



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Speciallärare - nybyggare i skolan?

En enkätstudie kring speciallärares yrkesroll och didaktiska kompetenser

Carin Bengtsson och Veronica Lycke

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet/SLP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2014
Handledare:	Anders Hill
Examinator:	Girma Berhanu
Rapport nr:	VT14-IPS-02 SLP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet/SLP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2014
Handledare:	Anders Hill
Examinator:	Girma Berhanu
Rapport nr:	VT14-IPS-02 SLP600
Nyckelord:	Speciallärare, Yrkesroll, Läs- och skrivsvårigheter, Matematiksvårigheter

Syfte: Studiens syfte var att beskriva och analysera relativt nyexaminerade speciallärares nuläge och önskeläge beträffande yrkesroll, arbetsuppgifter och arbetssituation. Vi ville undersöka i vilken utsträckning speciallärare arbetar som speciallärare och på vilket sätt deras didaktiska kompetenser framträder och tas till vara i undervisning och i skolutveckling.

Teori: Studien har genomförts inom den specialpedagogiska disciplinen. Studiens teoretiska utgångspunkt är professionaliseringsteori, som bygger på yrkens utveckling mot en profession. I professionaliseringsteorin intresserar man sig för sambandet mellan profession, kunskap och möjligheten för yrkesgrupper att omsätta detta i yrkespraktiken

Metod: Studien grundade sig på enkätsvar från 32 speciallärare examinerade från Göteborgs Universitet åren 2011-2013. För att få svar på studiens syfte valdes både en kvantitativ och kvalitativ ansats. Enkäten bestod dels av fasta svarsalternativ där svaren redovisades med hjälp av statistik. Enkäten avslutades med frågor av öppen karaktär och dessa svar tolkades hermeneutiskt.

Resultat: Resultatet visar att många av informanterna då studien genomfördes helt eller delvis arbetar som speciallärare. Flera har en speciallärartjänst och en del har anställts som specialpedagoger. Studien pekar på att det finns stor variation på de arbetsuppgifter som kan ingå i specialläraruppdraget. Studien visar samtidigt att många arbetsuppgifter är likartade och utförs i ungefär lika stor utsträckning. Informanterna uttrycker att de är relativt nöjda med hur deras arbetstid fördelas, och generellt är de som examinerades år 2011 mest nöjda. Beträffande informanternas arbete med elevers matematik- respektive språkutveckling visar resultatet att samtliga informanter arbetar med språkutveckling. Flertalet använder sig av "färdiga" modeller eller metoder. När det gäller arbetet med elevers matematikutveckling visar studien att detta inte sker i alls samma omfattning. Informanterna arbetar i större utsträckning med egna modeller och uttrycker en önskan om "färdiga" metoder även i matematiken. Studien visar på stor variation av de kompetenser som efterfrågas. En del menar att det som frågas efter i mångt och mycket faller inom det kategoriska perspektivet, då det handlar om att ta hand om elever som av någon anledning inte passar in. Andra anser att man på deras skola kommit långt när det gäller ett inkluderande synsätt och där efterfrågas kompetenser för att förebygga svårigheter och att inkludera elever på olika sätt. Majoriteten av de tillfrågade speciallärarna svarade att de upplever att det finns en stor medvetenhet om deras kompetenser på skolorna och många är nöjda med den yrkesroll som de befinner sig i. Flertalet informanter lyfter fram rektor som en nyckelperson i detta.

Förord

Processen med denna uppsats har varit intressant, lärorik, mödosam, ibland frustrerande men oftast väldigt rolig. Vi har lärt oss otroligt mycket om oss själva, om statistik, webbenkäter, professionalisering och om diskussioner som lätt hamnar i källaren.

Genom hela processen har vi huvudsakligen arbetat tillsammans, men har ändå gjort följande ansvarsfördelning. Carin, som har specialisering språk-, skriv- och läsutveckling, har ansvarat för delarna som rör läs- och skrivsvårigheter samt avsnitten om specialpedagogisk forskning. Veronica, som har specialisering matematikutveckling, har ansvarat för delarna som rör matematiksvårigheter samt avsnitten om specialpedagogikens historia.

Övriga avsnitt har vi skrivit gemensamt. Vi har båda varit aktiva i utformningen av enkäten samt i bearbetningen och analys av den insamlade empirin. Vi har också tillsammans skrivit resultat- och diskussionskapitlen. Vi upplever att det har varit en fördel att vi varit två i arbetet. Vi har kunnat stöta och blöta våra tankar och idéer och vi har haft möjlighet att diskutera tolkningar och val som vi gjort under studiens gång.

Vi vill rikta ett stort och varmt tack till alla våra informanter som besvarat enkäten och gjort denna studie möjlig.

Vi vill också tacka vår handledare Anders Hill för gott samarbete och värdefulla synpunkter.

Avslutningsvis vill vi tacka Gun-Britt som fraktat kurslitteratur mellan Floda och Pedagogen otaliga gånger.

Floda, juni 2014

Carin Bengtsson och Veronica Lycke

Innehållsförteckning

Abstract	1
Förord	2
Innehållsförteckning	1
1. Inledning	1
1.1 Problemområde.....	2
2. Syfte och frågeställningar	2
3. Litteraturgenomgång	3
3.1 Definition av några centrala begrepp	3
3.2 Historisk tillbakablick	4
Specialpedagogikens historia	4
Speciallärares historia.....	6
3.3 Styrdokument ur ett specialpedagogiskt perspektiv	8
Salamancadeklarationen	8
Skollagen	8
Lgr 11	9
3.4 Specialpedagogisk forskning.....	9
3.5 Specialpedagogiska perspektiv.....	10
3.6 Forskning kring specialpedagogisk verksamhet och yrkesroller.....	11
3.7 Specialpedagogik ur ett internationellt perspektiv	12
3.8 Jämförelse mellan specialpedagog- och speciallärares utbildningen	12
3.9 Att skapa en yrkesroll och yrkesidentitet	13
3.10 Språk- och matematikutveckling.....	14
Läs- och skrivsvårigheter	14
Matematiksvårigheter	16
Matematiksvårigheter och läs- och skrivsvårigheter - hänger de ihop?	18
4. Teorianknytning och forskningsansats	19
4.1 Teorianknytning	19
4.2 Forskningsansats.....	20
5. Metod och genomförande	21
5.1 Metodval.....	21
5.2 Urval	21
5.3 Enkätens utformning	22
5.4 Pilotstudie	23
5.5 Analys och bearbetning	23
5.6 Undersökningens trovärdighet.....	23
5.7 Etik	24
5.8 Bortfall.....	24
6. Resultat	24

6.1	Kvantitativ del	25
6.2	Kvalitativ del	33
	I arbetet med matematikutveckling	33
	I arbetet med läs- och skrivutveckling.....	33
	Kompetens och yrkesbeteckning	34
	Kompetens som efterfrågas	35
	Upplevelse av kompetens och yrkesbeteckning.....	35
	Övriga kommentarer.....	36
7.	Diskussion.....	37
7.1	Metoddiskussion.....	37
7.2	Resultatdiskussion	38
	Tjänst	38
	Arbetsuppgifter.....	38
	Stöd i klass.....	39
	Observationer	40
	Åtgärdsprogram.....	41
	Specialpedagogiska nätverk och EHT	41
	Matematikutveckling och Språkutveckling.....	41
	Kompetenser och Yrkesroll.....	43
	Yrkesbeteckning	43
7.3	Didaktiska konsekvenser och specialpedagogiska implikationer.....	44
7.4	Förslag på fortsatt forskning.....	44
	Referenser	45
	Bilaga 1.....	49
	Missivbrev	49
	Bilaga 2.....	50
	Påminnelse.....	50
	Bilaga 3.....	51
	Enkät till speciallärare	51

1. Inledning

Vår tid som studenter på speciallärarprogrammet går mot sitt slut. I snart tre år har vi utvecklats både som pedagoger och som människor. Våra föreställningar och tankar kring företeelser i skola och samhälle har ställts på sin spets och ibland förkastats, förändrats eller förstärkts. Under utbildningen har tankar kring vårt kommande yrkesuppdrag ständigt varit närvarande. Eftersom professionen är ny, är vår känsla att varken vi, kollegor eller skolläring i nuläget har en klar bild av yrkesrollen. Hur kommer uppdraget som speciallärare se ut och vilka förväntningar kan vi ha på vår kommande yrkesroll? Vilka arbetsuppgifter är det troligt att vi kommer att möta och vad förväntar man sig ute i verksamheterna? Som pedagoger har vi redan en yrkesidentitet utifrån vår grundutbildning, men den skall nu förändras och utvecklas, men till vad?

Audrey Malmgren Hansen (2002) beskriver i sin studie ”Specialpedagoger - Nybyggare i skolan” nyutbildade specialpedagogers verksamhet och deras reflektioner kring sitt arbete. Studien belyser specialpedagogernas upplevelser kring sin nya yrkesroll och vilka förväntningar de uppfattar att omgivningen har på dem. Idén i den undersökningen har legat till grund för föreliggande studie.

Vi upplever att de senaste årens förändringar inom de specialpedagogiska professionerna medfört en osäkerhet i skolan. Vi kan notera en okunskap om speciallärarutbildningen och vad specialläraren förväntas bidra med i verksamheten. Förvirringen kryddas dessutom med att vår yrkesbeteckning redan funnits men med annan innebörd.

Då speciallärare har didaktiska fördjupningar inom matematik- eller språkutveckling är det intressant i ljuset av den ovan beskrivna osäkerheten undersöka i vilken utsträckning och på vilket sätt speciallärarens didaktiska kompetenser framträder och tas till vara i undervisningen eller i skolutvecklingen.

Utifrån detta vill vi med vår studie undersöka hur det förhåller sig för de speciallärare som examinerats från Göteborgs Universitet under åren 2011-2013

1.1 Problemområde

Speciallärarprogrammet, som återinfördes 2007, var verkligen en ny utbildning skriver Eriksson Gustavsson (2008). Den fick en klar inriktning mot det specialpedagogiska förhållningssättet som redan gällde för det befintliga specialpedagogprogrammet, men fick också en fördjupad ämneskunnskap i språk-, skriv- och läsutveckling eller matematikutveckling utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv (SFS 2008:132).

I många inlägg i utbildningsdebatten uttrycktes en tillfredsställelse med att de gamla speciallärarna nu äntligen återkom och att det skulle ”blir som förr” igen. Emellanåt har det även känts som om utbildningsminister Björklund förstärkt dessa uttalanden om att det är något gammalt och beprövat som kommer tillbaka. Eftersom de gamla speciallärarna var hårt kritiserade och togs bort för något bättre framstår inte dessa inlägg och uttalanden som något som gagnar yrkesidentiteten. Kanske är det problematiskt att vår yrkesbeteckning är densamma som något som funnits tidigare. Kanske finns det risk för en sammanblandning med den gamla yrkesrollen? Den av regeringen beslutade examensordningen för speciallärarexamen (SFS 2008:132) visar emellertid på en helt ny utbildning. Sedan den gamla speciallärarutbildningen lades ner för över 20 år sedan har utbildningsreformer, forskning och erfarenhet tillfört ny kunskap inom det specialpedagogiska fältet och detta ligger till grund för den nya utbildningens innehåll och utformning. I debatten har det också funnits invändningar mot den återinförda speciallärarutbildningen. En har varit risken för sammanblandning med specialpedagogrollen. En annan har varit risken för en återgång till ett kategoriskt perspektiv på elever i svårigheter, dvs. att svårigheterna enbart ligger hos eleven vilka ska åtgärdas med speciallärarkompetens.

2. Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att beskriva och analysera relativt nyexaminerade speciallärarens nuläge och önskeläge beträffande yrkesroll, arbetsuppgifter och arbetssituation. Vi vill undersöka i vilken utsträckning speciallärare arbetar som speciallärare och på vilket sätt deras didaktiska kompetenser framträder och tas till vara i undervisning och i skolutveckling.

Följande frågor är av intresse:

- Vilken tjänst har speciallärarna?
- Hur fördelas speciallärarnas tid mellan olika arbetsuppgifter och är de nöjda med denna fördelning?
- På vilket sätt arbetar speciallärarna med elevers matematikutveckling/läs- och skrivutveckling?
- Vilka arbetsuppgifter och didaktiska kompetenser upplever speciallärarna efterfrågas?
- Anser speciallärarna att deras kompetens motsvarar det som efterfrågas?

3. Litteraturgenomgång

3.1 Definition av några centrala begrepp

Med **speciallärare** menas i studien lärare som har examinerats före år 1989 eller efter 2008. Speciallärarprogrammet är en påbyggnadsutbildning som kräver tidigare lärarutbildning och erfarenhet som lärare (Ahlefeldt Nisser, 2009).

När det i texten behöver förtydligas att vi menar lärare som tagit ut en speciallärarexamen efter det att utbildningen återinfördes 2008 benämner vi dem nya speciallärare. På samma sätt när det behöver förtydligas att det handlar om lärare som examinerats före 1989, benämns dessa gamla speciallärare.

Med **specialisering** menas den inriktning som speciallärare fördjupat sig i. I studien åsyftas specialisering mot språk-, skriv- och läsutveckling eller specialisering mot matematikutveckling. För att underlätta för läsaren väljer vi fortsättningsvis att benämna specialisering mot språk-, skriv- och läsutveckling som specialisering mot språkutveckling.

Begreppet **specialpedagogik** började enligt Persson (2007) användas under 1960-talet och då oftast som benämning på åtgärder i speciella miljöer riktade till barn med speciella svårigheter. Ahlberg (2007) skriver dock att det inte räcker att säga att specialpedagogik handlar om att undervisa elever i behov av särskilt stöd. Hon poängterar att det handlar om att bidra till att elevers naturliga olikheter ska kunna mötas i skolan. Specialpedagogik kan då tolkas i ett vidare perspektiv, dvs. utifrån individ-, grupp-, organisations-, samhälls- och didaktiskt perspektiv (Ahlberg, 2007).

Svedberg (2007) skriver att **roller** kan vara formella eller informella. Varje roll inom en grupp fyller sin funktion för både gruppen och individen och rollbegreppet skapas i interaktion med andra. Varje individ inom en grupp har en roll och en position som bestäms av de andra medlemmarna. Roller formas och omformas och är sammanlänkade med identitetsbegreppet. Sandström (2010) menar att **yrkesrollen** är objektiv, den är själva arbetet som man ingår i. Yrkesrollen är en ståndpunkt som är förankrad i verksamheten. Man är en konkret person i en abstrakt roll.

3.2 Historisk tillbakablick

För att kunna förstå speciallärares yrkesroll och vilka förväntningar som kan finnas på dagens speciallärare kan det vara intressant att relatera detta till förändringar som skett över tid. Här följer därför en historisk tillbakablick från folkskolestadgan 1842 och framåt. Denna tillbakablick visar att olika delar av området har fokuserats under olika perioder i svensk skola. Eftersom skolan inte är något isolerat i vårt samhälle har den naturligtvis påverkats av rådande samhällsförhållanden under årens lopp. Inledningsvis görs en beskrivning av specialundervisningen och specialpedagogikens utveckling. Där efter följer en redogörelse av hur speciallärares arbete och yrkesroll har förändrats över tid.

Specialpedagogikens historia

År 1842 infördes allmän folkskola i Sverige. Den då styrande folkskolestadgan innehöll, förutom de föreskrifter om vad eleverna skulle lära sig, föreskrifter för särskiljande av elever i form av en minimikurs. Denna minimikurs skulle enligt föreskrifterna ges till fattiga och obegåvade elever och man kan säga att den svenska specialundervisningens ursprung utgörs av denna minimikurs (Skolverket, 2005). För eleverna innebar denna minimikurs enbart att det ställdes lägre kunskapskrav. Det var inte fråga om placering i särskilda klasser eller att eleverna fick särskilt stöd i undervisningen (Ahlberg, 2007). När det gällde elever med funktionshinder, till exempel döva, blinda eller barn med utvecklingsstörning, stod flertalet av dessa i praktiken helt utanför skolsystemet under hela 1800-talet (ibid.).

I början av 1900-talet startade en intensiv debatt kring ”de svaga elevernas situation”. Bland annat sågs fattigdom som ett tecken på bristande förmåga och även utomäktenskapliga barn och ouppfostrade barn ansågs ha sämre förutsättningar. En lösning på problemet ansågs vara att inrätta hjälpklasser och man förespråkade segregering och avskiljning (Ahlberg, 2007; Hjörne och Säljö, 2008).

Runt förra sekelskiftet ökade också tilltron till naturvetenskapen vilket fick stor betydelse för hur man hanterade barns olika förutsättningar. Till exempel fick den franske psykologen Alfred Binet i uppdrag av den franska staten att konstruera ett intelligenstag som skulle syfta till att urskilja barn som skulle behöva gå i hjälpklass. En tanke med testet var att det var bättre för barn som hade det svårt för sig i skolan att undervisas i samma grupp. En annan var att dessa barn inte skulle verka hämmande på övriga barns lärande (Heimdahl Mattson, 2006). Man ansåg att de lågt begåvade barnens närvaro i klassrummet varken främjade dem själva eller de övriga eleverna (Ahlberg, 2007).

Under 1920-talet stärks utvecklingen av differentialpedagogiken och Binets intelligenstag får snabb spridning i Sverige och användes flitigt för att fastställa barns begåvning (Ahlberg, 2007). Andra standardiserade tester användes också och barn som fick låga resultat på dessa tester betecknades som t ex. idioter, dumma eller efterblivna (Hjörne & Säljö, 2008).

Under 1930- och 1940-talet var specialpedagogiken djupt förankrad i det utvecklingspsykologiska synsättet. Man menade att alla människor genomgår en individuell utveckling men att det samtidigt finns en bestämd normal utveckling som utgör ett typvärde (Vernersson, 1998). Detta synsätt fick stora konsekvenser på hur man betraktade elevers skolmognad och hur man organiserade verksamheten. Man arbetade med nivågruppering och specialklasser inrättades (Hjörne & Säljö, 2008).

Efter andra världskriget startade den så kallade mentalhygienrörelsen som strävade efter att förebygga psykiska sjukdomar och skolsvårigheter. Detta ledde till att elever som inte hörde hemma i specialklasser kunde placeras i exempelvis "psykopatklass", "observationsklass" eller "läsklass" (ibid.).

Under 1960-talet steg välfärden i hela västvärlden och kraven på utbildning ökade. Den obligatoriska skolan blev nioårig och gymnasieskolan expanderade kraftigt i Sverige (Vernersson, 1998). Obligatorisk skolplikt infördes 1968 för samtliga barn i åldrarna 7-15 år, även de med grav utvecklingsstörning. De specialpedagogiska åtgärderna influerades nu starkt av ett socialpedagogiskt synsätt och det sociala arvet kom alltmer att tillskrivas betydelsen för hur barn lyckades med sin inläring (ibid.).

Fram till 1970-talet beskrevs skolsvårigheter i skolans officiella dokument som en defekt hos individen och den specialundervisning som bedrevs var skild från ordinarie klass eller grupp. En form av specialundervisning under denna tid var den så kallade klinikundervisningen. Den innebar att elever vistades på "kliniken" under hela eller delar av skoldagen (Jakobsson & Nilsson, 2011).

Antalet elever som bedömdes behöva särskilt stöd ökade kraftigt under 1970-talet vilket visade sig i utredningen om skolans inre arbete, SIA-utredningen. I utredningen presenterades jämförande studier mellan specialklasser och vanliga klasser. Det visade sig att specialklasserna inte hade gett de positiva resultat som man hade förväntat sig, vilket ledde till en delvis förändrad syn på elever i behov av särskilt stöd (Jakobsson & Nilsson, 2011). Svårigheterna relaterades inte som tidigare enbart till individen. Istället vidgades perspektivet och man lyfte fram skolans hela verksamhet och det sociala sammanhang som eleven verkade i. SIA-utredningen låg alltså till grund för ett nytt synsätt vilket ledde till att uttrycket "en skola för alla" lanserades. Grundtankarna var att alla elever har rätt, oavsett funktionsnedsättning, att få sin utbildning i närmaste skola tillsammans med de andra eleverna i omgivningen (ibid.).

SIA-utredningen ledde även till en ny läroplan, Lgr 80, som framhöll att skolans undervisning skulle anpassas efter eleven och att integrering av elever i behov av särskilt stöd skulle eftersträvas (Skolverket, 2005). Detta blev grunden för integrationstanken och den samordnade specialundervisningen. Det specialpedagogiska arbetet fick nu helt nya villkor att ta hänsyn till. Specialklassorganisationen upphörde nästan helt och uppmärksamheten riktades nu mot skolans möjligheter att motverka att svårigheter uppstår (Vernersson, 1998). Ett annat tecken på det förändrade synsättet var att den tidigare speciallärarutbildningen som till stora delar hade fokus på funktionsnedsättningar lades ner och en ny utbildning till specialpedagog startade år 1990.

