar i det fallet om risken av att hamna i ett könsblindhetsdike (s. 10).

Istället för att se elevens möjligheter och förutsättningar utifrån en helhetssyn, med ett relationellt perspektiv (Emanuelsson, Persson och Rosenqvist, 2001), så kan könsblindheten leda till ett kategoriskt synsätt som begränsar pojkar och flickors möjligheter (Fylling, 2004). Informanterna är överens om att elever i behov av särskilt stöd kan vara i en utsatt position och uppleva ett utanförskap. Dessa elever behöver på olika sätt bli bekräftade och sedda för den person de är. Man ser dock inte att om man redan är i en utsatt situation och detta förstärks genom ett könsblint/neutralt bemötande från specialpedagogen, så kan det få en negativ påverkan på en elevs självkänsla och kunskapsutveckling. En informant räknar istället helt bort genusaspekten i bemötandet av elever i behov av stöd och menar att det räcker att skapa en god relation till eleven. Detta kan i det långa loppet leda till ett kategoriskt synsätt som i slutändan begränsar elevernas förutsättningar.

8.2.1 Påverkansfaktorer i verksamheten

Det är intressant att titta närmare på vad orsakerna kan vara till att genusaspekten inte finns med naturligt i den specialpedagogiska verksamheten i skolan. Ledningens fokus och intresse kring frågan verkar vara en avgörande faktor som påverkar omfattningen av arbetet. Några informanter belyser just vikten av att ha ledningen med sig i sitt arbete vilket också står i Skolverket (1994). Om genusaspekten räknas bort på ledningsnivå, så verkar det vara svårt att som specialpedagog driva frågan. Andreasson (2007) och Asp-Onsjö (2006) belyser just vikten av att arbeta för en likvärdig och jämställd skola och i det sammanhanget är ledningens inställning helt avgörande. Trots att några informanter uttrycker ett personligt intresse och en

vilja att arbeta med genus, verkar inte frågan vara betydelsefull nog att ta plats i verksamheten i konkurrens med alla övriga ”måsten”. Utrymmet begränsas av organisatoriska och ekonomiska faktorer. Att endast en informant lyfter fram likabehandlingsplanen som ett viktigt dokument i sammanhanget, framstår som högst förvånande. Då det ingår i skolans uppdrag och i specialpedagogernas arbetsuppgift att arbeta med skolans likabehandlingsplan, så borde detta dokument lyftas fram av informanterna. Eftersom skolans jämställdhetsarbete formuleras konkret i detta dokument, borde det ligga till grund för ett aktivt arbete. Att talet om likabehandlingsplanen lyser med sin frånvaro under intervjuerna tolkas således som en bekräftelse på hur lågt värderad genusfrågan är i skolans verksamhet.

En aspekt som kan påverka avsaknaden av ett genusperspektiv är det faktum att grundskolan utgår ifrån ett kunskaps- och lärandeperspektiv. De styrdokument som ligger till grund för skolans verksamhet, Skollagen (SFS 2010:800) och Lgr11, definierar endast jämställdhetsarbetet på ett allmänt plan och gör en vag och otydlig beskrivning av hur arbetet ska genomföras. Genom detta uppstår ett dilemma (Nilholm, 2010). Man förväntas arbeta med jämställdhetsarbete i skolan men det framgår inte hur. Att det finns en stor frånvaro i styrdokumentet kring arbetet med jämställdhet, lämnar frågan öppen för egen tolkning (Wernersson, 2009, Lindgren, 2010, Engman & Janunger, 2011). Istället för att arbeta ur ett helhetsperspektiv plockas vissa aspekter bort, i det här fallet genus, vilket leder till begränsningar. Det talas i liten utsträckning om hur man på bästa sätt möter en problematik ur elevens perspektiv. Istället dominerar talet om var individen befinner sig kunskapsmässigt och det styr riktningen mot nästa nivå. För att en individs behov ska kunna tillgodoses på ett tillfredsställande sätt bör man ta många olika aspekter i beaktande. I det sammanhanget förefaller dock inte genusaspekten vara en relevant faktor att ta hänsyn till.

Kanske kan det faktum, att ett kategoriskt synsätt dominerar i skolan (Emanuelsson et al., 2001) ligga till grund för att den specialpedagogiska verksamheten inte tar ett genusperspektiv. Man fokuserar på individen, oavsett kön, och lägger ingen vikt vid genus. Utgångspunkten för arbetet i den specialpedagogiska verksamheten blir då endast riktad mot elevens problematik och andra faktorer räknas inte in i det sammanhanget. Denna omedvetenhet kan leda till att genuskontraktet som finns i vårt samhälle och i skolans verksamhet upprätthålls (Hirdman, 2007). Isärhållandet av könen och ett hierarkiskt synsätt där det som anses manligt står för normen (s. 5) präglar då synen på eleven vilket leder till att traditionella könsroller och könsmönster bibehålls utan någon medveten tanke om att så är fallet (Holm, 2008). Hedlin (2006) talar om risken att hamna i könsschablondiket, som bidrar till att ensidiga och stereotypa föreställningar bevaras.

Eftersom forskningen inom den specialpedagogiska verksamheten ur ett genusperspektiv är begränsad, så finns det ett fåtal resultat att förhålla sig och relatera till. Det verkar som att genusperspektivet endast finns i periferin, som ett sidospår som i bästa fall plockas fram då och då. Utifrån de förutsättningarna och vad som framkommit under studien verkar inte möjligheterna för specialpedagogerna att öka på sin genusmedvetenhet i verksamheten vara goda.

8.2.2 Specialpedagogens förhållningssätt

Överlag under intervjuerna så uppfattas specialpedagogernas förhållningssätt gentemot genus som avvaktande och frågande. Vad kan ligga till grund för det som specialpedagogerna ger uttryck för? Som nämnts tidigare finns det tydliga tendenser till en osäkerhet i ämnet genus. Motsägelsefulla svar, många tysta partier under intervjuerna och också ett sökande av

bekräftelse är faktorer som tydligt visar på just det. Detta kan tolkas som att informanternas osäkerhet bottenar i en okunskap i ämnet. Det som strider mot det är de informanter som trots att de uttrycker en kunskap och en erfarenhet av att ha arbetat med ämnet, ändå visar på en osäkerhet under intervjuerna. Möjligen kan ett ointresse av ämnet präglade informanterna under intervjuerna, men då deltagandet har varit frivilligt måste man ändå förutsätta att ett grundintresse finns.

Informanterna lyfter fram ålder, utbildning och personlighet som faktorer som kan påverka och utveckla förhållningssättet åt olika håll. I uppdraget som specialpedagog i skolan ligger dock styrdokumentet till grund för det arbete som skall bedrivas och då är ovanstående faktorer irrelevanta. Den har en påverkan på specialpedagogen som person men skall inte på något sätt vara avgörande i hur man arbetar. Eftersom styrdokumentet uttrycker att ett jämställdhetsarbete skall bedrivas i skolan så ingår det i specialpedagogens uppdrag oavsett ålder, utbildning eller personlighet.

Tendenser finns att specialpedagogerna lägger över ansvaret på lärarna att arbeta med genus. Ganneruds (2001) forskning visar däremot att lärarnas uppfattning om skolan är att den är en könsneutral institution och att genus skapas och upprätthålls utanför skolans ramar. Informanterna verkar dock anse att det i den ordinarie skolverksamheten finns utrymme och möjligheter till att möta barnen ur ett genusperspektiv, och att det är där genusaspekten hör hemma. Man kopplar inte ihop sitt eget uppdrag med det och verkar inte heller ha reflekterat över hur det skulle kunna te sig om man gjorde det, och om det skulle ha några effekter i arbetet. Den enda kopplingen som görs mellan genusarbetet i klassrummet och deras egen funktion som specialpedagog är när de gör observationer i klassrummet. Då kan man möjligtvis ta ett genusperspektiv. Man menar dock att detta perspektiv inte lyfts fram och diskuteras separat efter en observation utan endast ingår i helheten som ett sidospår. Utifrån detta resonemang drar vi slutsatsen att det blir svårigheter att etablera ett samarbete mellan specialpedagog och lärare kring genusfrågor med det här förhållningssättet. Att arbeta utefter ett helhetstänk i verksamheten blir problematiskt när man som specialpedagog avsäger sig ett ansvar och lägger över det på läraren. Öhrn (2002) menar att alla människor har betydelse för den genuskompetens som barnen skaffar sig. I uppdraget som specialpedagog ska man också arbeta utefter de styrdokument som styr skolans verksamhet. Om man medvetet väljer bort en del i skolans arbete så finns risken att andra delar också plockas bort. Att välja arbetsuppgifter efter eget intresse och personligt tyckande hör inte hemma i skolans verksamhet. Torstenson-Ed (2003) menar att det finns många betydelsefulla faktorer i skolmiljön att beakta, där även läraren och specialpedagogen är en del.