Även Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006), som antogs 1994, ställde krav på att den vanliga skolan skulle anpassa sig till alla barns varierande förutsättningar. Där påpekas att alla barn ska undervisas tillsammans och att särlösningar endast ska vara undantagslösningar då helklassundervisning absolut inte fungerar (Heimdahl Mattson, 2006). Mycket pekar dock på att skolan hade svårt för att anpassa sig till barns olika förutsättningar. Heimdahl Mattson (2006) menar att mycket talar för att segregeringen i skolan istället ökade kraftigt under 1990- och 2000-talet. Till exempel redovisar Gustavsson och Myrberg (enligt Heimdahl Mattson, 2006) att antalet elever i särskolan nästan fördubblades, medan elevantalet i grundskolan under samma tid bara ökade marginellt. Även exkluderingen i grundskolan ökade i form av särskilda undervisningsgrupper och nivågrupperingar (ibid.). Under 1990-

talet fick diagnostisering av elever stor betydelse för den specialpedagogiska verksamheten och diagnoser som Damp, ADHD, Aspergers- och Tourettes syndrom, Dyslexi och Dyskalkyli gavs som förklaringar till elevers svårigheter i skolan (Hjörne & Säljö, 2008). Efter att den sociala modellen förespråkats under mer än tjugo år började det individuella synsättet under 1990- och 2000-talen åter att komma mer i fokus. Orsakerna kan sökas såväl i ekonomiska neddragningar som i olika gruppers upplevelser att deras behov av stöd inte tillgodosetts tillräckligt. I skolan upplevdes det att specialpedagogen inte helt kunnat ersätta speciallärarens tidigare roll. En ny speciallärarutbildning med två olika inriktningar inrättades därför år 2007 (Jakobsson och Nilsson, 2011).

Det kan konstateras att det genom hela historien har förts resonemang kring de elever som har haft svårt att klara förväntningarna i skolan. För dessa elever har det funnits olika skolformer och pedagogiska upplägg som ofta medfört segregeringar. Olika förklaringsmodeller har genom åren använts för att förstå och förklara skolproblem. Under 1800-talet rådde en moralisk/religiös diskurs medan det under 1900-talets första hälft rådde en psykologisk/medicinsk diskurs. På 1960-talet var en social/ psykologisk diskurs rådande och på 1990-talet gjorde den biomedicinska diskursen sitt intåg som förklaringar till skolsvårigheter (Hjörne & Säljö, 2008).

Speciallärarnas historia

Speciallärare har enligt Bladini (1990) funnits som yrkesgrupp i skolan sedan 1921, men på den tiden utan en specifik speciallärarutbildning. Vernersson (1998) skriver att det mellan åren 1926 och 1962 fanns utbildning för hjälpskolelärare och andra speciallärare som gavs i form av veckokurser upp till en termins längd. 1962 infördes den statligt reglerade speciallärarutbildningen som inledningsvis omfattade ett års studier. Utbildningen, som var regelstyrd, präglades av den aktuella tidsandan och det specialklassystem som fanns under 1960-talet. 1978 förkortades utbildningen till att omfatta en termin. Utbildningen blev mer målstyrd och fler yrkesförberedande moment infördes på bekostnad av metodik (Hammar Chiriac, 2009).

Denna speciallärarutbildning lades ner 1989 efter att det på 80-talet uppstått hård kritik mot hur man bedrev specialundervisning. Ett genomgående synsätt hade varit att barnets svårigheter kopplades till individuella faktorer, dvs. defekter hos barnet. Speciallärarens huvuduppdrag var att känna igen olika elevhandikapp och att hjälpa elever med svårigheter genom enskild- eller gruppundervisning (Bladini, 1990). Uppmärksamheten riktades alltså mot svårigheterna ur ett relativt ensidigt perspektiv. Följande två utdrag ger en bild av vilket fokus man hade under denna tid:

De övergripande målen för speciallärare var enligt utredningen* att ”ge ingående kunskaper rörande de speciella behandlings- och undervisningsmetoder, som bör tillämpas för att ge elever med skolsvårigheter bästa möjliga utbyte av skoltiden” (Bladini, 1990, s.124).

* Förslag till studieplan för speciallärare 1965.

Utbildningen för speciallärare inriktades i huvudsak på kunskaper om och diagnos av elever med handikapp samt undervisningsmetoder och skolans åtgärder för att anpassa eleverna till samhället (Vernersson, 1998, s. 21).

Vernersson (1998) presenterar en översikt av den historiska utvecklingen för speciallärare från 1930-talet till 1990. Översikten visar forskningens konsekvenser för speciallärarens yrkesroll.

Tabell 1. Historisk utveckling från 1930-1990 inom den specialpedagogiska forskningen

<u>Idébakgrund</u>	<u>Speciallärarens roll</u>
1930 Utvecklingspsykologi	klassläraren, testaren, (hjälpklass)
1940 Individualpsykologi	klassläraren, testaren, (hjälp-, särklass)
1950 Inlärningspsykologi	klassläraren, testaren, (hjälp-, obs-, läsklass, B-klassläraren)
1960 Undervisningsteknologi	klinikläraren, läsklassläraren, specialisten(testaren)
1970 Utvecklingsekologi	samordnaren, ”hjälp-gumman”
1980 Interaktion	förändringsagenten, resurspersonen i arbetsenheten
1990 Kvalitativ forskning	specialpedagogen, konsulten, handledaren, forskningsledaren

(Vernersson, 1998, s.19)

På 1980-talet uppstod alltså skarp kritik mot hur specialundervisningen var uppbyggd och 1986 tillsattes en utredning för att granska speciallärarutbildningen (Persson, 2007). Resultatet blev propositionen 1988/1989:4 som låg till grund för specialpedagogprogrammet som från och med hösten 1990 ersatte speciallärarutbildningen (Högskoleverket, 2006).

Specialpedagogutbildningen ansågs bättre passa in i de krav som ställdes på skolans bemötande av elever i svårigheter (Vernersson, 1998). Specialpedagogernas huvudsakliga inriktning var att handleda istället för att undervisa och de skulle ha en stark forskningsanknytning. Utifrån detta skulle de även kunna verka utanför skolan och driva utvecklingsarbete inom pedagogik i kommunerna (Malmgren Hansen, 2002). Även specialpedagogutbildningen har under åren förändrats. En större förändring genomfördes i början av 2000-talet i samband med omställningar inom lärarutbildningen. Specialpedagogens undervisande uppgift betonades nu, och dessutom framhölls rollen som samtalspartner (Hammar Chiriac, 2009). Att specialpedagogen skulle ha en mer undervisande roll fick dock inget större genomslag enligt Högskoleverkets rapport (2006). Rapporten slog fast att det konkreta arbetet med elever i behov av särskilt stöd tolkats som ett underordnat mål av samtliga specialpedagogutbildningar. Man menade bland annat att studenterna inte fick tillräckligt med kunskap om elevcentrerat arbetssätt eller metoder för att möta elevers olika behov. Högskoleverkets rapport låg till grund för att regeringen år 2007 beslöt att återinföra speciallärarutbildningen (Hammar Chiriac, 2009).

Den nya speciallärarutbildningen startade 2008 vid nio lärosäten. Syftet med utbildningen var att ge fördjupade kunskaper om språk- och matematikutveckling och om effektiva metoder för att tidigt stimulera elevers förmåga att läsa, skriva och räkna.

Dåvarande utbildningsminister Lars Leijonborg sa bland annat i ett pressmeddelande:

Det är med stor tillfredsställelse som jag nu kan säga att regeringen rättar till ett stort misstag som begicks för sjutton år sedan, när speciallärarutbildningen lades ned. Dåvarande regering ansåg att speciallärare innebar ett utpekande av studiesvaga elever. Istället skulle alla elever få hjälp i samma klassrum och av samma lärare. Följden har många gånger blivit att utbildad personal fått ta sig an de elever som har de största behoven (Regeringskansliet, 2007).

Den nya speciallärarexamen fick två inriktningar, språkutveckling samt matematikutveckling. År 2011 införde regeringen ytterligare fyra inriktningar: utvecklingsstörning, synskada, dövhet och hörselskada samt grav språkstörning (Högskoleverket, 2012).

Sedan 2008 har de två utbildningarna till speciallärare och specialpedagog löpt parallellt och gör så fortfarande. Eriksson Gustavsson (2008) skriver att det nya speciallärarprogrammet ska länkas samman med det befintliga specialpedagogprogrammet eftersom regeringen inte haft för avsikt att ersätta det ena med det andra. Det har dock funnits en diskussion kring att de två utbildningarna är för lika och i november 2011 fick Högskoleverket i uppdrag av regeringen att utreda behovet av en särskild specialpedagogexamen. Högskoleverket kom fram till att kraven i examensbeskrivningen för specialpedagogexamen är allt för snarlika de krav som gäller för speciallärarexamen. Man föreslog att den nuvarande specialpedagogexamen skulle avskaffas och att speciallärarexamen skulle erbjudas med ytterligare en inriktning mot specialpedagogiskt arbete (Högskoleverket, 2012). Detta är dock inte något som genomförts.

3.3 Styrdokument ur ett specialpedagogiskt perspektiv

Den formella specialpedagogiska policyn för den svenska skolan har sin grund i internationella konventioner och överenskommelser som t ex. Salamanca-deklarationen. Skolans uppdrag är reglerat i skollag, författningar och läroplaner (Ahlberg, 2007).

Salamancadeklarationen

Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) är en internationell överenskommelse. Deklarationen antogs av 92 regeringar och 25 internationella organisationer år 1994. Den innehåller principer och inriktningar för undervisning av elever i behov av särskilt stöd. Grundtankar i deklarationen är delaktighet och jämlikhet, en skola för alla och inkluderande undervisning. Syftet med deklarationen är att alla barn, unga och vuxna ska få tillgång till en likvärdig utbildning i en inkluderande miljö, oavsett individuella förutsättningar (Jakobsson & Nilsson, 2011).

Skollagen

Den nuvarande skollagen (SFS, 2010:800) trädde i kraft den 1 juli 2011. Skollagen beslutas av riksdagen och innehåller grundläggande bestämmelser om skolan. Där finns skolans och huvudmannens ansvar för verksamheten beskrivet. I skollagen regleras också rättigheter och

skyldigheter för elever och deras vårdnadshavare. Enligt skollagen är syftet med utbildningen inom skolväsendet att den ska främja alla elevers utveckling och lärande. Stöd ska ges så att elever utvecklas så långt som möjligt. Hänsyn ska tas till elevers olika behov och en strävan ska vara att uppväga skillnader i elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. Eleverna ska ha tillgång till elevhälsa som ska stödja deras utveckling mot utbildningens mål. Inom elevhälsan ska det finnas tillgång till personal med specialpedagogisk kompetens. Om det framkommer att en elev riskerar att inte nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, ska rektor skyndsamt utreda om eleven behöver särskilt stöd. Om en utredning visar att en elev är i behov av särskilt stöd, ska han eller hon ges sådant stöd. Det särskilda stödet ska i första hand ges inom den elevgrupp som eleven tillhör. Om det finns särskilda skäl, kan särskilt stöd ges enskilt eller i en annan undervisningsgrupp än den som eleven normalt hör till.

Ett åtgärdsprogram där det framgår vilka behoven är, hur de ska tillgodoses och hur åtgärderna ska följas upp och utvärderas ska utarbetas om en elev anses vara i behov av särskilt stöd. Åtgärdsprogrammet ska beslutas av rektorn. Hur arbetet med åtgärdsprogram ska genomföras regleras i Allmänna råd och kommentarer: för arbete med åtgärdsprogram (Skolverket, 2013).

Lgr 11

I Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket, 2011) fastslås att hänsyn ska tas till elevers olika förutsättningar och behov och att undervisningen därför inte kan se lika ut för alla elever. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som har svårigheter att nå målen för utbildningen. Alla elever har också rätt att få utvecklas och att känna tillfredsställelse över framgång och övervunna svårigheter.

Rektor bär det övergripande ansvaret för att elever får det stöd de behöver och har rätt till. Alla som arbetar i skolan har dock ett gemensamt ansvar för att uppmärksamma behov och ge stöd. Läroplanen uttrycker även att läraren har ett särskilt ansvar att handleda och stimulera elever i behov av särskilt stöd (Skolverket, 2011).

3.4 Specialpedagogisk forskning

Fischbein (2007) menar att man för att förstå specialpedagogikens ställning i Sverige behöver relatera den till pedagogikämnet. Hon beskriver att pedagogiken från början hörde hemma inom filosofin. Efter hand utvecklades den mer mot psykologin och beteendevetenskaplig forskning började dominera pedagogiken. I början av 1900-talet utvecklades begåvnings tester i syfte att ge skolan redskap för att kunna skilja ut elever från den vanliga klassen och placera dem i någon form av specialpedagogisk verksamhet. Så småningom började pedagogikämnet utgå från ett samhällsvetenskapligt perspektiv och närmade sig den pedagogiska praktiken. Detta innebar bland annat att forskare tittade närmare på omgivningsfaktorer snarare än individfaktorer gällande undervisningen. Fischbein (2007) skriver att pedagogikämnet sedan dess har splittras upp i flera discipliner och hon framhåller att specialpedagogik är ett brett och tvärvetenskapligt kunskapsfält. Hon påpekar att man med hjälp av "olika glasögon" kan utforska de komplexa situationer man ställs inför utifrån olika vetenskapsteoretiska utgångspunkter.

Persson (2007) beskriver specialpedagogiken som ett kunskapsområde med en kort historia i Sverige. Han menar att ett riksdagsbeslut gällande införandet av speciallärarutbildning på 1960-talet utgör startskottet för specialpedagogik som eget kunskapsområde. Under 1960- och -70-talet ökade specialundervisningen kraftigt. Samtidigt spreds det en oro över att ett ökande antal elever misslyckades i skolan. Till följd av detta fick en av regeringen utsedd expertgrupp på 1980-talet i uppdrag att komma med förslag till förbättringar för elever i skolsvårigheter, samt att ge förslag till ny speciallärarutbildning. Denna översyn ledde till att utbildningen till specialpedagog inrättades. Beteckningen specialpedagog skulle markera att det handlade om en ny befattning med bredare arbetsuppgifter än enbart undervisande. Persson (2007) menar att detta var ett uttryck för en helt ny syn på specialpedagogik. Specialpedagogerna skulle i högre grad än speciallärarna påverka den vanliga klassrumsundervisningen, så att färre elever skulle komma att behöva särskilt stöd (ibid.).

3.5 Specialpedagogiska perspektiv

Björck-Åkesson och Nilholm (2007) beskriver specialpedagogik som ett kunskapsområde där flera olika teorier och perspektiv ingår. De menar att man kan urskilja två huvudlinjer där den ena har sina rötter inom psykologin och främst koncentrerat sig på enskilda individer och deras förutsättningar medan den andra inriktningen har stark förankring inom utbildningssociologi. Den senare har fokuserat på att studera utbildningsverksamhet utifrån samhällsliga och organisatoriska frågeställningar. Björck-Åkesson och Nilholm (2007) skriver att dagens indelning i kategoriskt (elever med svårigheter) och relationellt perspektiv (elever i svårigheter) har sitt ursprung i dessa två inriktningar. De skriver också att dessa två perspektiv och skillnaden dem emellan har haft ett stort inflytande på specialpedagogisk forskning i Sverige. Värt att notera i sammanhanget är att det också finns forskare som väljer att använda sig av andra begrepp för att benämna dessa två inriktningar.

Flera forskare, bland annat Nilholm, har argumenterat för behovet av att urskilja ett tredje grundläggande perspektiv, ett s.k. dilemmaperspektiv (Nilholm, 2006). Dilemmaperspektivet tar sin utgångspunkt i att skolproblem konstrueras i specifika sociokulturella sammanhang. Begreppet dilemma kommer av att olikhet inte låter sig hanteras på något entydigt bra sätt. Nilholm (2005) menar att utbildningssystem är komplexa och att de ger uttryck för olika gruppers intressen. De skapar situationer där olika ”goda” handlingar står i motsats till varandra. Ett grundläggande dilemma handlar om ifall olikheter ska kategoriseras eller inte. Om de kategoriseras pekas de ut som just olikheter och om de inte kategoriseras märks de ändå (ibid.). Enligt dilemmaperspektivet finns det inte någon enkel lösning på hur man bäst ska anpassa utbildningen för elever, eftersom anpassningen kan innebära nya problem. Utgångspunkten är att det inte finns några rätta eller enkla svar på hur man bäst bör agera. Nilholm skriver att skolan försöker skapa en jämvikt mellan olika alternativ att organisera undervisningen (Nilholm, 2006).

Ahlberg (2007) har valt termerna individinriktat perspektiv och deltagarperspektiv för att förklara samma specialpedagogiska synsätt. Det individinriktade perspektivet lägger fokus på brister hos individen som förklaring till svårigheter. Deltagarperspektivet fokuserar å sin sida på hinder och motstånd för elevernas deltagande i en skola för alla. Dock, menar Ahlberg (2007), blir det problematiskt när man begränsar specialpedagogisk forskning till ett fåtal perspektiv. Hon frågar sig om det överhuvudtaget är möjligt att göra en indelning i två dominerande forskningsperspektiv och ger dessa rättvisa åt den forskning i specialpedagogik som bedrivs?

3.6 Forskning kring specialpedagogisk verksamhet och yrkesroller

Göransson (2012) menar att det i dagsläget inte finns någon djupare forskning kring specialpedagogers och speciallärares funktioner och arbetsuppgifter i skolan. Hon anser bland annat att det är oklart om speciallärares och specialpedagogers yrkesroll stämmer överens med den utbildning de har fått. Göransson leder ett treårigt forskningsprojekt kallat ”Speciella yrken?”, som syftar till att skapa kunskap om speciallärares och specialpedagogers utbildning och arbete. Projektet finansieras av Vetenskapsrådet och pågår mellan år 2012 och 2014 (Vetenskapsrådet, 2013).

Forskningen kring speciallärares verksamhet i skolan är i dagsläget som sagt begränsad. Det är dock intressant att notera de likheter som kan ses mellan dagens nyutbildade speciallärare och de specialpedagoger som kom ut till skolorna med sin nya utbildning i början av 1990-talet. Malmgren Hansen (2002) beskriver att specialpedagoger utbildades till att verka i ett nytt yrke med uppgift att förändra den specialpedagogiska verksamheten. Hon menar att yrkesrollen blir till i relation till de förväntningar som finns och att en förändring av en verksamhet inte kan komma till stånd om inte skolpersonalens bild av verksamheten först förändras. En utmaning för specialpedagoger har till exempel varit att få igenom den mer handledande funktionen, något som tagit lång tid att implementera (ibid.).

Denna bild bekräftas av Göransson (2012) som menar att det är svårt för en specialpedagog att förändra en komplex skolverksamhet som drar åt olika håll. Uppdraget kompliceras dessutom i många fall av att det bland lärare och skollädares finns olika uppfattningar om vad specialpedagoger och speciallärare ska ägna sig åt. Hon framhåller också att dagens speciallärare inte är samma som de som utbildades tidigare utan att dagens speciallärare också ska arbeta med skolutveckling.

Fischbein (2007) beskriver några av de områden där specialpedagogisk forskning bedrivs och hur denna forskning kan ge kunskaper om hur specialpedagogisk verksamhet kan utvecklas. I många fall finns det i skolan en oförmåga att hantera olikheter som kan leda till segregering. Specialpedagogisk forskning kan också ge insikter i hur ledarskap kan påverka en grupp. Fischbein (2007) skriver att ledarens förmåga att hantera elevernas olikheter är avgörande för hur arbetet i klassen bedrivs. En ledare som strävar efter en homogen grupp tenderar att vilja bli av med avvikare, som inte sällan placeras i en liten undervisningsgrupp. Inrättandet av särskilda undervisningsgrupper är enligt Fischbein (2007) den vanligaste specialpedagogiska åtgärden inte bara i Sverige utan också i andra länder.

Flera forskare framhåller vikten av att forskning om specialpedagogik närmar sig den specialpedagogiska praktiken. Persson (2007) lyfter fram forskning om den specialpedagogiska yrkesrollen samt vilka konsekvenser den specialpedagogiska verksamheten får i skolorna. Även Björck-Åkesson (2007) framhåller vikten av att forskningen görs praktiskt relevant. Ahlberg (2007) är inne på liknande tankegångar och efterlyser fler empiriska studier i skolans vardag, där fokus bör vara på förutsättningar och villkor för en inkluderande skola. Hon menar att forskning bör ske i samverkan med skolor och kommuner och på så sätt skapa forskningsmiljöer som är livaktiga i skolans verksamhet. Fischbein (2007) fokuserar på specialpedagogikens förebyggande funktion. Risken finns, menar hon, att specialpedagogik blir något som man ropar efter då svårigheter redan har uppstått. Istället bör studier av förebyggande åtgärder få större plats inom den specialpedagogiska forskningen.

3.7 Specialpedagogik ur ett internationellt perspektiv

Jakobsson och Nilsson (2011) skriver att hela 80 % av alla människor med funktionsnedsättningar beräknas leva i den fattiga delen av världen. Exakta siffror på hur många barn med funktionsnedsättningar det finns i världen saknas. I många länder är det förknippat med stigma att vara och att ha ett barn med en funktionsnedsättning, och av denna anledning händer det att barn med olika funktionsnedsättningar inte kommer till myndigheternas kännedom. Riskfaktorer för funktionsnedsättningar i fattiga länder kan bland annat vara undernäring, bristande hälsovård, farliga miljöer och väpnade konflikter. Endast två procent av barn med funktionsnedsättningar i fattiga länder beräknas gå i skolan vilket betyder att majoriteten därmed inte får sina rättigheter till skolgång tillgodosedda (ibid.).

I Sverige började man under 1960-talet använda begreppen specialpedagogik och specialundervisning. På liknande sätt användes begreppen special (needs) education i den engelskspråkiga världen och i våra nordiska grannländer användes benämningar som specialpaedagogik och spesialpedagogikk (Persson, 2007). Enligt Persson (2007) används dock dessa begrepp numera begränsat då begreppsapparaten anpassat sig till "inclusion-rörelsen" i västvärlden. Begrepp som inclusive education, tillpasset opplaering och inkluderende pedagogikk används istället.

Persson antyder (enligt Björck-Åkesson och Nilholm, 2007) att svensk forskning till stor del använder teorier och perspektiv från framförallt anglosaxisk forskning. Nilholm (2006) menar att forskning om specialpedagogik har utvecklats i nationella kontexter speciellt i Europa och de anglosaxiska delarna av världen. Han skriver att man i olika länder utvecklat olika traditioner i synen på och hanterandet av barns och elevers olikhet. Nilholm anser att man kan se att en hel del av forskningsperspektiven inom området har en lokalt färgad karaktär. Både svensk och internationell forskning domineras fortfarande av forskning som primärt relaterar sig till olika "problemgrupper" men det finns också en hel del forskning som har mer generella utgångspunkter (ibid.).

3.8 Jämförelse mellan specialpedagog- och speciallärarutbildningen

Eftersom yrkesgrupperna speciallärare och specialpedagog tangerar varandra är det motiverat att göra en jämförelse mellan de båda utbildningarna.

Båda programmen omfattar 90 högskolepoäng (tre terminers heltidsstudier) och ligger enligt Bologna-systemet på en avancerad nivå.

Tittar man på examensförordningarna kan man se att det är mer som förenar än skiljer i de kompetenser som krävs för speciallärar- respektive specialpedagogexamen, det menar både Ahlefeldt Nisser (2009) och Eriksson Gustavsson (2008). Även Hammar Chiriack (2009) menar att det är små skillnader mellan de båda yrkesgruppernas uppdrag och mål om man studerar examensförordningarna för de båda yrkesutbildningarna.

Det som framförallt skiljer de båda utbildningarna är de specialpedagogiskt ämnesmässiga fördjupade kunskaperna. Specialpedagogerna har fått en fördjupning i handledning medan

speciallärarna har fått ämnesdidaktisk fördjupning i språkutveckling eller matematikutveckling (Ahlefeldt Nisser, 2009).

En annan skillnad mellan de båda utbildningarna är att speciallärarens verksamhet är mera styrd mot skolformer medan specialpedagoger också kan verka i förskola och fritidshem. En tredje skillnad är att speciallärarutbildningen i större utsträckning är inriktade mot det direkta arbetet med eleverna (ibid.).

En stor del av de arbetsuppgifter som speciallärare och specialpedagoger ska utföra och hantera är dock desamma. Båda yrkesgrupperna ska ha ett stort övergripande ansvar för den pedagogiska och specialpedagogiska verksamheten och de ska kunna:

- arbeta förebyggande
- undanröja hinder i lärmiljöer
- utveckla lärmiljöer
- delta i arbetet med åtgärdsprogram
- vara samtalspartner
- genomföra pedagogiska utredningar
- följa upp, utvärdera och utveckla den pedagogiska verksamheten.

(Eriksson Gustavsson 2008).

3.9 Att skapa en yrkesroll och yrkesidentitet

En yrkesroll består av en individs arbetsuppgifter och dennes personlighet. För att utveckla sin yrkesroll är det viktigt att ha tillit till sig själv och att ha kunskap om hur man själv fungerar. Yrkesrollen finns i ett oavbrutet socialt samspel med omgivningen (Sandström, 2010). Malmgren Hansen (2002) menar att yrkesrollen konstrueras i relation till förväntningar från olika håll och att det är ganska vanligt att en lärares yrkesroll påverkas av den egna skolgången.

För att en yrkesroll skall utvecklas behöver individen ha strukturer och rutiner för att ha möjlighet att få grepp om sin arbetssituation. Individen behöver också få regelbunden information om vad som sker i organisationen som man befinner sig i. För att utveckla sin yrkesroll krävs det att ledningen är tydlig och är väl förtrogen med individens arbetsuppgifter, för att kunna stötta och ge kvalificerad återkoppling (Sandström, 2010).

Malmgren Hansens (2002) studie visar att det var en utmaning för specialpedagogerna i den svenska skolan att realisera sin nya yrkesroll och att det tog tid innan yrkesrollen fick fäste i verksamheten. På liknande sätt beskriver Persson (2007) att specialpedagogernas yrkesfunktion har haft svårt att få fotfäste ute i verksamheterna och att det specialpedagogiska kunskapsområdet idag befinner sig i en slags identitetskrisis.

Malmgren Hansen (2002) beskriver i sin studie att gamla rutiner låg kvar och för att få förtroende anpassade sig specialpedagogerna till tidigare traditioner och mönster. Studien visar också på att specialpedagogerna hade svårt att hinna med allt som förväntades och att omgivningens förväntningar ofta skiljde sig från vad de själva ville företräda. Även Normell (2002) betonar omgivningens betydelse för att utveckla en trygg yrkesroll och yrkesidentitet. Hon skriver att när olika yrkeskulturer möts och innan en givande samverkan etableras behöver man arbeta med den rädsla och skepsis som följer av nästan all förändring.

3.10 Språk- och matematikutveckling

Med tanke på speciallärarutbildningens specialiseringar kommer uppdraget som speciallärare till stor del handla om att stödja elevers matematik- och språkutveckling. Med anledning av detta är det motiverat att ge en bakgrund till att elever kan komma i svårigheter samt vilka pedagogiska insatser som förespråkas enligt forskning.

Läs- och skrivsvårigheter

Dagens samhälle ställer i många situationer krav på att vi kan använda vårt skriftspråk. Att ge barn och elever möjligheter att tidigt utveckla sitt språk är en av förskolans och grundskolans viktigaste uppgifter. För många barn går det lätt att lära sig att läsa och skriva, medan det för andra är betydligt svårare. Anledningarna till att barn får problem med sin läs- och skrivutveckling kan variera, och yttra sig på olika sätt. Barnet kan ha vuxit upp i en språkligt torftig miljö, eller vara nyanländ från ett annat land. Det kan också handla om problem med motorik eller koncentration (Jakobsson & Nilsson, 2011). Att barn vars föräldrar eller syskon har läs- och skrivsvårigheter också löper risk att få svårigheter råder det enligt Samuelsson (2006) ingen tvekan om idag. Lundberg (2010) beskriver att man kan betrakta läs- och skrivsvårigheter som en genetiskt betingad sårbarhet, men att en god undervisning och andra miljöfaktorer kan minska denna sårbarhet.

Att barn med läs- och skrivsvårigheter inte utgör en homogen grupp beskriver Wolff (2009). Hon utgår från att ”läsning = avkodning x förståelse” och har utifrån detta identifierat undergrupper bestående av barn med olika typer av läs- och skrivsvårigheter:

- Bristande förståelse
- Bristande avkodning
- Bristande förståelse och avkodning

Wolff (2009) framhåller vikten av att man som lärare noga kartlägger vilken typ lässvårigheter en elev har för att kunna sätta in rätt stöd, eftersom olika svårigheter kräver olika pedagogiska insatser.

Att förebygga att barn får problem med sin läsinlärning måste anses vara av yttersta vikt. Detta kan man göra genom att tidigt stimulera utvecklingen av barns medvetenhet om språkets ljudsystem, fonologi, menar Lundberg (2010). Fonologisk medvetenhet är en viktig komponent när det gäller en lyckosam läsutveckling. Ett barn som är fonologiskt medvetet klarar av att utföra en språklig operation som uppmärksammar fonem, språkljud (Samuelsson, 2006). Insikten att vårt språk kan delas upp i olika ljud är grundläggande för läsinlärningen, men även stavningsförmågan hänger nära samman med fonologisk medvetenhet, skriver Katz och Kamhi (2011). När ett barn ska stava ett för honom eller henne okänt ord, kan det använda sig av sin fonologiska medvetenhet och segmentera ordet i individuella fonem för att sedan konvertera fonemen till grafem. Detta kallar Katz och Kamhi (2011) för kodning. När barnet sedan läser ordet avkodas det, det vill säga att barnet ljudar ut de bokstäver som representerar fonemen.

För att förstå innehållet i en text behöver läsningen vara flytande, skriver Katz och Kamhi (2011). Flytande läsning kommer av snabb åtkomst av ortografiska ordbilder. Att man lätt

kommer åt dessa ordbilder möjliggör användandet av kognitiva resurser till förståelse istället för avkodning och författarna menar att det finns ett starkt samband mellan ordavkodningsförmåga och läsförståelse. Druid Glentow (2006) påpekar att det förutom korrekt och automatiserad ordavkodning även krävs förtrogenhet med skriftspråkets meningsbyggnad och ordval, erfarenheter att relatera till, ett gott ordförråd samt ett engagemang i det man läser för att nå fullgod läsförståelse. Katz och Kamhi (2011) framhåller att goda läsare ofta är bra på att stava, medan elever med låga resultat på stavningstest kan ha svårt med läsförståelse. När man skriver behöver man tänka på hur man får ihop sin text. För att skapa meningsfulla texter behöver stavningen tas med i beaktande. Kämpar en elev med stavningen kan detta kräva så mycket av de kognitiva funktionerna att det inte finns så mycket kvar att använda till textens innehåll och komposition (ibid.).

Dyslexi

Dyslexi, eller specifika läs- och skrivsvårigheter, är en undergrupp av läs- och skrivsvårigheter. Det finns olika definitioner av funktionsnedsättningen. Svenska Dyslexiföreningen (2012) använder sig av följande definition, formulerad av The International Dyslexia Association (1994):

Dyslexi är en av flera olika inlärningssvårigheter. Det är en specifik språkbaserad störning med konstitutionell bakgrund som yttrar sig i svårigheter att avkoda enskilda ord. Vanligen avspeglar den en otillräcklig fonologisk bearbetningsförmåga. Dessa svårigheter i att avkoda enskilda ord avviker ofta från det som kan förväntas i relation till ålder och andra kognitiva förmågor; de är inte beroende på en allmän utvecklingsstörning eller sensorisk funktionsnedsättning. Dyslexi visar sig i olika former av språkliga svårigheter. Ofta förekommer problemen i läsning med påtagliga problem att tillägna sig färdigheter i skrivning och stavning.

Uppgifter om hur vanligt dyslexi är varierar, men Frisk (2010) menar att det kan röra sig om mellan 5 och 15% av alla skolbarn som har dyslektiska problem. Dyslexi yttrar sig genom problem med avkodningen, vilket gör läsningen långsam och knagglig. En sekundär effekt av den mödosamma läsningen kan bli problem med läsförståelse, eftersom god läsförståelse hänger nära samman med automatiserad läsning (Lundberg, 2010).

Stöd i läsning och skrivning

Ett barn som får problem med sin läs- och skrivutveckling måste tidigt få rätt stöd som leder till framsteg och som ger barnet möjlighet att behålla en positiv självbild. Detta eftersom läsning och skrivning är högt värderade förmågor i vårt samhälle, och risk finns att barn som inte lyckas med sin läs- och skrivinlärning ger upp sina ansträngningar med minskad självkänsla som följd (Taube, 2007).

Frykholm (2007) pekar på vikten av att förebygga att elever får svårigheter i sin läs- och skrivutveckling. Det förebyggande arbetet bör starta redan i förskolan och fokusera på att utveckla barnens fonologiska medvetenhet. Att barn tidigt får träna sig i att analysera talade och skrivna ord i sina beståndsdelar har en positiv koppling till den fortsatta läs- och skrivutvecklingen. Det är dock viktigt att arbetet sker medvetet och strukturerat (ibid.). En modell för arbetet med förskolebarns fonologiska medvetenhet är Bornholmsmodellen (Lundberg, 2010).

Frykholm (2007) skriver att den pedagogik som i högst grad påverkar barns språkliga utveckling kännetecknas av språklig en- till -en interaktion mellan barn och vuxna och mellan barn och barn. Undervisningen ska vara välplanerad och strukturerad mot specifika

färdigheter som ordigenkänning, ordförståelse och fonologisk förståelse. Det är viktigt att lärare noga kartlägger vilken typ av svårigheter ett barn har innan åtgärder sätts in, eftersom olika svårigheter kräver olika pedagogiska insatser (Wolff, 2009). Är problemet långsam och osäker ordavkodning kan eleverna träna detta med hjälp av exempelvis BRAVKOD eller den närbesläktade Rydaholmsmetoden (Ingvar, 2008). Med metoden Upprepad läsning kan läsflytet övas upp (Lundberg, 2010). Reichenberg och Lundberg (2011) beskriver hur läsförståelse kan utvecklas genom strukturerade textsamtal. Jakobsson och Nilsson (2011) poängterar att den ofta intensiva träningen inte får ske på bekostnad av positiva upplevelser av skriftspråket. Det är dessutom viktigt att vara medveten om att elever i svårigheter kan behöva kompensatoriska hjälpmedel för att kunna ta del av undervisningen. Det kan till exempel handla om att få tillgång till inlästa läroböcker, att få skriva på dator eller att få hjälp med att föra anteckningar (ibid.).

Matematiksvårigheter

Butterworth och Yeo (2010) menar att inlärningssvårigheter i matematik är lika vanligt förekommande som svårigheter kring läs- och skrivutvecklingen. Dock anser man att det forskats betydligt mindre om matematiksvårigheter än om läs- och skrivsvårigheter. Även Lundberg och Sterner (2009) anser att matematiken är ett eftersatt område och de skriver:

Forskning om orsaker till räkningsvårigheter och utveckling av forskningsbaserade undervisningsmetoder för arbetet med elever i behov av särskilda stödåtgärder i matematik är begränsad i jämförelse med forskning på läsningens område (s. 41).

Begreppet matematiksvårigheter är ett mycket komplext begrepp och innefattar en stor variation av svårigheter. (Lunde, 2011, Butterworth och Yeo, 2010, Allsopp, Kyger, och Lovin, 2007, Lundberg & Sterner, 2009, Malmer, 2002). Ett karakteristiskt drag är dock att svårigheterna hänger ihop med räkning (uträkning) samt förmågan att hålla räkneoperationer i minnet och automatiskt återge grundläggande aritmetiska kombinationer. Ett vanligt problem för elever i matematiksvårigheter är att ur minnet ta fram eller aktualisera talfakta, samt förmågan att använda matematiska begrepp och planera för en lösning av uppgiften (Lunde, 2011). Lundberg och Sterner (2009) anser att det verkar rimligt att anta att matematiksvårigheter och bristfälligt arbetsminne hänger ihop och de refererar till flera studier som konstaterar arbetsminnets sammankoppling med matematiksvårigheter.

Adler (2007) redogör för åtta orsaker som kan leda till matematiksvårigheter. Orsakerna ligger både på individuella faktorer och på faktorer som befinner sig på grupp- eller organisationsnivå, exempelvis kognitiva svårigheter eller brister i undervisningen. Även Allsopp, Kyger, och Lovin (2007) har listat åtta liknande orsaker som de menar kan leda till att en elev hamnar i matematiksvårigheter. De menar att många nederlag och känslan av att misslyckas kan bidra till att svårigheterna bli så stora att de skapar matematikångest. Malmer (2002) presenterar en annan typ av sammanställning över vilka faktorer som kan vara orsaker till matematiksvårigheter. Hon väljer att kategorisera dem i primära respektive sekundära faktorer. De primära faktorerna menar hon är: kognitiv utveckling, språklig kompetens, neuropsykiatriska problem och dyskalkyli (specifika matematiksvårigheter). Till de sekundära faktorerna hör, svårighet att skriva, svårighet att läsa samt olämplig pedagogik.

Dyskalkyli

Lundberg och Sterner (2009) skriver att en del barn har stora svårigheter att lära sig räkna, trots god undervisning och trots att barnen inte har svårigheter att lära sig andra färdigheter. En sådan specifik svårighet med räkning har man velat ge beteckningen dyskalkyli. Enligt Lundberg och Sterner (2009) är forskarna relativt överens om att dyskalkyli innebär en bristfällig taluppfattning som visar sig som svårigheter i basala och elementära numeriska färdigheter. Både Adler (2007) och Butterworth och Yeo (2010) skriver att dyskalkyliker brister i förmågan att kunna göra jämförelser mellan enkla tal och mängder, har svårigheter att lära in och befästa matematiska metoder och procedurer samt svårigheter i att snabbt avgöra olika tals värden. Enligt Butterworth och Yeo (2010) finns det speciella nervbanor för numerisk bearbetning i hjärnan vilket gör att dyskalkyli enligt dem inte kan förklaras med en försämring av kognitiva eller generella förmågor.

Lundberg och Sterner (2009) menar dock att dyskalkyli är ett dåligt definierat begrepp och trots den ökande användningen av termen, är den problematisk. Detta beror enligt författarna på att det inte är fråga om något väl avgränsat och entydigt fenomen. Begreppet dyskalkyli är fortfarande mer omtvistat än dyslexi, eftersom kriterierna är om möjligt än mer oklara.

Lundberg och Sterner (2009) skriver att orsakerna till en funktionsnedsättning när det gäller att lära sig räkna är långt ifrån klarlagt. Man har dock på senare år alltmer börjat intressera sig för genetisk, neurobiologisk, neuropsykologisk och epidemiologisk forskning för att få en djupare förståelse kring matematiksvårigheter. Hur svårigheterna utvecklas över tid och hur de interagerar med sociala och pedagogiska faktorer behöver dock utredas ytterligare (ibid.).

Stöd i matematik

Enligt Malmer (2002) finns det elever som kan sägas ha matematiksvårigheter, men att det tyvärr är alltför många som i samband med undervisningen får svårigheter. Hon menar att matematikundervisning som är uppbyggd kring laborativa och undersökande moment är bra för alla elever, men nödvändig för elever i svårigheter (ibid.). Även Lundberg och Sterner (2009) och Allsopp, Kyger och Lovin (2007) påpekar att det för elever med inlärningssvårigheter är särskilt viktigt att undervisningen går från det konkreta till det abstrakta. Undervisningen bör starta i den laborativa fasen där eleverna får arbeta muntligt i kombination med konkret material. Efter det går man vidare in i den representativa fasen där eleverna får rita sina lösningar. Först därefter, när eleven har förståelse för problemet, går man in på den abstrakta nivån (Lundberg & Sterner, 2009).

Lunde (2011) påpekar att kunskap inte kommer av sig själv och att det inte hjälper att vänta och se. Adler (2007) skriver att tidigt stöd minskar risken för en negativ självbild och för att tappa lusten, motivationen och tron på sin egen förmåga. Hjälpen ska ges ”Så fort som möjligt!” (Lunde, 2011, s. 180). Man har sett att yngre elevers svårigheter ofta ligger i den grundläggande aritmetiken där eleven har svårt med talförståelse och enkel addition och subtraktion. Man har också sett att det är få elever som med rätt hjälp och stöd stannar kvar och förblir en elev i behov av stöd (Lunde, 2011). Mazzocco menar (enligt Lunde, 2011) att en tidig identifiering av problem skulle kunna förebygga många av de senare mer omfattande matematiksvårigheterna. Även annan forskning tyder på att tidig identifiering och efterföljande insats kan reducera omfattningen av matematiksvårigheter med upp till 70 % (Lunde, 2011). Även i Skolverkets allmänna råd kring arbete med åtgärdsprogram (Skolverket, 2013) betonas vikten av att skolan tidigt behöver uppmärksamma tecken på och signaler om att en elev eventuellt kan vara i behov av särskilt stöd.

Lundberg och Sterner (2009) presenterar aktuell forskning om hur hjälp och stöd bör ges. De skriver att undervisning bör präglas av tydliga instruktioner från läraren, undersökande aktiviteter där eleverna får sätta ord på hur de tänker. Man bör använda olika uttrycksformer och låta eleverna delta i matematiska samtal. Nyligen publicerade studier visar dessutom på mycket goda resultat av klassundervisning kombinerad med en- till en -undervisning för elever i matematiksvårigheter, särskilt när det gäller grundskolans yngre elever (ibid.). Även Kroesbergen och Van Luit (i Lunde, 2011) har kommit fram till att effekten av insatser blir bättre när eleven får hjälp ensam jämfört med i grupp och att korta intensiva upplägg är bättre än långa.

Matematiksvårigheter och läs- och skrivsvårigheter - hänger de ihop?