Flera informanter uttrycker att det i deras tidigare yrkesroll som lärare fanns ett utrymme att arbeta med genus, i klassrummet. De menar dock att utifrån hur skolans organisation och verksamhet ser ut i nuläget så finns det idag som specialpedagog inte samma möjligheter som förut att arbeta med genus i klassrummet.

8.2.3 Verktyg och stödinsatser

I studiens resultat är det högst förvånande att handledning och specialpedagogens roll som handledare nämns och lyfts fram i så liten omfattning. Eftersom genus, som tidigare skrivits, är ett svårt ämne så kan man tycka att detta flexibla verktyg borde vara användbart i sammanhanget. Trots att informanterna menar att handledning är en betydelsefull del i specialpedagogens arbete och att handledningssamtalet är ett givande forum för pedagogiska frågor, lyfts handledningen fram i väldigt liten omfattning. Kopplingen att man i rollen som

handledare kan arbeta ur ett genusperspektiv verkar vara svår att ta till sig. Man anser inte att det åligger dem som specialpedagoger att inta det perspektivet utan det sker i så fall på initiativ av handledningsdeltagarna. Inte heller i detta sammanhang anses det vara relevant att koppla ihop genus med den specialpedagogiska verksamheten. Å ena sidan är det förståeligt att man pga. okunskap i ämnet inte gör denna naturliga koppling. Å andra sidan kan man tycka att man i sin yrkesroll som specialpedagog, och då mer specifikt som handledare, borde betrakta handledningen som en arena till att lyfta olika perspektiv. Fischbein (2007) talar om vikten av att "sätta på sig olika glasögon" för att skapa möjligheter istället för svårigheter.

Några anser dock att handledningssituationen kan vara ett tillfälle att lyfta diskussioner ur ett genusperspektiv. Asp-Onsjö (2006) belyser just att ett arbetslags resonemang kring en elev kan vara avgörande för hur arbetet kring eleven tar form. Dessa informanter, är de som under intervjuerna uttalar ett intresse och en medvetenhet kring genus. Deras resonemang kring handledning tar sig en djupare karaktär då de vänder och vrider på frågan och försöker se det ur olika perspektiv. De talar om handledning ur två aspekter. Dels handledningssamtalet som ett forum där det finns ett utrymme för alla närvarande att lyfta genusfrågor, och även ett tillfälle att i rollen som handledare ha möjlighet att leda samtalet ur ett genusperspektiv. Man sitter i en maktposition där man på ett positivt sätt kan styra hur samtalet tar sig uttryck.

Andreassons (2007), Asp-Onsjös (2006) och Öhrns (2002) forskning belyser att pojkar får mer tillgång till specialpedagogiska insatser i skolan, vilket bekräftas av informanterna. Detta resulterar i att det är dubbelt så vanligt att pojkar har ett åtgärdsprogram i jämförelse med flickor. Pojkarnas problematik domineras av utåtagerande beteende, vilket anses problematiskt i klassrummet. Denna beteendeproblematik resulterar i att stödinsatser ofta sätts in snabbt vilket sker på bekostnad av de tysta barnen och de barn som uppvisar "lugnare" problematik (Asp-Onsjö, 2006). Skolans organisation och ramar utgör grunden för detta kategoriska tänkande men även lärarnas förhållningssätt där man gör barnet till "syndabock" (Wernersson, 2009, Torstenson-Ed, 2003). Trots att informanterna är medvetna om att pojkarna på olika sätt dominerar i den specialpedagogiska verksamheten och att flickorna hamnar i bakgrunden, tar man sig inte an detta ur ett genusperspektiv. Det anses inte betydelsefullt, men trots det framkommer det skillnader i hur man behandlar pojkar och flickor vid utformandet och fördelningen av stödinsatser. Man uttrycker mer oro över en "tyst pojke" än en "tyst flicka", och menar att det är mer "legitimt" med en utåtagerande pojke än en utåtagerande flicka. Flickors attribut, det "flickiga" är mer anpassat efter skolans ramar än pojkarnas. Detta faktum konstateras men man går inte in djupare i frågan. Detta kan sättas i relation till Hirdmans (2007) tankar om genussystemet (s.5). Det förhållningssätt som verkar prägla handlandet är att man snabbt ska lösa problemet, utan någon större hänsyn till eventuella övriga aspekter som kan ha betydelse för barnet och påverka barnets situation. Genus behöver emellertid inte vara en aspekt som alltid måste tas i beaktande. Det viktiga är dock att se till helheten, ett relationellt perspektiv, kring den enskilde eleven och dess situation och inte bara se till problemet (Björck-Åkesson, 2007). Detta måste ändå vara utgångspunkten för den specialpedagogiska verksamheten.