Studier som gjorts om läs- och skrivsvårigheter och matematiksvårigheter har funnit starka samband mellan funktionsnedsättningarna (Butterworth och Yeo 2010). Enligt Adler (2007) handlar det om upp till en tredjedel av elever i svårigheter som uppvisar kombinationssvårigheter. Liknande resultat redogör Sterner & Lundberg (2002) för då man i en studie lät ett antal speciallärare göra en uppskattning av hur vanligt det var med elever i både lässvårigheter och matematiksvårigheter. Man menar att det finns en rad orsaker till att en del elever måste tampas med denna dubbla problematik. Det mest uppenbara, enligt författarna, är att både matematik och läsning är kognitivt krävande verksamheter och att somliga elever har en försenad kognitiv utveckling som gör att deras resurser inte räcker till. En viktig del av de kognitiva krav som de båda kunskapsområdena ställer är att vara uppmärksam, koncentrerad, uthållig och ha ett gott arbetsminne. Båda områdena inrymmer också krav på abstrakt tänkande. Brister i dessa avseenden drabbar således både matematik- och läs- och skrivutvecklingen.

En annan orsak kan enligt Adler (2007) och Sterner och Lundberg (2002) vara att det handlar om automatiseringssvårigheter. Inom läsningen märks det genom att eleven har en långsam och osäker avkodning och i matematiken har eleven svårt att snabbt plocka fram sifferfakta ur minnet. Inom båda områdena måste många viktiga delfunktioner vara högt automatiserade för att skapa ett flyt i såväl läsning som räkning. Föreligger det automatiseringssvårigheter påverkar det alltså båda områdena (ibid.).

En tredje bakomliggande orsak kan vara fonologiska problem vilket, som tidigare nämnts, är typiskt för elever med dyslexi (Sterner och Lundberg, 2002). Vid fonologiska svårigheter har eleven svårt med den inre föreställningen av ordets ljudmässiga struktur. Detta kan påverka förmågan att bygga upp ordförrådet och därmed också förmågan att lära sig nya begrepp och termer inom matematiken. Under de första skolåren möter elever många nya matematiska begrepp som lätt kan förväxlas och som kan vara svåra att minnas (ibid.). Malmer (2002) skriver att fonologiska svårigheter också kan leda till förväxlingar av ljud som låter lika. Detta kan då leda till förväxlingar mellan tal som har likheter i uttalet, t.ex. 13 och 30.

Malmer poängterar att man kan se på språket som ett instrument för att nå kunskap. Hon anser att matematikundervisningen i de svenska skolorna inte tar tillräcklig hänsyn till elevers varierande språkliga förutsättningar. Läraren spelar en viktig roll i sammanhanget, om läraren har kapacitet att presentera innehållet på ett begripligt sätt för eleven ges eleven större förutsättningar att utveckla begreppsförståelse (ibid.). Även Allsopp, Kyger och Lovin (2007) påpekar att det är viktigt att läraren uppmuntrar till begreppsförståelse. De skriver att begreppsförståelsen är lika viktig som procedurförståelsen när läraren ska arbeta med elever i

matematiksvårigheter. Lunde (2011) skriver att de verbala, semantiska och fonologiska färdigheterna är av stor betydelse för att utveckla matematiska färdigheter och påpekar att de språkliga och kommunikativa aspekterna är en förutsättning för elevers lärande i matematik. Eleverna är beroende av hur de klarar av att handskas med språket för att utveckla sin matematiska förståelse (ibid.).

De slutsatser man kan dra av ovanstående text är att elevers språkliga förmåga påverkar deras lärande i matematik och att det antagligen finns en nära förbindelse mellan språkfärdighet och matematisk lärande.

4. Teorianknytning och forskningsansats

I detta avsnitt presenteras de teoretiska referensramar studien utgår ifrån.

4.1 Teorianknytning

Studiens teoretiska utgångspunkt är professionaliseringsteori, som bygger på yrkens utveckling mot en profession. I professionaliseringsteorin intresserar man sig för sambandet mellan profession, kunskap och möjligheten för yrkesgrupper att omsätta detta i yrkespraktiken. Professionaliseringsteorin har sina rötter i samhällsteori vars uppgift är att förstå mänskliga handlingar, relationer och förändringar i sociala sammanhang. Begreppet professionalisering kan användas för att beskriva en yrkesgrupps strävan efter social status och kontroll över ett kunskaps- och verksamhetsområde (Selander, 1989b).

Ordet profession har sitt ursprung i det latinska språket och betyder erkännande, uppgift eller yrke (Selander, 1989a). Selander (1989a) skriver att de forskare som har studerat professioner och professionalisering har haft olika synsätt och infallsvinklar vilket har lett till olika perspektiv inom professionaliseringsforskningen. En del forskare har främst velat särskilja de professionella från andra yrkesgrupper. De har i sin forskning fastställt ett antal kriterier för att kartlägga vad som kännetecknar en profession. Detta perspektiv dominerade professionaliseringsteorin mellan 1930- och 1970-talet. Andra forskare har istället fokuserat på de processer och strategier som yrkesgrupper utvecklat för att definiera ett yrkesområde. Inom detta perspektiv betonas alltså själva processen då ett yrke blir, eller försöker bli, en profession. En tredje grupp har lagt betoning på att uppmärksamma olika professioners ställning i ett samhälle. Detta perspektiv kännetecknas av att man bland annat analyserar intressekonflikter och maktrelationer för olika professioner (ibid.).

Utifrån de två sistnämnda och mer moderna professionsperspektiven har strävan efter professionalisering definierats som en grupps ansträngningar för att få tolkningsföreträde inom sitt specifika kunskaps- eller yrkesområde. Här handlar professionalisering till stor del om att avgränsa sitt yrkesmässiga revir. (Selander, 1989b).

Selander (1989b) skriver att professionalisering också kan beskrivas som olika strategier för yrkesgrupper att vinna mark. De strategier som framför allt uppmärksammas är så kallade stängnings-strategier och Selander (1989b) nämner bland annat utestängning, assimilering och konkurrensbegränsning. Strategierna går ut på att yrkesgruppen organiserar sig så att de stänger ute, assimilerar eller neutraliserar andra grupper för att värna om sin egen profession. Ytterligare en strategi som Selander (1989b) nämner är allians-strategi. Detta är en öppnings-

strategi som kan användas av en yrkesgrupp för att under en period alliera sig med andra yrkesgrupper och på det sättet stärka den egna ställningen och höja yrkets status.

Selander (1989b) och Torstendahl (1989) menar att professionalisering kan vara användbart för att beskriva tendenser i rådande samhälle. Torstendahl (1989) skriver att relationer mellan professionella yrkesgrupper och staten är betydelsefulla och viktiga att uppmärksamma. Relationen kan ses som en interaktiv triangel mellan stat, utbildning och professionella. Detta är centralt i föreliggande studie då speciallärarutbildningen inrättats av staten. Staten har auktoriserat speciallärarexamina och efterfrågar den arbetskraft vars kompetens den legitimerat (ibid.).

I studien kommer olika professionsteoretiska perspektiv användas för att försöka förstå studiens resultat.

4.2 Forskningsansats

Studien kan sägas vara såväl kvantitativ som kvalitativ till sin karaktär. I den kvantitativa delen redovisas resultaten med hjälp av statistik. Enligt Trost (2012) används en kvantitativ metod om frågeställningen gäller hur ofta, hur många eller hur vanligt. Exempelvis hur många av speciallärarna som arbetar med undervisning av enskilda elever.

För att kunna dra mer allmängiltiga slutsatser av studien har en generaliserande, statistisk forskningsansats valts. Byström och Byström (1998) menar att man med statistik försöker förstå tillvaron genom att konkretisera företeelser med hjälp av siffror, det vill säga kvantifiera. Detta gör man för att beskriva företeelser men också för att få underlag för att söka förklaringar och orsakssamband. Byström och Byström beskriver statistik som en samling metoder att använda som hjälpmedel för att insamla, beskriva och tolka data. Dessa data kan visa om det finns ett mönster i det som studerats. Byström och Byström poängterar att statistik inte är matematik, men att matematik används som hjälpmedel.

I studiens kvalitativa del tolkas svaren på de öppna frågorna, där informanterna ger uttryck för sina tankar kring olika företeelser. Detta är något som enligt Stukát (2011) kännetecknar en kvalitativ studie. Studiens kvalitativa material tolkas hermeneutiskt där syftet är att öka förståelsen för informanternas uppfattningar. Patel och Davidsson (1994) beskriver att den hermeneutiska forskaren närmar sig forskningsobjektet utifrån sin egen förförståelse. Genom att relatera tolkningen till forskarens förförståelse, erfarenheter och teoretiska perspektiv, sker en ökad förståelse av det empiriska materialet (Ödman, 2003). För att nå en större förståelse av empirin sker tolkningen genom att pendla mellan olika aspekter, både genom forskarens och informantens synvinklar (Patel & Davidsson, 1994). Inom hermeneutiken spelar språket en viktig roll och genom tolkning av språket kan man förstå och få kunskap om den mänskliga verkligheten (ibid.).

5. Metod och genomförande

I detta avsnitt presenteras och beskrivs bland annat metodval, urval, etiska aspekter, bortfall samt databearbetning och analys av materialet.

5.1 Metodval

För att samla in speciallärares uppfattningar har en enkät används. Då tiden för studien är begränsad är enkät ett användbart sätt att samla in empiri. Enkät är också lämplig som metod eftersom fokus ligger på kollektivet snarare än på enskilda individer (Dimenäs, 2007).

Stukát (2011) skriver att resultaten får större kraft och är i högre grad möjliga att generalisera då man undersöker en större grupp, än om man till exempel endast intervjuat ett fåtal personer. En ytterligare fördel med enkät kan vara att man slipper den omedvetna styrning som kan uppkomma vid en intervju, den så kallade intervjuareffekten (ibid.). Informanterna har också möjlighet att i lugn och ro fundera över frågorna och överväga svarsalternativen vid en enkätstudie (Ejlertsson, 2005).

En begränsning med en enkätstudie är enligt Stukát (2011) att man inte har möjlighet att formulera om sin fråga, upprepa med annan betoning eller med andra ord. Man kan heller inte ställa följdfrågor för att få en djupare förståelse av svaret.

5.2 Urval

Studiens målgrupp utgörs av examinerade speciallärare med inriktning mot matematikutveckling eller språkutveckling. De har tagit examen vid Göteborgs Universitet mellan åren 2011-2013. Dessa speciallärare kan anses utgöra en population eftersom de, som Byström och Byström (1998) beskriver, är en grupp individer som har en i förväg definierad egenskap gemensam.

För att nå speciallärarna erhöles en lista med 98 namn och gatuadresser från den programansvariga institutionen. Ordningen på listan var baserad på speciallärares efternamn, som var skrivna i bokstavsordning. Det gick inte att urskilja inriktning eller examensår utifrån listan.

Ett systematiskt urval gjordes eftersom detta är en urvalsmetod som är enkel att använda sig av då man har en population samlad på en lista (Stukát, 2011). Med utgångspunkt från listan kontaktades var tredje person via telefon eller e-post. Kontaktuppgifter till speciallärarna erhöles via Internet (främst hitta.se och eniro.se). Till tre speciallärare fanns inga telefonuppgifter och dessa ersattes av specialläraren som stod efter dem på listan. Två speciallärare gick inte att nå och dessa ersattes av den speciallärare som följde på listan. Vid kontakterna informerades om studiens syfte och etiska ställningstaganden. När de gett sitt medgivande om att delta i studien erhöles deras e-postadresser. En tillfrågad uppgav att hon inte ville delta i studien. Totalt samlades 33 e-postadresser in och det var till dessa som enkäten skickades.

5.3 Enkätens utformning

Trost (2012) beskriver två typer av enkäter; postenkäter och gruppenkäter. Som namnet antyder sänds postenkäten till respektive informant per post. En variant på postenkät är enkäter som skickas ut elektroniskt, så kallade webbenkäter. Då studiens genomförande sker under en relativt begränsad tid har webbenkäter skickats ut till de medverkande, eftersom det är ett kostnadseffektivt sätt att genomföra en datainsamling på. Distributionen är billig och på marknaden finns flera olika program och internetjänster som kan användas både för att skapa en enkät och som analysverktyg (Hultåker, 2012). Det verktyg som använts vid studien är Google drive, en gratistjänst som finns tillgänglig på Internet.

För att undvika svårigheter i enkätkonstruktionen skriver Johansson och Svedner (2010) att man med fördel kan använda sig av frågor från tidigare enkäter inom det område man valt att studera. Studiens enkätfrågor är inspirerade av Malmgren Hansens doktorsavhandling från 2002.

Trost (2012) skriver att man bör använda sig av fasta svarsalternativ i en enkät, och alltså undvika öppna frågor. Han menar att svaren på öppna frågor kan vara svåra att analysera av flera anledningar, till exempel kan informanten ha skrivit väldigt kortfattat. Det finns också en risk att informanter, kanske på grund av osäkerhet, låter bli att svara överhuvudtaget och man råkar då ut för ett så kallat internt eller sekundärt bortfall. Enkäten kan dock med fördel avslutas med en öppen fråga, där informanten får möjlighet att ge ytterligare synpunkter på undersökningen och dess frågor (Trost, 2012). Stukat (2011) anser att svar på öppna frågor visserligen är arbetsamma att analysera men att de kan ge intressanta och givande resultat. Dessa aspekter har beaktats vid konstruktionen av enkäten.

Enkäten inleds med frågor som har fasta svarsalternativ. Sedan följer 6 frågor med mer öppen karaktär, där informanterna uppmanas att motivera sina svar. Enkäten avslutas med en helt öppen fråga där informanterna kan förtydliga sina svar ytterligare och komma med nya infallsvinklar om de upplever att dessa inte framkommit i undersökningen.

En webbenkäts frågor kan vara obligatoriska eller valfria att svara på. Studiens enkätfrågor är alla valfria, eftersom risken för bortfall ökar då obligatoriska frågor används i webbenkäter (Hultåker, 2012). De som inte kan eller vill svara på en fråga kan då avbryta ifyllandet. Som undersökare kan det vara bättre att få svar på några frågor än inga alls anser Hultåker.

Ett missivbrev skickades med e-post till informanterna. Brevet innehöll en länk till enkäten och förutom en uppmaning att svara på enkäten beskrev brevet studien relativt kortfattat, då e-brev snabbt kan uppfattas som alltför långa (Hultåker, 2012). De medverkande i studien hade redan vid tidigare kontakt fått information om syfte, genomförande och etiska aspekter. Missivbrevet innehöll också information om att enkätens utformning krävde att man fyllde i hela formuläret vid ett tillfälle. Hultåker (2012) skriver att en webbenkät kan vara svår att överblicka, vilket medför att det är svårt att avgöra hur långt det är kvar till slutet. Med tanke på detta informerades i missivbrevet om en beräknad tidsåtgång på ca 20 minuter för att fylla i enkäten. Missivbrevet avslutades med mejladresser och telefonnummer till oss ansvariga och en uppmaning till de medverkande att ta kontakt angående eventuella oklarheter.

5.4 Pilotstudie

Patel och Davidson (1994) framhåller vikten av att göra noggranna förberedelser innan enkäten är klar att användas. De menar att en pilotstudie bör genomföras så att enkäten fungerar så bra som möjligt under själva undersökningen. Pilotstudien ger möjlighet att justera frågornas innehåll, sekvens, antal och formuleringar. Undersökningens frågeställningar har prövats på fyra studenter på speciallärarprogrammets avslutande kurs för att se om frågorna är relevanta i förhållande till syfte och för att få nya infallsvinklar. Dessutom var avsikten att kontrollera om frågorna är ställda så att informanterna uppfattar eller tolkar dem korrekt eller om de behövde omformuleras. Endast ett par mindre korrigeringar gällande formuleringar gjordes efter pilotstudien.

5.5 Analys och bearbetning

Vid utformandet av enkäten användes tjänsten Google Drive, ett gratisprogram som finns tillgängligt på Internet. Detta program användes även vid analys och bearbetning av enkätsvaren. Datorprogrammet visade studiens kvantitativa resultat i form av antal, procentsatser och i diagram. Vid korstabuleringar kunde olika filtreringsalternativ användas och resultatet visades med hänsyn till de olika parametrar som önskades, exempelvis examensår och specialisering. Svaren på de öppna frågorna visades i ett kalkylark vilket möjliggjorde upptäckten av skillnader och likheter i informanternas svar.

5.6 Undersökningens trovärdighet

Studiens systematiska urval utgick från samtliga speciallärare som tagit examen vid Göteborgs Universitet åren 2011, 2012 och 2013. Svarsfrekvensen är hög, hela 97 %, och studiens resultat kan anses vara representativt för denna grupp av speciallärare. Den höga svarsfrekvensen hänger troligen samman med att informanterna kontaktades i förväg för att tillfrågas om deltagande i studien. Flertalet informanter uttryckte vid detta tillfälle att de gärna ville delta i studien samt visade ett stort intresse för att ta del av dess resultat. Denna inledande kontakt gör också att informanternas identitet kan anses vara styrkt, vilket bidrar till en hög trovärdighet när det gäller studiens deltagare. Dock var informanterna helt anonyma då de genomförde enkäten, vilket förhoppningsvis borgar för att de gav uppriktiga svar på frågorna. Att en påminnelse gick ut till samtliga deltagare, oavsett om de redan svarat eller ej, gjorde det extra tydligt att inga svar kunde kopplas till respektive informant. Anonymiteten har dock en baksida. Teoretiskt sett skulle samma informant kunna svara på enkätens frågor vid flera tillfällen och svaren alltså registreras mer än en gång.

När det gäller utformningen av enkätfrågorna kan vissa frågor ha tolkats på olika sätt av informanterna, och därmed gett en variation i informanternas svar. Detta kan ha påverkat dessa frågors reliabilitet och frågorna hade vunnit på att förtydligas.

5.7 Etik

Ahlberg (2009) skriver att forskare har en stor frihet i sitt forskningsarbete, men att det finns vissa begränsningar. En sådan begränsning är att de människor som medverkar i forskningen ska skyddas. Etiska överväganden måste således alltid göras vid studier som involverar människor. Hänsyn har tagits till detta och studien har följt Vetenskapsrådets krav för grundläggande individskydd (Vetenskapsrådet, 2011). De som medverkar i studien har informerats om syftet med studien och att det insamlade materialet endast kommer att användas i den aktuella undersökningen. Informanterna har också fått information om att deltagandet är frivilligt och att de inskickade svaren på inget sätt kan kopplas till de medverkande som individer. Endast författarna som genomför studien har haft tillgång till enkätsvaren, då enkäten ligger på en lösenordsskyddad webbplats.

5.8 Bortfall

Informanterna hade 14 dagar på sig att besvara enkäten och efter denna tid hade 28 svar inkommit. Då skickades en påminnelse ut till samtliga speciallärare, eftersom det inte gick att kontrollera vilka som svarat eller inte. De respondenter som inte svarat uppmanades att skyndsamt besvara enkäten. Efter ytterligare 7 dagar hade 32 respondenter av 33 svarat. Svarsfrekvensen är därför hela 97 %.

6. Resultat

Efter ett systematiskt urval kontaktades var tredje speciallärare med specialisering matematik eller språkutveckling, som tagit examen vid Göteborgs universitet mellan åren 2011-2013. Urvalet gav 33 speciallärare som enkäten skickades till. 32 speciallärare besvarade enkäten, vilket ger studien en svarsfrekvens på 97 %. Av de 32 speciallärarna har 22 (69 %) specialisering mot språkutveckling och 10 (31 %) mot matematikutveckling. 2 av informanterna har dessutom specialisering mot utvecklingsstörning och en informant har också en examen som specialpedagog. Urvalet gav en jämn fördelning när det gäller examensår. 12 informanter tog sin examen år 2011. 10 informanter tog examen år 2012 och detsamma gäller för år 2013. 81 % har sin tjänstgöring i grundskolan, och majoriteten av dessa arbetar i årskurserna 1-6. En övervägande del av speciallärarna arbetar 75 % eller mer.

Fem informanter arbetar inte alls som speciallärare och var efter de inledande bakgrundsfrågorna inte längre aktuella för fortsatt deltagande i studien. Av de 28 som ingår i studien uppger 67 % att de har en speciallärartjänst. Övriga är anställda som specialpedagoger, men en tolkning är att de åtminstone delvis arbetar som speciallärare då de valt att svara på studiens frågor. Vid korstabulering av examensår och typ av tjänst framgår det att det är betydligt vanligare med en speciallärartjänst bland de informanter som tagit examen år 2011. Bland de informanter som tagit examen år 2012 respektive 2013 har mindre än hälften en speciallärartjänst.

Resultatet av studiens kvantitativa del presenteras först. Därefter följer resultatet av de öppna frågorna som utgör studiens kvalitativa del.

6.1 Kvantitativ del

För att ge en samlad och konkret bild av studiens resultat har diagram används för att visa resultatet från undersökningens kvantitativa frågor. Efter varje diagram följer en kort beskrivande text. Informanternas ämnesspecialisering och examensår har korstabulerats med några av enkätfrågorna för att upptäcka eventuella samband eller skillnader. Informanterna fick ange hur deras arbetstid fördelas mellan olika uppdrag, samt vad de anser om denna fördelning. I följande avsnitt redovisas svaren.