8.3 Avslutande reflektioner

Under intervjuernas gång har talet om organisationen, verksamheten och de ”yttre” faktorer som påverkar specialpedagogen dominerat. Barnet och dess behov har hamnat i skymundan av alla ”måsten”. Dessa faktorer verkar överskugga arbetet med barn i behov av stöd. Man kategoriserar eleverna och talar om dem ur ett individperspektiv vilket vi tror begränsar barnens möjligheter och förutsättningar. Utifrån dessa omständigheter blir det svårt för specialpedagogerna att arbeta ur ett genusperspektiv. När man har ett kategoriskt synsätt och arbetet även styrs och begränsas av organisatoriska faktorer är det svårt att öppna upp för nya tankar och få ett helhetsperspektiv. För att kunna ta ett relationellt perspektiv behöver man ta hänsyn till många olika aspekter, där genus är en aspekt. Även om vissa delar kan ses som tillfälligt underordnade så är alla delar viktiga att inkludera och ta hänsyn till. För att arbeta framgångsrikt med genus behöver man dock ha förkunskap och även en förståelse för vad ett jämställdhetsarbete innebär. Dessvärre ser vi en avsaknad av detta i specialpedagogernas arbete.

Vi tänker att förutsättningarna för eleverna i behov av stöd skulle bli bättre om skolans verksamhet utgick från ett relationellt perspektiv. Att lyfta in ett genusperspektiv blir då betydelsefullt. Att förändra skolans organisation i dagsläget är svårt. Om däremot specialpedagogen, i sin viktiga funktion, hade mer kompetens i frågan så skulle det kunna bidra till en positiv påverkan på verksamheten. Där tänker vi att kunskap om genus och jämställdhet i större utsträckning borde ingå i och lyftas fram i specialpedagogutbildningen för att på så sätt skapa en genusmedvetenhet redan från början. Om alla färdigutbildade specialpedagoger kom ut i arbetslivet med en kunskap kring genus så skulle det finnas en bättre grund att utgå från.

8.4 Förslag till fortsatt specialpedagogisk forskning

Utifrån vår studies resultat skulle det vara intressant att forska vidare kring hur den specialpedagogiska verksamheten kan se ut om man medvetet arbetar ur ett genusperspektiv. Har det någon effekt på arbetet med eleverna i behov av stöd? Påverkar det specialpedagogens förhållningssätt och arbete mer mot ett relationellt perspektiv? Utgångspunkten skulle kunna vara att göra en jämförelsestudie där man undersöker skillnaderna mellan skolor som inte arbetar utifrån ett genusperspektiv och de som gör det.

En annan vinkling som skulle vara intressant att undersöka är hur rektorer i skolan ser på och arbetar med genusperspektiv i verksamheten och då specifikt i den specialpedagogiska verksamheten. Då alla informanter lyfter fram åsikter om ledningens betydelse för att kunna driva ett genusarbete känns det angeläget att forska vidare kring detta. Hur mycket påverkar rektorernas förhållningssätt och kunskap?

Eftersom handledningen togs upp i en sådan begränsad omfattning i studien så väckte det en nyfikenhet hos oss. Det skulle vara intressant att undersöka handledarrollen och handledningssituationen mer djupgående ur ett genusperspektiv då vi tror att det finns många aspekter kring genus där som inte framkom under vår studie.

9 Referenslista

- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – Ett kunskapsområde i utveckling. *Reflektioner kring specialpedagogik- sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s.36-51) Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion – vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text – om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. (Göteborg Studies in Educational sciences 259) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. (Göteborg Studies in Educational sciences 248) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Aspers, P. (2007). *Etnografiska metoder*. Stockholm: Liber
- Avramidis, Elias & Kalyva, Efrosini (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers 'attitudes towards inclusion. I *European journal of special needs education*, vol. 22:4 ss.367-389
- Bergström, G. & Boreús, K. (2005). *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Björck-Åkesson, E. & Nilholm, C. (Red) (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik- sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s.36-51) Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Connell, R.W. (1987). *Gender and power: Society, the person and sexual politics*. Cambridge: Polity Press
- Connell, R.W. (1995). *Maskuliniteter*. Göteborg: Diablos
- Connell, R.W. (2003). *Om genus*. Göteborg: Daidalos.
- Dyson, A. & Millward, A. (2000). *Schools and special needs – issues of innovation and Inclusion*. London: Sage.
- Ekenstam, C. (1999). *Rädd att falla. Gråtens och mansbildens sammanflätande historia*. I Forskningsrådsnämnden. Manligt och omanligt i ett historiskt perspektiv. Stockholm. FRN
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Skolverket. Stockholm: Liber.

- Fishbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (red.). *Reflektioner kring specialpedagogik- sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s.17-35) Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Forsmark, S. (2009). Att lära matematik – främjande och hindrande faktorer. I A. Ahlberg (Red.) *Specialpedagogisk forskning – en mångfacetterad utmaning*. (s.213-230) Lund: Studentlitteratur.
- Fylling, I. (2004). The gendered category of 'special needs': Teacher interpretations of male and female students. I K. Kristiansen & R. Traustadóttir (Ed.). *Gender and disability research in the Nordic Countries*. (s.161-184) Lund: Studentlitteratur.
- Gannerud, E. (2001). *Lärares liv och arbete i ett genusperspektiv*. Stockholm: Liber
- Harding, S. (1986). *The Science Question in Feminism*. Milton Keynes: Open University Press
- Haug, Peder (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm, Skolverket.
- Hedlin, M. (2006). *Jämställdhet – en del av skolans värdegrund*. Malmö: Liber.
- Hedlin, M. (2010). *Lilla Genushäftet 2.0*. Kalmar: Linnéuniversitetet
- Hirdman, Y. (2007). *Genus – om det stabila föränderliga former*. Malmö: Liber.
- Holm, A-S. (2008). "Sven är större och starkare, så det blir han som får bestämma" - lärare som medskapare av könsidentitet. I M. Nordberg (Red.) *Maskulinitet på schemat*. (s. 117-132) Malmö: Liber
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund:
- Nilholm, C. (2010). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur Studentlitteratur.
- Odenbring, Y. (2010). *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. (Göteborg Studies in Educational sciences 292) Göteborg: Acta universitatis gothoburgensis.
- Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (red.). *Reflektioner kring specialpedagogik- sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s.36-51) Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*.
- Skolverket. (1994). *Skolverkets rapport nr. 47: Flickors och pojkars olika förutsättningar och villkor*. Stockholm: Liber
- Skolverket. (2011). *En kunskapsöversikt: Särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Skolverket.

- SOU 1998:6. *Ty makten är din... Myten om det rationella arbetslivet och det jämställda Sverige – Kvinnomaktutredningen*. Stockholm: Fritzes.
- Stukat, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svaleryd, K. (2007). *Genuspedagogik*. Stockholm: Liber.
- Säljö, R. (2005). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Tallberg- Broman, I. (2002). Kön/ Genus i förskolan och skolan för alla. I I. Tallberg Broman, L. Rubinstein Reich & J. Hägerström. *Likvärdighet i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritisk granskning* (s.78-136). Stockholm: Skolverket.
- Torstenson-Ed, T. (2003). *Barns livsvärld: genus, etnicitet, generation, särskilt stöd och värderingar i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2007). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Wernersson, I. (Red) (2009). *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik*. (Göteborg Studies in Educational sciences 283) Göteborg: Acta universitatis gothoburgensis.
- Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Öhrn, E. (2002). *Könsmönster i förändring? – en kunskapsöversikt om unga i skolan*. Skolverket. Stockholm: Liber.