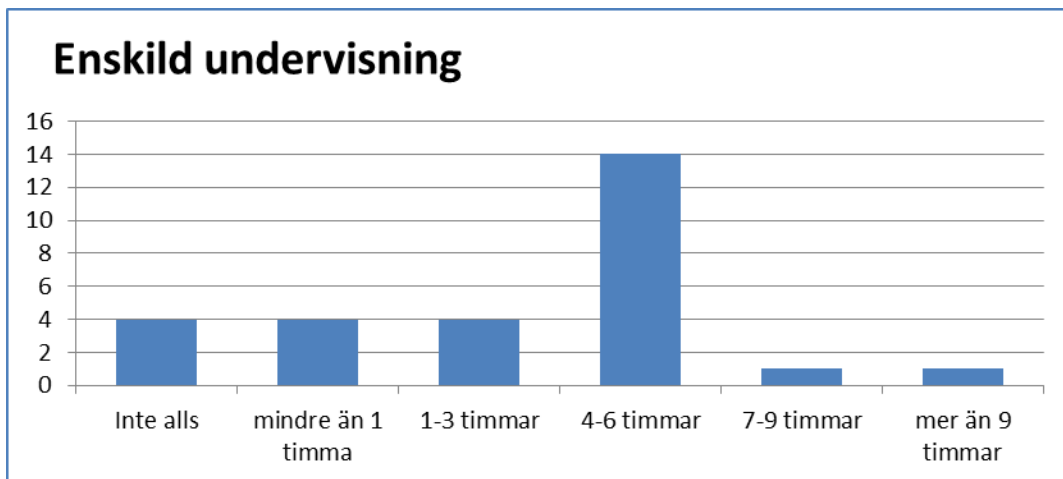


Diagram 1: visar hur många timmar per vecka som speciallärarna arbetar med enskild undervisning, $n = 28$.

En majoritet av speciallärarna uppger att de i någon omfattning arbetar med enskild undervisning, och de flesta är nöjda med denna fördelning. Generellt vill de som i nuläget arbetar få eller inga timmar med enskild undervisning lägga mer tid på detta. På liknande sätt vill de som i nuläget lägger mer än sju timmar per vecka, lägga mindre tid på uppdraget. Resultatet visar också att speciallärare med matematikspecialisering lägger mer tid på enskild undervisning.

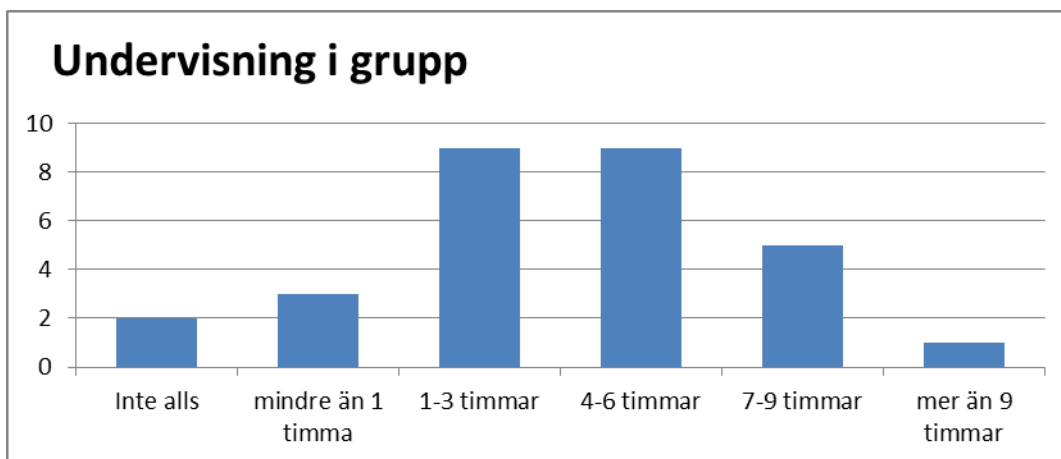


Diagram 2: visar hur många timmar per vecka som speciallärarna arbetar med undervisning i grupp, $n=28$.

Diagrammet visar att speciallärarna lägger något mer tid på gruppundervisning än på enskild undervisning. De flesta är nöjda med denna fördelning, och det är endast ett fåtal som vill lägga mindre tid.

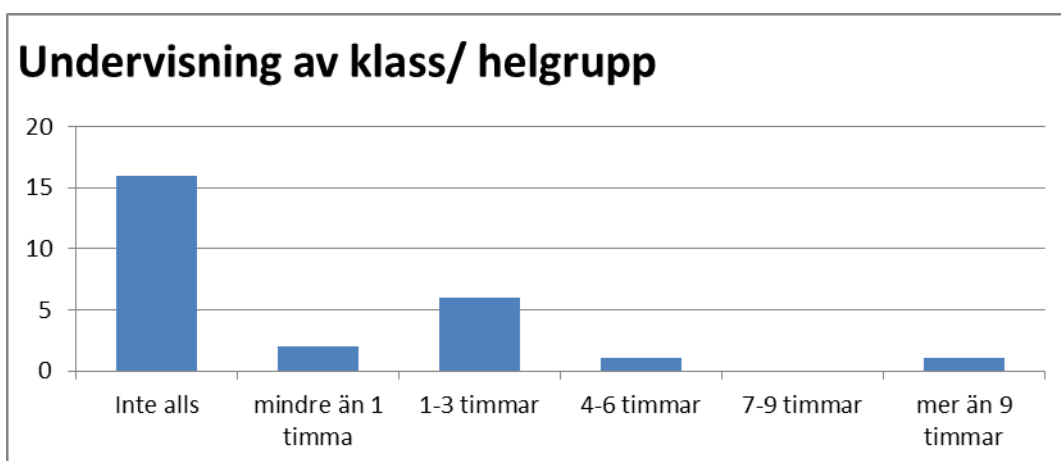


Diagram 3: visar hur många timmar per vecka som speciallärarna arbetar med undervisning av klass/helgrupp, $n=26$.

En majoritet av speciallärarna uppger att de inte alls, eller få timmar, arbetar med undervisning av hela klasser. 89 % är nöjda med denna fördelning. Några få, som idag inte alls arbetar med helklassundervisning, skulle vilja lägga mer tid på detta. Två informanter har inte svarat på frågan.

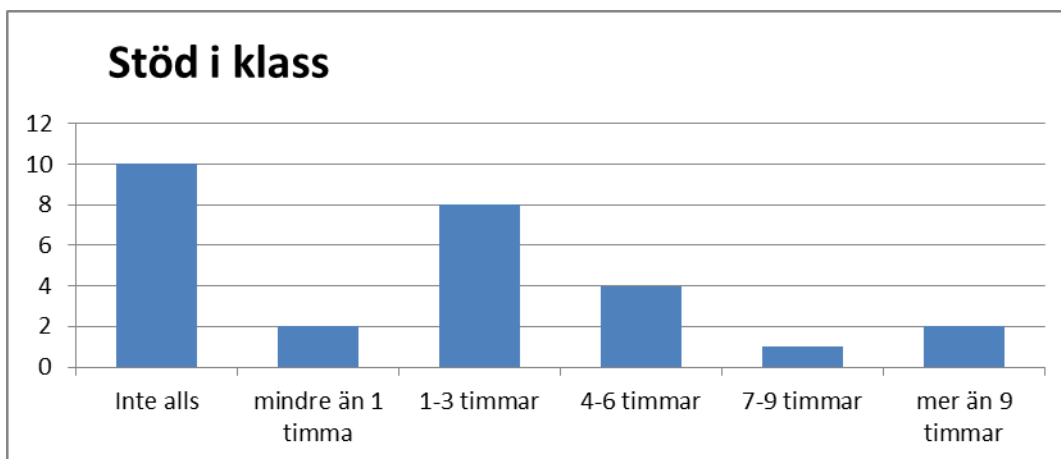


Diagram 4: visar hur många timmar per vecka som speciallärarna arbetar som stöd i klass, n= 27.

74 % uppger att de lägger tre timmar eller mindre per vecka på att ge elever stöd i klass. Merparten av dessa är också nöjda med denna fördelning. En informant har inte besvarat frågan.

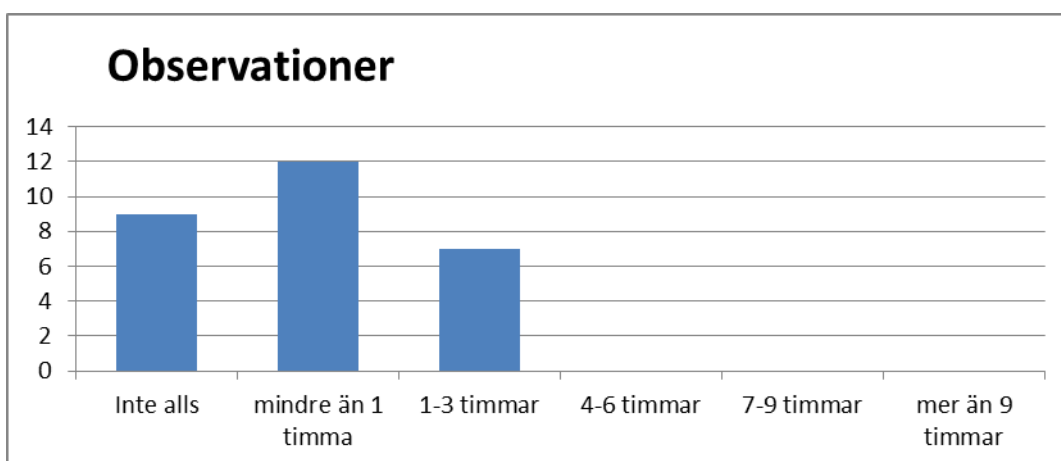


Diagram 5: visar hur många timmar per vecka som speciallärarna arbetar med att göra observationer, n=28

32 % av informanterna uppger att de inte alls arbetar med att genomföra observationer och sammanlagt uppger 75 % att de lägger mindre än 1 timma per vecka på detta. När det gäller hur nöjda informanterna är med denna fördelning av tid, anger 48 % att de är nöjda och lika många vill lägga mer tid.

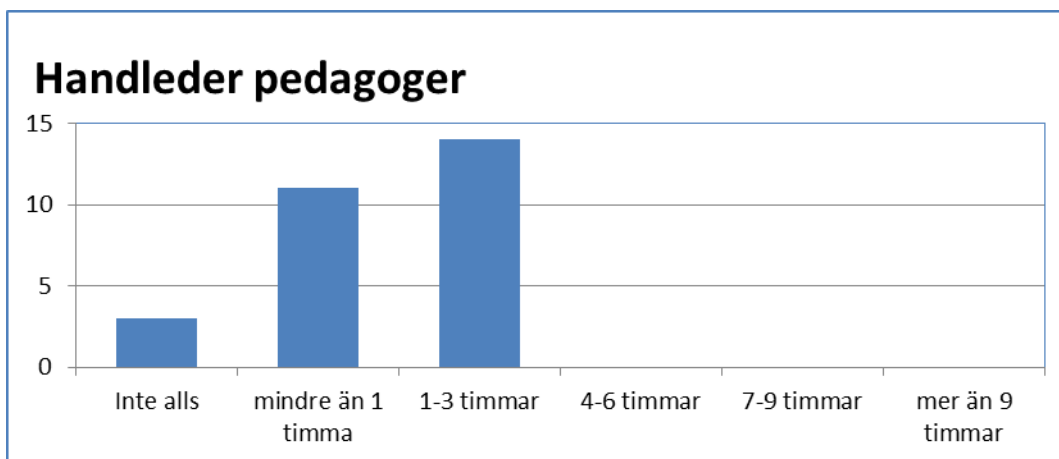


Diagram 6: visar hur många timmar per vecka som speciallärarna arbetar med att handleda pedagoger, n=28.

Majoriteten av speciallärarna uppger att de lägger viss tid på att handleda pedagoger och speciallärare med matematikspecialisering gör det i större utsträckning än de med språkspecialisering. Däremot finns det ingen skillnad beträffande examensår. Överlag visar resultatet att detta uppdrag inte utgör en särskilt stor del av arbetsuppdraget. Ungefär hälften är nöjda med denna fördelning, medan den andra hälften vill lägga mer tid. Trots att speciallärarna med matematikspecialisering lägger mer tid än övriga är det framför allt de som vill utöka tiden.

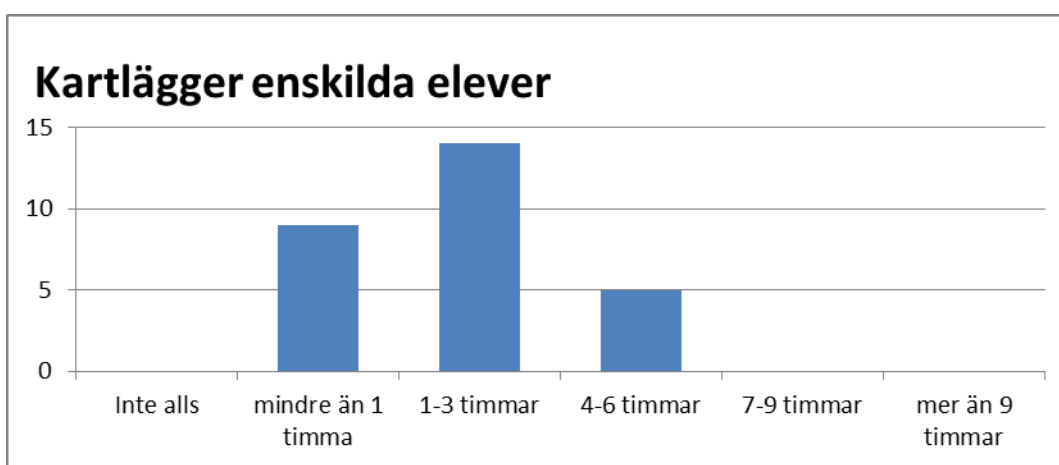


Diagram 7: visar hur många timmar per vecka som speciallärarna arbetar med att kartlägga enskilda elever, n=28.

Samtliga informanter uppger att de arbetar med att kartlägga enskilda elever. Bland dem som lägger minst tid finns en önskan om att lägga mer tid. Övriga är nöjda med fördelningen. Beträffande kartläggning av hela klasser/elevgrupper uppger 48 % att det är en arbetsuppgift som de inte utför alls. 44 % lägger mindre än en timme per vecka på denna uppgift. Kartläggning av enskilda elever är alltså en vanligt förekommande uppgift för speciallärarna, medan ansvaret för att kartlägga hela elevgrupper inte ingår som arbetsuppgift i lika hög grad. De allra flesta är nöjda med denna fördelning. Bland de informanter som inte kartlägger hela elevgrupper idag, finns ingen tydlig önskan om att lägga tid på detta.

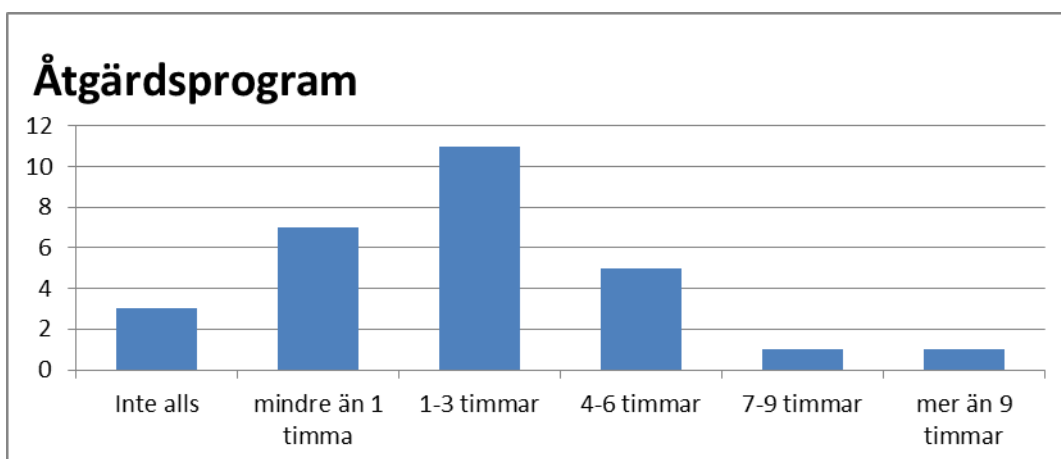


Diagram 8: visar hur många timmar per vecka som speciallärarna arbetar med att upprätta, följa upp och utvärdera åtgärdsprogram, n=28.

Tiden som speciallärarna lägger på åtgärdsprogram skiljer sig inte nämnvärt mellan de två specialiseringarna. 74 % av informanterna är nöjda med fördelningen. Av övriga vill hälften lägga mer tid och den andra hälften vill lägga mindre tid.

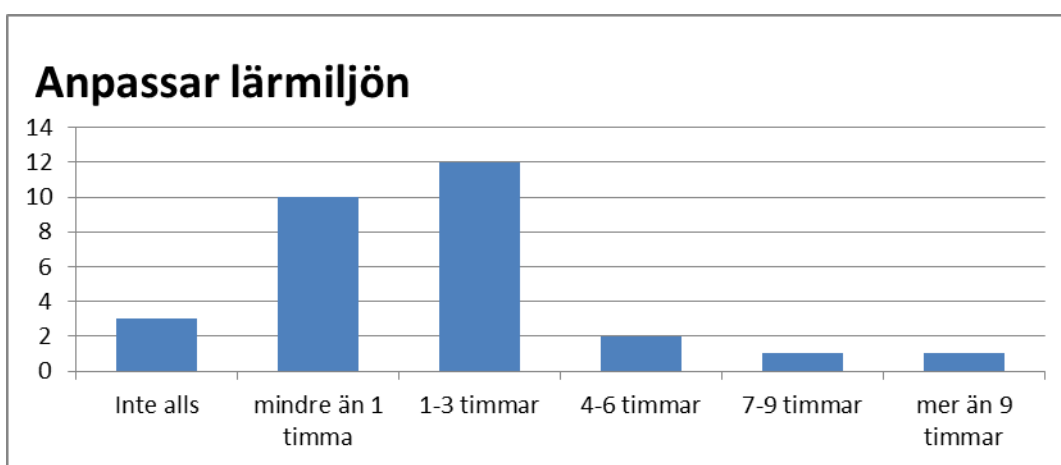


Diagram 9: visar hur många timmar per vecka som speciallärarna arbetar med att utveckla och anpassa lärmiljön för enskild elev och/eller hela grupper, n=28.

48 % är nöjda med fördelningen medan 44 % skulle vilja lägga mer tid.

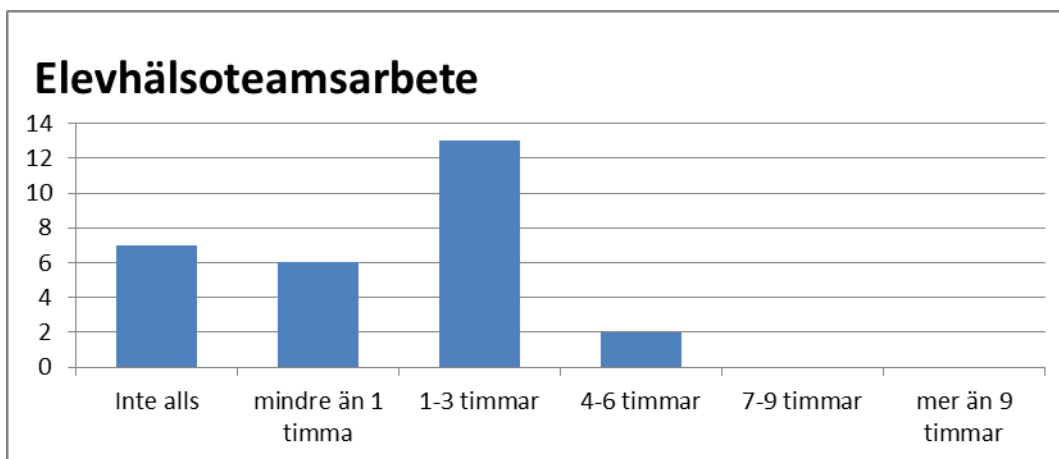


Diagram 10: visar hur många timmar per vecka som speciallärarna deltar i elevhälsoteamsarbete (EHT), n=28.

Nästan hälften uppger att de lägger mellan 1-3 timmar på detta uppdrag. Lika många (13 personer) lägger mindre än en timma alternativt ingår inte alls i EHT. 38 % anger att de vill lägga mer tid på detta uppdrag och framförallt är det de speciallärare som i dagsläget lägger lite eller ingen tid som vill utöka denna. Resultatet visar också att det framförallt är de informanter som examinerades år 2013 som lägger mindre än 1 timma eller inte alls ingår i EHT.

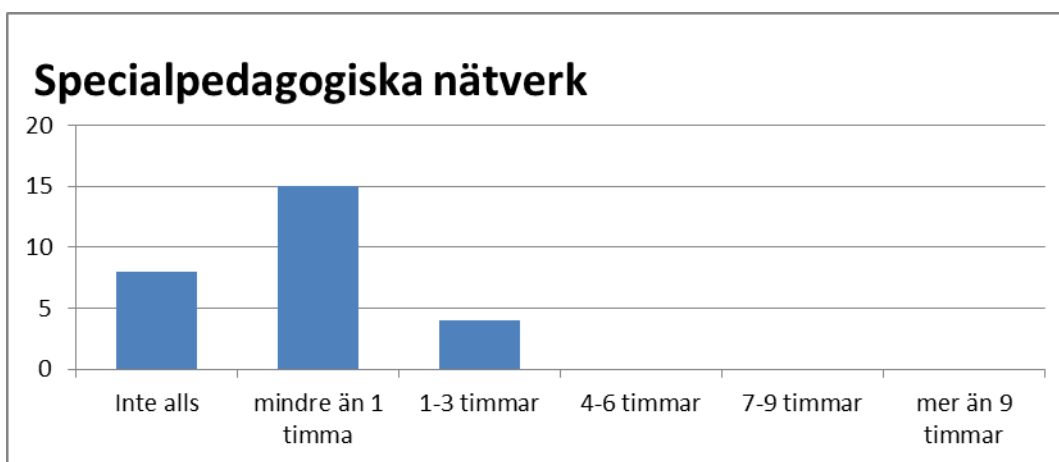


Diagram 11: visar hur många timmar per vecka som speciallärarna deltar i specialpedagogiska nätverk, n=27.

Som diagrammet visar, är detta en uppgift som inte upptar stor del av speciallärarnas arbetstid. 33 % är nöjda med denna fördelning, men 67 % skulle vilja lägga mer tid. Ingen vill lägga mindre tid. En informant har inte besvarat frågan.

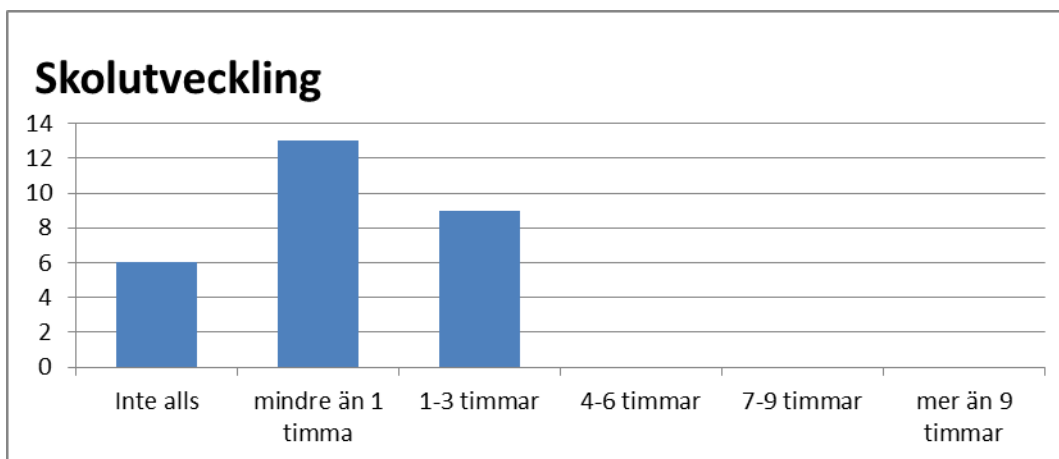


Diagram 12: visar hur många timmar per vecka som speciallärarna driver skolutvecklingsarbete, $n=28$.

Att driva skolutveckling framstår inte som något som informanterna generellt lägger särskilt mycket tid på. 37 % är nöjda med denna fördelning. Detta gäller framförallt de som lägger 1-3 timmar per vecka på skolutveckling. 59 % vill däremot utöka denna tid.

Frågorna om arbetsuppgifter avslutades med en öppen fråga där informanterna fick ange ytterligare arbetsuppgifter som inte framkommit tidigare. Utifrån från dessa svar framträder stor variation på uppdrag som kan förekomma i arbetet som speciallärare, exempelvis:

- studie- och yrkesvägledning för elever mottagna i särskolan
- leda studiecirkel
- mentorskap
- förstelärare
- överlämningar mellan olika verksamheter
- kontakter med arbetslivet
- läxhjälp
- ta upp sjukfrånvaro
- rastvakt
- pedagogisk lunch

De informanter som har arbetsuppgifter som inte kan ses som specifikt specialpedagogiska (t.ex. ta upp sjukfrånvaro, mentorskap och rastvakt) anger alla att de vill lägga mindre tid på dessa uppgifter.

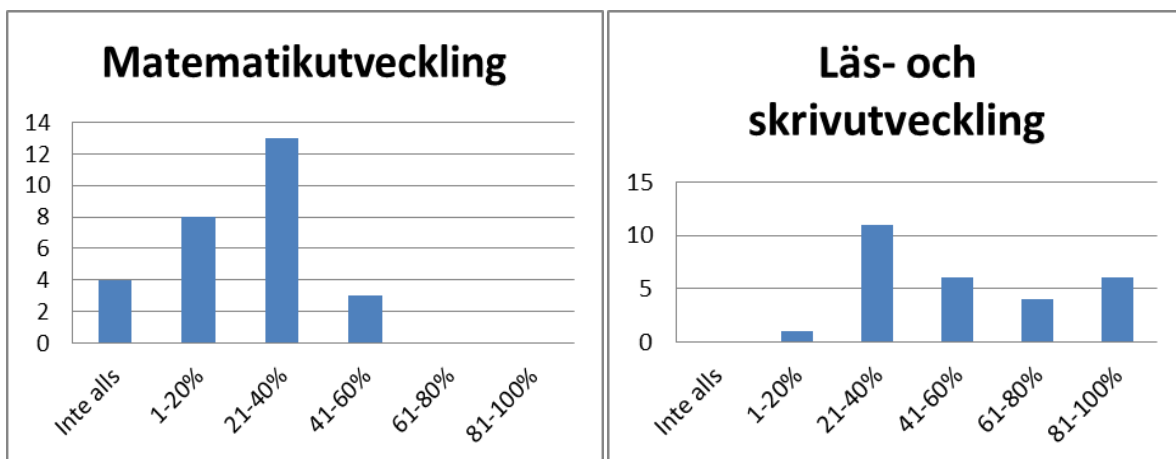


Diagram 13 och 14 visar hur stor del av de arbetsuppgifter som speciallärarna utför som är inriktat mot matematikutveckling respektive språkutveckling.

När man betraktar de båda diagrammen kan man se att samtliga speciallärare uppger att de arbetar med språkutveckling, men att detta inte gäller för matematikutveckling. Det finns många (36 %) som uppger att de till stor eller uteslutande del arbetar med språkutveckling (uppgett 61-100 %) och noterbart är att ingen angett samma omfattning när det gäller matematikutveckling.

I anslutning till denna fråga undersöktes också vad informanterna specifikt gör när de arbetar med elevers matematikutveckling respektive språkutveckling. Efter det ställdes några frågor kring kompetens och yrkesbeteckning. Svaren presenteras i studiens kvalitativa del.

6.2 Kvalitativ del

I detta avsnitt redovisas de frågor med mer öppen karaktär, där informanterna har uppmanats att motivera sina svar. Svaren på frågorna har analyserats och rubrikerna har utformats utifrån dessa.

I arbetet med matematikutveckling

Resultatet visar att speciallärarna arbetar med kartläggning, handledning, anpassning av material och åtgärdsprogram. En stor del handlar även om undervisning av enskilda elever och grupper, samt att arbeta med läxhjälp. På en skola fanns enligt en informant en matematikverkstad som specialläraren hade ett särskilt ansvar för.

Arbetsområden inom matematiken

När det gäller innehållet i matematikundervisningen trycker flera av speciallärarna på att det är viktigt att arbeta med elevers grundläggande taluppfattning och begreppsbildning. De fokuserar också på att hjälpa elever att se matematiska samband, att de utvecklar en mental tallinje samt att de använder sig av hållbara räknestrategier. Automatisering och färdighetsträning uppges också vara en viktig del av arbetet.

Metoder och material

Flertalet av speciallärarna framhåller vikten av att hitta material och metoder som passar den enskilda eleven. En informant uttrycker:

Jag kan inte säga att jag använder just en metod. Varje elev tar in kunskap på sitt eget sätt och min uppgift är att hitta det och arbeta utifrån elevens möjligheter.

Många av speciallärarna skriver att de går från det konkreta till det abstrakta och arbetar laborativt med praktisk matematik. Numicon är ett exempel på laborativt material som används. Några har byggt upp en egen modell för undervisningen, som i vissa fall handlar om intensivträning i perioder. Flera använder sig av datorer och Ipads, och även mattespel nämns som en typ av material som kan användas i arbetet med elevers matematikutveckling.

I arbetet med läs- och skrivutveckling

Även när det gäller elevers läs- och skrivutveckling arbetar de tillfrågade speciallärarna med kartläggning, anpassning av material, handledning och åtgärdsprogram. Att delta i ”svenskalyft” samt utarbeta en läs- och skrivplan är också exempel på arbetsuppgifter hos speciallärarna.

Arbetsområden inom läsning och skrivning

Majoriteten av de tillfrågade speciallärarna svarade att de arbetar mycket med elevers läsutveckling. Det handlar om avkodningsträning samt undervisning i läsförståelse. Flera informanter arbetar också med elevers skrivning i form av handstilsträning, rättstavning samt hur man bygger upp texter. Även studieteknik finns med bland ett par av speciallärarnas arbetsuppgifter.

Metoder och material

Till skillnad från matematiken, där en del speciallärare tycks utarbeta sina egna metoder, nämner informanterna flera olika ”färdiga” metoder inom läs- och skrivområdet. Det handlar till exempel om Bornholmsmodellen för att träna fonologisk medvetenhet hos förskolebarn och BRAVKOD eller Rydaholmsmodellen för avkodningsträning. Fonomix, som befäster kopplingen mellan bokstav och ljud med hjälp av munbilder, och Läsinläring i sju steg, som tränar fonologisk medvetenhet är exempel på metoder för den inledande läsinläringen. RAFT, en strukturerad lästräningss metod med fonemisk medvetenhet som grund och Reading Recovery, som är en intensivträningssmodell som involverar hemmet är andra metoder som används av speciallärarna. För elever med språkstörning används Anna-modellen, där man utgår från helordsträning och för att öka elevers läsflyt nämns metoden Upprepad läsning. Många informanter använder sig av datorer och I pads där de bland annat utnyttjar möjligheten till talsyntes och stavningsprogram för att kompensera elevers svårigheter inom läsning och skrivning. Ett annat sätt att kompensera svårigheter kan vara att låta elever läsa och bearbeta krävande so- och no-texter tillsammans med specialläraren. Ett par informanter arbetar med nyanlända elever som inte är bekanta med vårt latinska alfabet, och som i många fall inte har någon skolbakgrund överhuvudtaget. Med dessa elever handlar undervisningen om muntliga övningar som tränar rytm, fonem och sammanljudning.

Kompetens och yrkesbeteckning

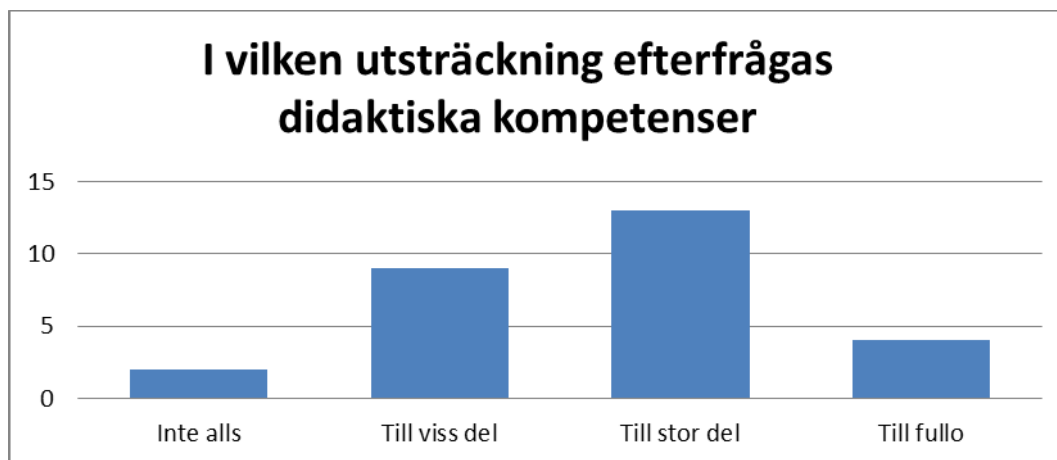


Diagram 15 visar i vilken utsträckning speciallärarna upplever att man på deras skola är medveten om de särskilda didaktiska kompetenser som speciallärare har, n=28

Majoriteten av speciallärarna svarade att de upplever att det finns en stor medvetenhet om deras kompetenser på skolorna. Flertalet informanter lyfter fram rektor som en nyckelperson i detta. Många upplever att de har ett gott samarbete med rektor och att detta även gäller kollegor som gärna ber om råd gällande kartläggningar, material och åtgärdsprogram.

De informanter som inte är lika positiva till hur medvetenheten om speciallärarnas kompetenser ser ut, menar att rektor och kollegor helst vill att specialläraren ska ta ut elever som av någon anledning inte riktigt passar in. Några menar att det råder begreppsförvirring ute på skolorna när det gäller specialpedagog respektive speciallärare, men att det med tiden ändå klarnar mer och mer.

Kompetens som efterfrågas

Flera informanter skriver att de i hög utsträckning förväntas arbeta direkt med elever. Det som efterfrågas mest är grundläggande läs- och skrivträning samt stöttning i matematik. I vilken form detta arbete sker varierar. Några informanter upplever att lärarna gärna ser att specialläraren tar ut de elever som inte riktigt passar in. Andra informanter menar att det finns en efterfrågan bland kollegor på skolan att få stöttning i hur man kan anpassa undervisning och material för att nå alla elever. Att hjälpa till med olika typer av dokumentation, så som kartläggningar och åtgärdsprogram är också något som efterfrågas på flera av informanternas skolor.

Upplevelse av kompetens och yrkesbeteckning

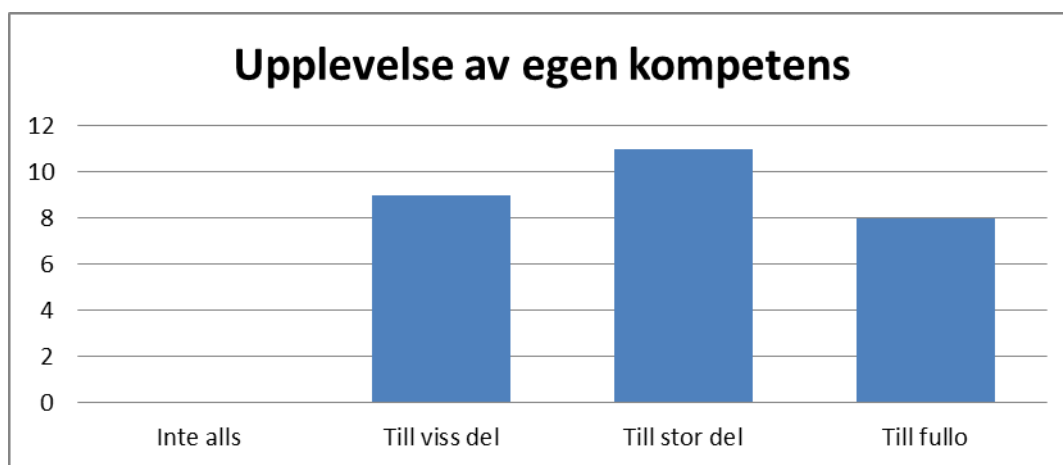


Diagram 16 visar i vilken utsträckning speciallärarna upplever att deras kompetens motsvarar det som efterfrågas, $n=28$.

Majoriteten av informanterna menar att deras kompetens motsvarar det som efterfrågas i hög grad eller till fullo. Flera av dem påpekar att de upplever att de har en gedigen kunskap som grund, men att det i arbetet som speciallärare krävs att man hela tiden förkovrar sig för att kunna möta de behov som finns i verksamheten.

Bland de informanter som anger att deras kompetens endast delvis tas till vara finns det önskemål om fördjupad kompetens i matematik. Flera beskriver också att det på skolorna råder ett kategoriskt perspektiv där elevers svårigheter i skolarbetet anses bero på brister hos eleven. På dessa skolor förväntas specialläraren ta hand om dessa elever. Några informanter skriver:

Jag anser inte att min kompetens utnyttjas fullt ut om jag blir någon som tar emot besvärliga elever för förvaring.

Hade önskat att lärarna varit mer intresserade av och efterfrågat samarbete kring eleven/eleverna och varit intresserad av handledning, inte bara att man ska ta hand om eleven när det inte fungerar.

Lärare mår dåligt pga. att det är stora klasser och kulturen är ett kategoriskt perspektiv. Eleverna bär svårigheterna!

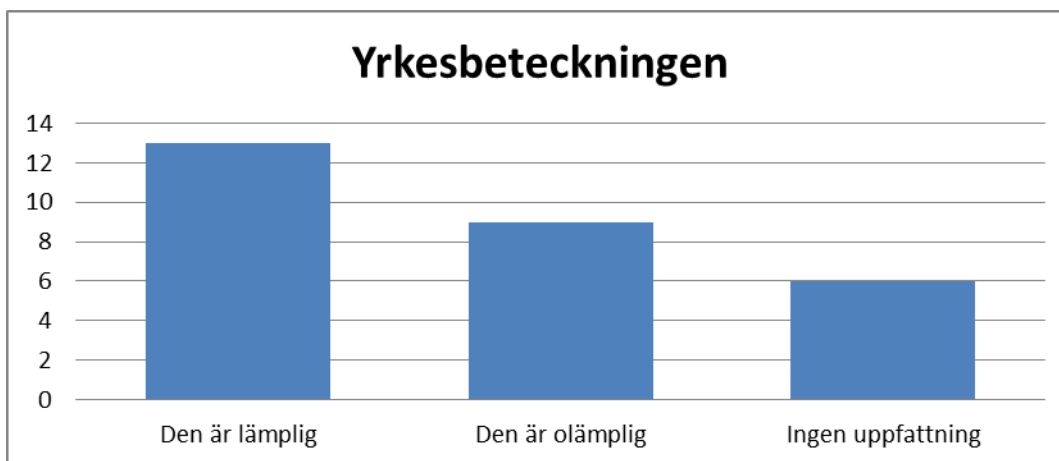


Diagram 17 visar vad speciallärarna anser om yrkesbeteckningen *Speciallärare*, $n=28$

Ungefär hälften av informanterna tycker att yrkesbeteckningen *Speciallärare* är lämplig även om många påpekar att det råder stor förvirring ute på skolorna kring skillnaden mellan speciallärare och specialpedagoger. De informanter som är nöjda med yrkesbeteckningen säger bland annat:

Yrkesrollen utvecklas! Jag tror att det gäller att visa vad yrkesbeteckningen/ rollen innehåller mer än att välja annat namn.

Att ha yrkesbeteckningen speciallärare känns lämpligt då det på något vis säger att man vill ha en tjänst som är elevnära.

Ungefär en tredjedel av informanterna anser att yrkesbeteckningen *Speciallärare* är olämplig och motiverar det bland annat med:

Mer information och byte av namn hade nog underlättat, tror jag. Att använda en gammal yrkesbeteckning för en ny utbildning är korkat. Vi är inte nya "gamla" speciallärare.

Detta får man arbeta hårt för att förtydliga i samtal med alla dem som har en bild av den "gamla" specialläraren. Hade varit bättre med specialpedagog med ämnesfördjupning.

En ny yrkesbenämning hade kanske inneburit att man på skolorna lättare tänkt om när det gäller nya speciallärarrollen, och kanske hade det varit lättare att då kunna "bryta ny mark". Nu är det lätt att man fastnar i gamla speciallärarens roll och förväntas arbeta på samma sätt som förr, vi heter ju fortfarande speciallärare.

Övriga kommentarer

Enkäten avslutades med en öppen fråga där informanterna hade möjlighet att komplettera sina svar om de upplevde att det fanns aspekter som inte framkommit under tidigare frågor eller om de ville förtydliga något ytterligare. Informanternas övriga kommentarer har vävts in i det övriga resultatet och redovisas därför inte för sig.

7. Diskussion

Följande avsnitt behandlar och problematiserar studiens metodval. Efter detta kommer studiens resultat att diskuteras i relation till litteratur och teoretiska utgångspunkter. Avslutningsvis presenteras didaktiska konsekvenser och specialpedagogiska implikationer samt förslag på fortsatt forskning.

7.1 Metoddiskussion

När det gäller utformningen av enkäten är vi relativt nöjda. Dock har under analys upptäckts en del svagheter och brister. Några frågor är inte relevanta för studiens syfte och redovisas därför inte. Exempelvis frågades om vilka elevvårdsfunktioner som fanns på informanternas skolor och detta gav för studien ingen användbar information. Det har också visat sig finnas brister när det gäller formuleringen av vissa frågor. Detta kan ha påverkat informanternas svar och därmed dessa frågor reliabilitet. Några frågor hade tjänat på att förtydligas. Detta gäller till exempel de som handlade om arbete med skolutveckling och akuta situationer. Då båda begreppen är svårfångade kan man misstänka att informanterna tolkat dem olika och därmed svarat på olika sätt. Med fördel hade informanterna kunnat ge exempel på skolutvecklingsarbete och akuta situationer, och utifrån dessa svar hade en djupare förståelse av vad informanterna menat med begreppen erhållits. Vidare saknas frågeställningar som hade kunnat berika studiens resultat ytterligare. Till exempel om informanterna har en uppdragsplan och hur den i så fall är utformad.