Internetreferenser

- Engman, P. & Janunger, K. (2010). *Genusinnehåll i läroplaner: En textanalytisk studie av Lpo 94 och Lgr 11*(Magisteruppsats). Uppsala universitet: Utbildningsvetenskapliga fakulteten - Institutionen för utbildning, kultur och medier. Hämtad 2013-11-20 från <http://www.uppsatser.se/uppsats/f0bcd44014/>
- Lindgren, S. (2010). *Genus och skola - från nationellt uppsatta genusmål till enskilda lärare* (Magisteruppsats). Luleå tekniska universitet: Institutionen för Arbetsvetenskap – Avdelningen för Genus & Teknik. Hämtad 2013-11-20 från <http://www.uppsatser.se/uppsats/0d3b774c3c/>
- Nilholm, Claes (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd" vad betyder det och vad vet vi?* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Hämtad 2013-12-03 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=18240>

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 2013-10-20 från
http://www.riksdagen.se/sv/DokumentLagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/

Svenska Uneskorådets skriftserie 2006:2. *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Stockholm: Svenska Uneskorådet. Hämtad 2013-11-28 från
<http://www.spsm.se/PageFiles/4587/Salamanca%20deklarationen.pdf>

Vetenskapsrådet. (2005). *Genusforskning i korta drag*. Hämtad 2013-12-03 från
<http://www.vr.se/download/18.320a86de108dcd98cbc8000516/>

10 Bilagor

Bilaga 1

Intervjuguide

Inledande frågor:

Vad tänker du kring begreppet genus? Kan du definiera vad genus är för dig?

Huvudfrågor:

Yrkesroll:

Vilka erfarenheter har du av att arbeta med genus?

Hur arbetar du som specialpedagog idag med genus?

Hur tar detta sig uttryck i dina olika roller som specialpedagog?

Stödinsatser:

Finns det ett genusperspektiv med vid genomförandet av stödinsatser?

Hur tar det sig uttryck?

Hur utformas och fördelas eleverns stödinsatser?

Verktyg:

Finns det en genusaspekt med i de verktyg som används?

Hur tar den sig uttryck?

Hur utformas och hanteras verktygen?

Exempel på följdfrågor som har ställts beroende på svaren:

Yrkesroll:

Hur kan du som specialpedagog arbeta för att skapa lika förutsättningar för flickor och pojkar? Varför får genusaspekten så lite utrymme/försvinner i arbetet med elever i behov av särskilt stöd? Hur skulle det påverka om denna aspekt lades in i verksamheten? Anser du det relevant för den specialpedagogiska verksamheten att man som specialpedagog har en genusaspekt med sig i sitt arbete? Finns det någon diskussion med ledningen kring genus gällande din yrkesroll och funktion som specialpedagog?

Stödinsatser:

Tar man hänsyn till genusaspekten vid fördelning av resurser? Kan ni se någon skillnad i stöd mellan pojkar och flickor gällande tid och resurser? Hur tar det sig uttryck? Anser du det relevant för den specialpedagogiska verksamheten att man har en genusaspekt med sig i utformandet och fördelningen av stödinsatser? Finns det någon diskussion i verksamheten kring genus gällande stödinsatser?

Verktyg:

Tar man hänsyn till pojkars och flickors olika behov och förutsättningar i arbetet med olika verktyg? Hur tar det sig uttryck? Vilket språk används i verktygen? Finns det en skillnad i språket i de verktyg som används till flickor och pojkar? Anser du det relevant för den specialpedagogiska verksamheten att man har en genusaspekt med sig i de verktyg som används? Finns det någon diskussion i verksamheten kring genus gällande verktyg?

Bilaga 2

Missivbrev



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Inför intervjustudien – Till dig som arbetar som specialpedagog i år F-3.

Vi studerar vår sista termin på Specialpedagogiska programmet. Syftet med examensarbetet är att undersöka specialpedagogers erfarenheter av stödinsatser ur ett genusperspektiv. Vi kommer att genomföra intervjuer med verksamma specialpedagoger vilket kommer att ligga till grund för arbetet.

Intervjun kommer att spelas in och sedan transkriberas för att avslutningsvis bearbetas och analyseras. Det insamlade materialet kommer enbart att användas inom ramen för magisteruppsatsen. Ditt deltagande är frivilligt och kan när som helst avbrytas. Alla uppgifter kommer att behandlas konfidentiellt d v s ingen enskild person, skola eller kommun kommer att utpekas. Undersökningen följer vetenskapsrådets forskningsetiska principer.

Du kommer naturligtvis att få ta del av uppsatsen när den är färdig.

Tack på förhand för din medverkan!

Anneli Mattsson
annmatt73@gmail.com
XXXX-XXXXXX

Carin Westling
carinwestling@hotmail.com
XXXX-XXXXXX

Göteborg, september 2013