Upplevelsen är att informanterna i stort sett har förstått frågorna. Detta bygger på att det interna bortfallet är litet. Informanterna uppmanades även att höra av sig vid oklarheter, men detta har ingen gjort. Ingen informant har heller hört av sig med frågor eller kommentarer om enkätens utformning eller innehåll under den sista öppna frågan. Det interna bortfallet är alltså litet då endast enstaka informanter valt bort, glömt eller missat enstaka frågor. Det interna bortfallet påverkar inte studiens resultat eller de slutsatser som dragits.

Ett par informanter har påpekat att det varit svårt att ge en helt rättvisande bild av hur mycket tid de lägger på olika arbetsuppgifter. Anledningen som angetts är att de har ett flexibelt schema som ändras flera gånger under läsåret.

Studiens resultat hade möjligen fördjupats om några intervjuer genomförts som komplement till enkäten, men då tiden för denna studie varit begränsad valdes detta bort eftersom enkätens höga svarsfrekvens gav en stor empiri att bearbeta.

7.2 Resultatdiskussion

Tjänst

Ett intressant resultat i studien är att bara drygt hälften (56 %) hade en speciallärartjänst och att många hade tjänst som specialpedagog.

Detta är ett resultat som förvånar. Man kan anta att om man sökt till speciallärarprogrammet och slutfört utbildningen så är det troligt att man i första hand också vill arbeta som speciallärare, annars hade man förmodligen valt att utbilda sig till specialpedagog.

Flera angav i enkätens sista fråga att de har en specialpedagogtjänst, men verkar som speciallärare. Det kan tyckas märkligt att anställa en speciallärare till en specialpedagogtjänst om personen i fråga ändå ska arbeta som speciallärare. Är det så att speciallärarrollen inte helt är etablerad och av okunskap annonserar man efter en specialpedagog fast man egentligen söker en speciallärare? En förklaring kan vara att den nyinrättade befattningen inte har slagit igenom ute i verksamheten där man sedan många år haft tjänster som specialpedagog. En annan förklaring kan vara att man som speciallärare använder sig av en typ av allians-strategi (Selander, 1989b). Under en inledande period träder man in i specialpedagogfunktionen innan man har kraft och mandat att inhägna ett eget yrkesrevir. På detta sätt stärks den egna ställningen vilket kan leda till höjd status för specialläraryrket.

Ahlefeldt Nisser (2009) uttrycker att speciallärarens och specialpedagogens roller kommer att kunna komplettera varandra på ett mycket givande sätt om bara yrkesrollerna tydligt definieras. Ahlberg (2007) skriver om den specialpedagogiska forskningens behov av att finna nya vägar för att kunna bidra till en förändring i skolan. Hon talar om behovet av att stärka specialpedagogens identitet och att teori och praktik måste mötas. Detta har kanske blivit ännu viktigare idag då specialläraren som ytterligare en aktör ska in på den specialpedagogiska arenan.

Vid korstabulering av examensår och typ av tjänst såg vi att det var betydligt vanligare med en ren speciallärartjänst bland de informanter som tagit examen år 2011, vilket kan tyda på att speciallärarprofessionen håller på att etableras och att det kan ta en viss tid innan den nya professionen blir tydlig.

Arbetsuppgifter

När den första delen av studiens resultat sammanfattas kan det konstateras att informanterna i hög utsträckning är nöjda med hur deras arbetstid fördelas mellan olika arbetsuppgifter motsvarande deras kompetenser. Något som talar emot detta är tiden som de lägger på specialpedagogiska nätverk samt arbete med skolutveckling. Dessa båda områden önskar flertalet informanter att lägga mer tid på. Vid analysen av informanternas svar framkom att många har arbetsuppgifter som de ägnar sig åt i relativt jämförbar utsträckning. Även om flera informanter i enkätens sista fråga påpekade att de hade svårt att skatta exakt tid som de lägger på olika uppdrag då arbetsuppgifterna varierar från vecka till vecka, kunde ändå mönster och tendenser kring olika arbetsuppgifter urskiljas.

Studiens resultat visar dock på att uppdraget kan se väldigt olika ut. Somliga informanter lägger 9 timmar eller mer på vissa arbetsuppgifter som andra informanter inte ens utför. Naturligtvis påverkas informanternas uppgifter av den verksamhet som de arbetar i, men kanske är det också så att yrkesrollen är så pass ny att det inte är givet vad som skall ingå i uppdraget? Torstendahl (1989) skriver att relationen mellan professionella yrkesgrupper och staten är betydelsefull och viktig att uppmärksamma. Då staten inrättat speciallärarutbildningen för att utöka de specialpedagogiska kompetenserna är det viktigt att speciallärarna arbetar med det som staten efterfrågat, alltså de kompetenser som legitimerats.

När det gäller speciallärarnas arbetsuppgifter blir det viktigt att se relationen mellan stat, utbildning och speciallärarna som ett interaktivt samspel.

Flera informanter har som redan nämnts påpekat att de saknar en tydlig arbetsbeskrivning. En tydlig arbetsbeskrivning hade förmodligen underlättat speciallärarnas professionaliseringsprocess (Selander, 1989b) och gett ökad kontroll och tolkningsföreträde över verksamhetsområdet.

Vissa resultat kring informanternas arbetsuppgifter har varit extra intressanta och de diskuteras nedan.

Stöd i klass

Resultatet visar att tre av fyra speciallärare lägger mindre än tre timmar per vecka på att ge elever stöd i klass. Skollagen är tydlig med att en elev som visar sig vara i behov av särskilt stöd *i första hand* ska få det inom den grupp som eleven tillhör (Skollagen, 2010:800). Även Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) som Sverige anslöt sig till år 1994, framhåller att skolan ska sträva efter att ge alla barn en likvärdig utbildning i en inkluderande miljö där hänsyn ska tas till individens förutsättningar (Jakobsson & Nilsson, 2011). Alla pedagoger bör därför utifrån dessa styrdokument arbeta för att inkludera elever i den ordinära undervisningen i så stor utsträckning som möjligt.

Utifrån detta resonemang är det anmärkningsvärt att så lite av informanternas tid utgörs av att arbeta som stöd i den ordinarie klassen eller gruppen. Normell (2002) skriver att läraryrket av tradition varit ett ensamarbete i själva yrkesutövandet, undervisningen. Hon skriver:

”Denna tradition har bidragit till utvecklandet av den *omnipotens* som jag menar är lärarnas speciella yrkesförsvär. Med det menar jag föreställningen om att man inte behöver någon hjälp, utan klarar allting själv (s. 52).

Troligen finns det i skolan en bild av att lärare ska klara sina klasser själva och att gamla mönster fortfarande styr när det gäller att öppna upp och prata om det som inte fungerar.

En annan svårighet kan vara att det inkluderande synsättet inte genomsyrar skolans pedagogiska tänkande och att det fortfarande finns en föreställning om att det i första hand är eleven som är problemet. En fråga man kan ställa sig i sammanhanget är hur väl lärare i allmänhet känner till vad som står i skollagen och i Salamancadeklarationen när det gäller elever i behov av särskilt stöd. Med tanke på ovanstående resonemang efterfrågas kanske inte

stöd i klassen eller gruppen i samma utsträckning som att ta ut eleven. Malmgren Hansen (2002) poängterar att det måste till en förändring av skolpersonalens inre bilder om någon förändring ska ske.

Heimdahl Mattssons (2006) studie visar att de rektorer som organiserar verksamheten i arbetslag i högre grad ser elever i behov av särskilt stöd som ett gemensamt ansvar. Arbetslaget försöker då tillsammans hitta lösningar som inte stänger ute elever från undervisningen i den ordinarie klassen. De skolledare som däremot inte ser eleven som ett gemensamt ansvar i arbetslaget, önskar ofta att specialpedagogen ska arbeta med små, segregerade grupper inom eller utanför den egna skolan.

Något som kan upplevas som problematiskt i skoldebatten är att all undervisning utanför klassen i många fall ses som samma typ av verksamhet och ibland automatiskt som något mindre önskvärt och exkluderande. Vissa arbetsmetoder för intensivträning i exempelvis läsning förutsätter enskild undervisning. En sådan metod är BRAVKOD eller den närbesläktade Rydaholmsmetoden (Ingvar, 2008) som flera av informanterna använder sig av. Metoderna går ut på att man som lärare träffar en elev i taget för att under en kort men intensiv träningsstund arbeta med att automatisera elevens avkodning. Metoderna har visat mycket goda resultat (Ingvar, 2008). Även i matematik visar forskning (Lunde, 2011) att intensiv en- till en -undervisning ger positiva effekter på elevers lärande. Att då likställa den historiskt kritiserade specialundervisningen (Jakobsson & Nilsson, 2011) där elever som inte passar in flyttas ut från klassrummet med denna riktade individuella undervisning är olyckligt.

På liknande sätt anser specialpedagogerna i Malmgren Hansens (2002) studie att rumslig förflyttning för undervisning inte är av betydande vikt. Det är viktigare att eleverna erfar att de blir personer som till exempel kan läsa och räkna än var undervisningen organiseras. De beskriver att barn är väl medvetna om sina förmågor och svårigheter och kunskapsinhämtandets framsteg är det mest primära för eleven och därmed pedagogernas viktigaste uppgift.

Nilholms (2005) dilemmaperspektiv är viktigt att ha med sig i tankarna då man planerar hur undervisningen ska organiseras. Det finns ingen enkel lösning hur man bäst anpassar undervisningen för elever, eftersom anpassningarna i sig kan innebära nya problem (ibid.). Utbildningssystemet ställs ständigt inför olika dilemman då det försöker möta elevers skiftande behov (Persson, 2007). Det som kan vara gynnsamt i ena fallet kan vara direkt olämpligt i ett annat och enligt skollagen är det hela tiden elevens bästa som ska vara utgångspunkt i arbetet (SFS 2010:800).

Observationer

Att var tredje speciallärare inte gör klassrumsobservationer över huvudtaget är förvånande. Enligt examensordningen (SFS 2011:186) ska specialläraren kunna analysera och medverka i förebyggande arbete samt bidra till att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer. Det förebyggande arbetet betonas dessutom särskilt i skollagen (SFS 2010:800, 2 kap 25§).

Frågan är hur detta fungerar utan observationer av just lärmiljön och hur den samspelar med och påverkar elevers möjligheter till utveckling. Kanske finns det här en risk att pedagogiska kartläggningar hamnar på enbart individnivå där eleven ses som ensam bärare av sina svårigheter?

Åtgärdsprogram

När det gäller hur mycket tid speciallärarna i studien lägger på arbete med åtgärdsprogram skiljer det sig mycket åt. 11 % lägger ingen tid alls på detta medan 8 % lägger mer än sju timmar i veckan på åtgärdsprogram. Enligt examensordningen (SFS 2011:186) ska specialläraren kunna delta i arbetet med att utforma åtgärdsprogram för enskilda elever i samverkan med berörda aktörer. Det tycks som att man på olika skolor har varierande rutiner för hur arbetet med åtgärdsprogram ser ut, och att efterfrågan på speciallärarens medverkan i detta arbete därför skiftar. Hur skolans arbete med åtgärdsprogram ska se ut kommande läsår är under omarbetning och nya riktlinjer väntas. Kanske ligger man ute på skolorna lite lågt med hur man organiserar rutinerna för åtgärdsprogram innan dessa riktlinjer kommit?

Specialpedagogiska nätverk och EHT

86 % av informanterna uppger att de lägger mindre än 1 timma eller ingen tid alls på att delta i specialpedagogiska nätverk. De flesta skulle vilja lägga mer tid på detta uppdrag. En tolkning är att det finns ett behov av att nätverka och träffa andra med specialpedagogiska uppdrag. Kan det vara så att tillgången på nätverk är begränsat, att det helt enkelt inte finns något nätverk att ingå i? Kanske är det återigen så att speciallärarrollen är så ny att alla strukturer och sammanhang ännu inte formats.

Som Eriksson Gustavsson (2008) skriver är det troligt att de båda yrkesgrupperna, speciallärare och specialpedagog, i stor utsträckning kommer att samverka på fältet och då kommer det behövas forum för samtal. Olika typer av nätverk kan leda till en gemensam grund vad gäller synsätt och förhållningssätt till specialpedagogiska frågor. Nätverk kan också borga för ett gemensamt yrkesspråk som kan bidra till samsyn och samverkan. Selander (1989b) skriver att när en yrkesgrupp strävar efter att professionalisera sig syftar det till att uppnå en speciell status, erövra exklusiv praktisk kompetens och tolkningsföreträde inom sitt kunskapsområde. Men för att professionaliseringen ska få genomslag krävs det att yrkesutövarna vet vilka kriterier som gäller, och detta skulle gemensamma nätverksträffar kunna bidra med.

När det gäller att ingå i skolans EHT uppger drygt var femte speciallärare att de inte alls ingår och lika många lägger väldigt lite tid på EHT arbete. Merparten av dessa skulle vilja lägga mer tid för att få en bredare insyn i diskussionen kring elever i behov av stöd.

Resultatet visar att det tycks bli vanligare att som speciallärare ingå i EHT med tiden. Fler speciallärare som examinerades 2011 deltar i större utsträckning i EHT arbete.

Matematikutveckling och Språkutveckling

Vid utformandet av enkäten fanns en föreställning att man trots sin specialisering ändå kan efterfrågas att arbeta både mot matematik- och språkutveckling. Föreställningen var att det är få skolor som har anställt två eller fler speciallärare för att täcka behovet av båda inriktningarna. Det visade sig att föreställningarna stämde ganska väl, då det på de flesta av

informanternas skolor endast finns en speciallärare anställd. Vid analysen av svaren framkom att de flesta informanterna arbetar med både språk- och matematikutveckling. Dock skiljer sig omfattningen åt.

Eftersom det examinerats fler speciallärare med inriktning språkutveckling var det troligt att studien skulle innehålla fler speciallärare med denna specialisering. Så blev också fallet då två av tre speciallärare i studien har en specialisering mot språkutveckling. Att resultatet då skulle visa att fler i större utsträckning arbetar med språkutveckling var därför något man kunde förvänta sig. Resultatet visade dock på en överraskande dominans med att arbeta med språkutveckling. Alla speciallärare oavsett specialisering arbetar med språkutveckling och många gör det i hög grad eller uteslutande. Något som förvånade var att ingen arbetade i hög grad eller uteslutande med matematikutveckling. Värt att notera i sammanhanget var också att det fanns flera speciallärare som angett att de inte arbetar med matematikutveckling alls. Naturligtvis är det inte önskvärt att man undervisar i ämnen som man saknar behörighet i, men ett dilemma blir att stöd i matematik då kan utebli helt. Detta behov som tycks finnas i skolan kanske skulle återspeglas i speciallärarutbildningen. Kanske borde fler erbjudas fördjupningar i både matematik och språk. Ämnena ligger också närmare varandra än vad många kanske är medvetna om.

Forskning (Lundberg och Sterner, 2009, Butterworth och Yeo, 2010, Adler 2007) visar att det ofta förekommer en kombination av matematik- och språksvårigheter och speciallärare borde i de bästa av världar vara rustade för att möta båda svårigheterna.

Vår erfarenhet säger oss att det oftare finns rutiner på skolor för hur elevers läs- och skrivutveckling ska kartläggas och dokumenteras och att skolan historiskt varit mer uppmärksam på elever i läs- och skrivsvårigheter. Forskning (Lundberg & Sterner, 2009) visar också att läs- och skrivområdet är mer beforskat än matematiken och matematiksvårigheter ses enligt flera forskare som ett eftersatt forskningsområde (ibid.). Detta kan vara en anledning till varför studiens resultat visar att arbetet med elevers språkutveckling sker i högre grad än matematikutveckling. Det finns helt enkelt mer kunskap och stödmaterial inom det området.

En annan tänkbar förklaring kan vara språkets betydelse för allt lärande. Malmer (2002) poängterar att man kan se på språket som ett instrument för att nå all sorts kunskap. Lunde (2011) skriver att de verbala, semantiska och fonologiska färdigheterna är av stor betydelse för att utveckla matematiska färdigheter och påpekar att de språkliga och kommunikativa aspekterna är en förutsättning för elevers lärande i matematik. En tänkbar förklaring till resultatet kan således vara att speciallärarna är medvetna om språkets betydelse och vikten av att arbeta med elevers språkliga utveckling oavsett ämne.

Vid tolkning och analys av svaren som rörde vad speciallärarna konkret gör när de arbetar med matematik respektive språkutveckling fanns det en specifik skillnad mellan de båda ämnesområdena. I språkutveckling arbetar speciallärarna i stor utsträckning med "färdiga" metoder, som exempelvis Bornholmsmodellen, BRAVKOD eller Läsinläring i sju steg.

I arbetet med att stödja elevers matematikutveckling uppges inga "färdiga" metoder och flera av informanterna ger uttryck för att de saknar "färdiga" metoder och verktyg när de arbetar med elevers matematikutveckling.

Kompetenser och Yrkesroll

Majoriteten av speciallärarna svarade att de upplever att det finns en stor medvetenhet om deras kompetenser på skolorna och många är nöjda med den yrkesroll som de befinner sig i. Flertalet informanter lyfter fram rektor som en nyckelperson i detta. Sandström (2010) menar att individen behöver ha struktur och rutiner för att en yrkesroll skall ges möjlighet att utvecklas. Det krävs att ledningen är tydlig och väl förtrogen med individens arbetsuppgifter, för att kunna stötta och ge kvalificerad återkoppling (ibid.).

Bilden av rektor som nyckelperson bekräftas även av Ahlberg (2001). Hon betonar att rektor, i rollen som pedagogisk ledare, ansvarar för fördelningen av skolans resurser och därmed har avgörande inflytande över verksamheten. Rektors inställning till hur specialpedagogiska insatser ska genomföras har mycket stor betydelse för hur arbetet organiseras på skolan (ibid.). Liknande resultat beskrivs i Heimdahl Mattsons (2006) studie och det kan konstateras att ett gott samarbete mellan speciallärare och rektor är mycket viktigt för utvecklingen av den nya speciallärarrollen.

Troligen har även rektor mycket att vinna på detta samarbete. Ahlefeldt Nisser (2009) menar att goda relationer mellan specialpedagoger och rektorer är av stor vikt. Ett förtroendefullt samarbete mellan dessa två yrkeskategorier gynnar dem båda när det gäller förutsättningar att genomföra sina respektive uppdrag (ibid.) och det finns skäl att tro att detta även gäller för relationen rektor - speciallärare. Även Normell (2002) och Malmgren Hansen (2002) påpekar att det först krävs förtroende och en bra relation för att sedan kunna genomföra förändringar.

Yrkesbeteckning

Ungefär hälften av informanterna tycker att yrkesbeteckningen *Speciallärare* är lämplig. En tredjedel tycker den är olämplig och övriga angav att de inte hade någon uppfattning i frågan. Flera informanter påpekar att en nackdel med yrkesbeteckningen är att många i skolan har kvar den gamla innebörden av yrkesbeteckningen, vilket dessutom understryker ett kategoriskt tänkande kring förklaringar till elevers svårigheter. Flera informanter menar att det är en stor utmaning att de gamla traditionerna och föreställningarna lever kvar i skolan. Några skriver att det hade varit enklare om yrkesbeteckningen varit en annan, exempelvis specialpedagog med ämnesspecialisering.

7.3 Didaktiska konsekvenser och specialpedagogiska implikationer

Vad betyder då studiens resultat för det specialpedagogiska området?

Man kan naturligtvis inte dra några stora generella slutsatser gällande studiens innebörd för specialpedagogikens område i stort. Men med tanke på det systematiska urvalet och den höga svarsfrekvensen ger den ändå en liten fingervisning om de nya speciallärares situation och hur deras kompetens tas tillvara i skolan. Inledningsvis beskrevs en oro inför det faktum att vi snart ska ut i verksamheten och axla en ny yrkesroll. Vi befarade en okunskap i skolan om den nya specialläraryrollen, en okunskap som skulle kunna leda till förväntningar om ett gammalt och kategoriskt arbetssätt. Studiens resultat har minskat denna oro. Det finns visserligen informanter som uttrycker att det fortfarande råder en kategorisk syn på elevers svårigheter och på hur speciallärare förväntas arbeta, men många informanter uttrycker också att det finns en medvetenhet om deras kompetenser vilket leder till en arbetssituation som präglas av ett mer relationellt perspektiv där man förebygger och försöker se till elevers hela skolsituation. Malmgren Hansen (2002) skriver att förändringar tar tid och tillägger lite krasst, om de alls inträffar. Hon menar att yrkesrollen konstrueras i relation till förväntningar från olika håll och denna process är tidskrävande. Malmgren Hansens (2002) studie visar att det var en utmaning för specialpedagogerna att realisera sin nya yrkesroll och att det tog tid innan yrkesrollen fick fäste i verksamheten. Utifrån studiens resultat som visar att många som tog examen 2011 har en speciallärartjänst och i stort är nöjda med de arbetsuppgifter som de utför, kan man kanske med försiktighet dra slutsatsen att det inte kommer att ta lika lång tid att realisera vår nya yrkesroll?

Vi tror att speciallärare kan bidra till en allmän kompetenshöjning genom skolutvecklande insatser med fokus på språkets roll och utvecklingen av matematikundervisningen. Vi är övertygade om att speciallärarna kommer att få betydelse i skolan, för klasslärare som i många fall känner sig ensamma och otillräckliga i ambitionen att möta alla barn, för specialpedagoger som ofta haft ett för stort och tidskrävande uppdrag, men framförallt för eleverna som ibland fallit mellan stolarna.

7.4 Förslag på fortsatt forskning

Studien har gett en bild av yrkesroll, arbetsuppgifter och didaktiska kompetenser hos speciallärare examinerade från Göteborgs universitet. För att göra bilden mer komplett skulle det vara intressant att undersöka hur det ser ut för speciallärare examinerade från alla lärosäten i Sverige.

Ett annat förslag till fortsatt forskning vore att undersöka andra yrkesgruppers uppfattningar. I denna studie har endast speciallärarna kommit till tals. I en utökad studie skulle det även vara intressant att undersöka skolledares, specialpedagogers och övriga lärares upplevelser av återinförandet av speciallärare. Vilka förväntningar har de på speciallärarna och vilken roll önskar de att speciallärarna ska fylla?

Ett tredje alternativ till vidare forskning vore att undersöka mer på djupet vad speciallärare exakt gör då de arbetar med elever i behov av särskilt stöd. Vilka arbetssätt och metoder använder de och vad avgör valet av dessa? Hur framgångsrikt är stödet och hur påverkas eleverna?

Referenser

- Adler, B. (2007). *Dyskalkyli & Matematik*. Kristianstad: NU-förlaget.
- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik av igår, idag och i morgon. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12 (2), s 84-95.
- Ahlberg, A. (2009). *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlefeldt Nisser, D. (2009). *Vad kommunikation vill säga. En iscensättande studie om specialpedagogers yrkesroll och kunskapande samtal*. Stockholm: Stockholms Universitet, Specialpedagogiska institutionen. Hämtad 2014-02-12 från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:523384/FULLTEXT01.pdf>
- Allsopp, D., Kyger, M., & Lovin, L. (2007). *Teaching Mathematics Meaningfully – Solutions for Reaching Struggling Learners*. Baltimore: P.H. Brookes Pub.
- Björck-Åkesson, E. & Nilholm, C. (2007). Inledning. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (Vetenskapsrådets rapportserie5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bladini, U-B. (1990). *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter*. (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences 76). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Butterworth, B. & Yeo, D. (2010). *Dyskalkyli. Att hjälpa elever med specifika matematiksvårigheter*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Byström, J. & Byström, J. (1998). *Grundkurs i statistik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Dimenäs, J. (2007). Enkät som redskap. I J. Dimenäs (Red.), *Lära till lärare: att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik* (s. 82-96). Stockholm: Liber.
- Druid Glentow, B. (2006). *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter. Metodisk handbok*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ejlertsson, G. (2005). *Enkäten i praktiken: En handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson Gustavsson, A-L. (2008). Nytt vin i gamla läglar - ny utbildning med en gammal yrkesbeteckning. *SCIRA LÄSNING. Tidskrift utgiven av Swedish Council of the International Reading Association, nr 2*.

- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm & E. Björk-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (Vetenskapsrådets rapportserie5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Frisk, M. (2010). Läs- och skrivsvårigheter samt dyslexi/specifik lässvårighet. I B. Ericson (Red.), *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Frykholm, C-U. (2007). Pedagogiska konsekvenser. I Myndigheten för skolutveckling, *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Liber.
- Göransson, K. (2012, april). Yrkesroll under lupp. *Specialpedagogik*. Hämtad 2014-03-18 från <http://www.lararnasnyheter.se/specialpedagogik/2012/04/03/yrkesroll-under-lupp>.
- Hammar Chiriac, E. (2009). *Släpp tankarna loss – det är nytt. Kvalitetsgranskning av ett reformarbete. Ny speciallärarutbildning*. (Rapport inom PiUS – Pedagogik i utbildning och skola.) Linköping: Linköpings universitet.
- Heimdahl Mattson, E. (2006). *Mot en inkluderande skola? Skolledares syn på specialpedagogiska insatser. En jämförande studie 1996 och 2006*. Stockholm: Specialpedagogiska institutet.
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla – elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Hultåker, O. (2012). Webbenkäter. I J. Trost (Red.), *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Högskoleverket. (2006). *Utvärdering av specialpedagogprogrammen vid svenska universitet och högskolor*. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket. (2012). *Behovet av en särskild specialpedagogexamen och specialpedagogisk kompetens i den svenska skolan*. Stockholm: Högskoleverket.
- Ingvar, M. (2008) *En liten bok om dyslexi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Jakobsson, I-L. & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Johansson, B. & Svedner, P-O. (2010). *Examensarbetet i Lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget AB.
- Katz, H. & Kamhi, A. (2011). *Language and Reading Disabilities*. Allyn & Bacon.
- Lundberg, I. & Sterner, G. (2009). *Dyskalkyli – finns det? Aktuell forskning om svårigheter att förstå och använda tal*. Göteborg: NCM, Göteborgs universitet.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Lunde, O. (2011). *När siffrorna skapar kaos - matematiksvårigheter ur ett specialpedagogiskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Malmer, G. (2002). *Bra matematik för alla. Nödvändig för elever med inlärningssvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren Hansen, A. (2002). *Specialpedagoger – nybyggare i skolan*. Göteborg: HLS Förlag.
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik. Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige, 10* (2), s 124-138.
- Nilholm, C. (2006). *Möten? Forskning om specialpedagogik i ett internationellt perspektiv* (Vetenskapsrådets rapportserie 9:2006). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Normell, M. (2002). *Pedagog i en förändrad tid – om grupphandledning och relationer i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. och Davidson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2007). Svensk specialpedagogik vid vägskäl eller vägs ände? I C. Nilholm & E. Björk-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (Vetenskapsrådets rapportserie5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Regeringskansliet. (2007). *Specialläraryrket återinförs*. Hämtad 2014-01-11 från <http://www.regeringen.se/sb/d/9076/a/81477>
- Reichenberg, M. och Lundberg, I. (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal - för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Samuelsson, S. (2006). Skriftspråklig utveckling och dyslexi. I L. Bjar (Red.), *Det hänger på språket!* Lund: Studentlitteratur.
- Sandström, G. (2010). *På spaning efter en yrkesroll*. Stockholm: SKL Kommentus.
- Selander, S. (1989a). Inledning. I S. Selander (Red.), *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap. Professionaliseringens sociala grund* (s. 11-22). Lund: Studentlitteratur.
- Selander, S. (1989b). Förvetenskapligande av yrken och professionaliseringsstrategier. I S. Selander (Red.), *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap. Professionaliseringens sociala grund* (s. 111-124). Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2008:132. *Examensordning för speciallärarexamen*.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- SFS 2011:186. *Examensordning för speciallärarexamen.*
- Skolverket. (2005). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid.* Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011.* Hämtad 2014-01-27 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>
- Skolverket. (2013). *Allmänna råd om arbete med åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd.* Stockholm: Skolverket.
- Sterner, G. & Lundberg, I. (2002). *Läs- och skrivsvårigheter och lärande i matematik.* Göteborg: NCM, Göteborgs universitet.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap.* Lund: Studentlitteratur.
- Svedberg, L. (2007). *Gruppsykologi. Om grupper, organisationer och ledarskap.* Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Dyslexiföreningen (2012). Definitioner dyslexi hämtad 2014-03-14 www.dyslexiforeningen.se
- Svenska Uneskorådet (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca + 10.* Svenska Uneskorådets skriftserie 2006:2. Stockholm: Svenska Uneskorådet.
- Taube, K. (2007). *Läsinlärning och självförtroende. Psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser.* Uddevalla: Norstedts Akademiska Förlag.
- Torstendahl, R. (1989). Professionalisering, stat och kunskapsbas. Förutsättningar för en teoribildning. I S. Selander (Red.), *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap. Professionaliseringens sociala grund* (s. 23-36). Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2012). *Enkätboken.* Lund: Studentlitteratur.
- Verneresson, I-L. (1998). *Vad gjorde speciallärarna egentligen?* Linköping: Linköpings Universitet.
- Wolff, U. (2009). Subgrupper av läsare. I S. Samuelsson (Red.), *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket.* Stockholm: Natur och Kultur.
- Vetenskapsrådet. (2013). Forskning pågår – professioner. Hämtad 2014-02-07, från https://www.vr.se/download/18.4b1cd22413cb479b805664e/1362749007995/Tema_Professioner_TRYCK.pdf

Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Hämtad 2014-01-24, från www.cm.se/webbshop_vr/pdf/2011_01.pdf

Ödman, P-J. (2003). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Bilaga 1

Missivbrev

Hej!

För några veckor sedan tog vi kontakt med dig angående vårt examensarbete som vi ska skriva under våren. Vi vill undersöka nyexaminerade speciallärares arbetssituation, arbetsuppgifter och yrkesroll. Specialläraarna vi vänder oss till har examinerats vid Göteborgs Universitet under åren 2011-2013. Ditt deltagande i enkätundersökningen är naturligtvis helt frivilligt, men det är betydelsefullt för studiens kvalitet att så många som möjligt besvarar enkäten. Du garanteras fullständig anonymitet då dina svar inte kan kopplas till dig som person. Detta medför att vi inte kan se vem som har besvarat enkäten, och att ett eventuellt påminnelsemail skickas till samtliga deltagare.

Vi är tacksamma om du svarar så snart du kan, gärna inom en vecka. Enkäten är konstruerad så att den måste besvaras vid ett tillfälle och beräknas ta ca 20 minuter. Du är välkommen att höra av dig om du har frågor, synpunkter eller önskar ytterligare information om studien.

Klicka på länken för att komma till enkäten.

https://docs.google.com/forms/d/1xDZNg1Aczd9XYBL0DQ2_4L3xRTvVi5rj1aIhsOdOKqY/viewform

Stort tack för din medverkan!

Bilaga 2

Påminnelse

Om du redan besvarat vår enkät "Speciallärare" tackar vi för din medverkan och du kan bortse från detta mail!

Hej!

Vi vill påminna om den enkät som du fick för två veckor sedan samt vädja om ett deltagande. Din medverkan i enkätundersökningen är naturligtvis helt frivilligt, men det är betydelsefullt för studiens kvalitet att så många som möjligt besvarar enkäten. Du garanteras fullständig anonymitet då dina svar inte kan kopplas till dig som person.

Vi är tacksamma om du svarar så snart du kan, gärna inom en vecka. Enkäten är konstruerad så att den måste besvaras vid ett tillfälle och beräknas ta ca 20 minuter. Du är välkommen att höra av dig om du har frågor, synpunkter eller önskar ytterligare information om studien.

Klicka på länken för att komma till enkäten.

https://docs.google.com/forms/d/1xDZNg1Aczd9XYBL0DQ2_4L3xRTvVi5rj1aIhsOdOKqY/viewform

Stort tack för din medverkan!

Bilaga 3

Enkät till speciallärare

Bakgrundsfrågor

Vad har du för utbildning? Markera ett eller flera alternativ.

- Speciallärare matematik
- Speciallärare svenska
- Speciallärare utvecklingsstörning
- Specialpedagog
- Övrigt:

Vilket år tog du din speciallärarexamen?

- 2011
- 2012
- 2013

I vilken verksamhet arbetar du? Markera ett eller flera alternativ.

- Grundskola 1-3
- Grundskola 4-6
- Grundskola 7-9
- Gymnasieskola
- Särskola
- Vuxenutbildning
- Övrigt:

Vilken typ av tjänst har du? Markera ett eller flera alternativ.

- Speciallärare
- Specialpedagog
- Resurslärare
- Klasslärare
- Ämneslärare
- Övrigt:

Om du inte är anställd som speciallärare idag, vad är främsta orsaken till detta?

Besvaras endast om du inte har en tjänst som speciallärare.

- Det finns ingen tjänst att söka
- Jag blev erbjuden annan tjänst
- Jag trivdes inte som speciallärare
- Övrigt:

Speciallärare

Följande frågor besvaras av dig som arbetar som speciallärare. Till övriga tackar vi för din medverkan! Vänligen gå till slutet av enkäten och skicka in formuläret.

Vilken omfattning har din tjänst?

- Heltid
- 75%
- 50%
- Övrigt:

Hur många speciallärartjänster finns på din skola?

- 0
- 1
- 2
- Övrigt:

Hur många specialpedagogtjänster finns på din skola?

- 0
- 1
- 2
- Övrigt:

Vilka elevvårdsfunktioner finns på din skola?

- Kurator
- Skolsköterska
- Skolpsykolog
- Skolläkare
- Övrigt:

Arbetsuppgifter nuläge/önskeläge

Följande frågor behandlar hur din arbetstid som speciallärare fördelas under en "normalvecka". Efter varje fråga besvarar du vad du anser om denna fördelning.

Jag undervisar enskild elev.

- Inte alls
- Mindre än 1 timma
- 1-3 timmar
- 4-6 timmar
- 7-9 timmar
- Mer än 9 timmar
-

Vad anser du om denna fördelning?

- vill lägga mer tid
- vill lägga mindre tid
- nöjd med denna fördelning

Jag undervisar grupper av elever.

- Inte alls
- Mindre än 1 timma
- 1-3 timmar
- 4-6 timmar
- 7-9 timmar
- Mer än 9 timmar

Vad anser du om denna fördelning?

- vill lägga mer tid
- vill lägga mindre tid
- nöjd med denna fördelning

Jag undervisar i klass/helgruppsverksamhet.

- Inte alls
- Mindre än 1 timma
- 1-3 timmar
- 4-6 timmar
- 7-9 timmar
- Mer än 9 timmar

Vad anser du om denna fördelning?

- vill lägga mer tid
- vill lägga mindre tid
- nöjd med denna fördelning

Jag arbetar som stöd i klass.

- Inte alls
- Mindre än 1 timma
- 1-3 timmar
- 4-6 timmar
- 7-9 timmar
- Mer än 9 timmar

Vad anser du om denna fördelning?

- vill lägga mer tid
- vill lägga mindre tid
- nöjd med denna fördelning

Jag hjälper till vid akuta situationer.

- Inte alls
- Mindre än 1 timma
- 1-3 timmar
- 4-6 timmar
- 7-9 timmar
- Mer än 9 timmar

Vad anser du om denna fördelning?

- vill lägga mer tid
- vill lägga mindre tid
- nöjd med denna fördelning

Jag gör observationer.

- Inte alls
- Mindre än 1 timma
- 1-3 timmar
- 4-6 timmar

- 7-9 timmar
- Mer än 9 timmar

Vad anser du om denna fördelning?

- vill lägga mer tid
- vill lägga mindre tid
- nöjd med denna fördelning

Jag handleder pedagoger.

- Inte alls
- Mindre än 1 timma
- 1-3 timmar
- 4-6 timmar
- 7-9 timmar
- Mer än 9 timmar

Vad anser du om denna fördelning?

- vill lägga mer tid
- vill lägga mindre tid
- nöjd med denna fördelning

Jag kartlägger hela klasser/ elevgrupper.

- Inte alls
- Mindre än 1 timma
- 1-3 timmar
- 4-6 timmar
- 7-9 timmar
- Mer än 9 timmar

Vad anser du om denna fördelning?

- vill lägga mer tid
- vill lägga mindre tid
- nöjd med denna fördelning

Jag kartlägger enskilda elever.

- Inte alls
- Mindre än 1 timma
- 1-3 timmar

- 4-6 timmar
- 7-9 timmar
- Mer än 9 timmar

Vad anser du om denna fördelning?

- vill lägga mer tid
- vill lägga mindre tid
- nöjd med denna fördelning

Jag tar fram och tillhandahåller anpassat material till elev eller grupp.

- Inte alls
- Mindre än 1 timma
- 1-3 timmar
- 4-6 timmar
- 7-9 timmar
- Mer än 9 timmar

Vad anser du om denna fördelning?

- vill lägga mer tid
- vill lägga mindre tid
- nöjd med denna fördelning

Jag upprättar, följer upp och utvärderar åtgärdsprogram.

- Inte alls
- Mindre än 1 timma
- 1-3 timmar
- 4-6 timmar
- 7-9 timmar
- Mer än 9 timmar

Vad anser du om denna fördelning?

- vill lägga mer tid
- vill lägga mindre tid
- nöjd med denna fördelning

Jag utvecklar och anpassar lärmiljön för enskild elev och/ eller hela grupper.

- Inte alls
- Mindre än 1 timma

- 1-3 timmar
- 4-6 timmar
- 7-9 timmar
- Mer än 9 timmar

Vad anser du om denna fördelning?

- vill lägga mer tid
- vill lägga mindre tid
- nöjd med denna fördelning

Jag deltar i elevhälsoteamsarbete (EHT).

- Inte alls
- Mindre än 1 timma
- 1-3 timmar
- 4-6 timmar
- 7-9 timmar
- Mer än 9 timmar

Vad anser du om denna fördelning?

- vill lägga mer tid
- vill lägga mindre tid
- nöjd med denna fördelning

Föräldrakontakter (Samtal, möten, mailkonversation m.m)

- Inte alls
- Mindre än 1 timma
- 1-3 timmar
- 4-6 timmar
- 7-9 timmar
- Mer än 9 timmar

Vad anser du om denna fördelning?

- vill lägga mer tid
- vill lägga mindre tid
- nöjd med denna fördelning

Kontakt med övriga samhällsfunktioner (Socialtjänst, BUP, Habilitering, Sjukvård m.m).

- Inte alls

- Mindre än 1 timma
- 1-3 timmar
- 4-6 timmar
- 7-9 timmar
- Mer än 9 timmar

Vad anser du om denna fördelning?

- vill lägga mer tid
- vill lägga mindre tid
- nöjd med denna fördelning

•

Jag deltar på skolans konferenser (APT, arbetslagsträffar m.m).

- Inte alls
- Mindre än 1 timma
- 1-3 timmar
- 4-6 timmar
- 7-9 timmar
- Mer än 9 timmar

Vad anser du om denna fördelning?

- vill lägga mer tid
- vill lägga mindre tid
- nöjd med denna fördelning

Jag deltar i specialpedagogiskt nätverk

- Inte alls
- Mindre än 1 timma
- 1-3 timmar
- 4-6 timmar
- 7-9 timmar
- Mer än 9 timmar

Vad anser du om denna fördelning?

- vill lägga mer tid
- vill lägga mindre tid
- nöjd med denna fördelning

Jag driver skolutvecklingsarbete

- Inte alls
- Mindre än 1 timma
- 1-3 timmar
- 4-6 timmar
- 7-9 timmar
- Mer än 9 timmar

Vad anser du om denna fördelning?

- vill lägga mer tid
- vill lägga mindre tid
- nöjd med denna fördelning

Ytterligare arbetsuppgift. Ange vad och i vilken utsträckning i timmar.

Vad anser du om denna fördelning?

- vill lägga mer tid
- vill lägga mindre tid
- nöjd med denna fördelning

Ämnesinriktning

I de arbetsuppgifter som du angett ovan, hur stor del uppskattar du är inriktad mot matematikutveckling? Inkludera alla uppdag, t ex undervisning, handledning, anpassning av material, åtgärdsprogram m m.

- Inte alls
- 1-20%
- 21-40%
- 41-60%
- 61-80%
- 81-100%

När du arbetar direkt med elevers matematikutveckling, vad gör du då? Ange metoder, tekniker, insatser.

I de arbetsuppgifter som du angett ovan, hur stor del uppskattar du är inriktad mot läs- och skrivutveckling? Inkludera alla uppdrag, t ex undervisning, handledning, anpassning av material, åtgärdsprogram m m.

- Inte alls
- 1-20%
- 21-40%
- 41-60%
- 61-80%
- 81-100%

När du arbetar direkt med elevers läs-och skrivutveckling, vad gör du då? Ange metoder, tekniker, insatser.

Yrkesrollen

Följande frågor behandlar speciallärares yrkesroll och yrkesbeteckning.

Upplever du att man på din skola är medveten om de särskilda kompetenser som speciallärare har?

- Inte alls
- Till viss del
- Till stor del
- Till fullo

Motivera ditt svar

Vilka kompetenser/arbetsuppgifter upplever du är mest efterfrågade av din skola?

Upplever du att din kompetens motsvarar det som efterfrågas?

- Inte alls
- Till viss del
- Till stor del
- Till fullo

Motivera ditt svar

Vad anser du om yrkesbeteckningen speciallärare?

- Den är lämplig
- Den är inte lämplig
- Ingen uppfattning

Motivera ditt svar

Övriga kommentarer Om det finns något du vill lyfta fram som inte framkommit i enkäten, får du gärna skriva det här

