



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Speciellt speciella speciallärare

En kvantitativ studie om speciallärare med specialisering
utvecklingsstörnings yrkesroll.

Lisa Cederholm
Kristina Kärnberg
Speciallärarprogrammet



Examensarbete	15 hp
Kurs:	SLP 610
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT 16
Handledare:	Anna-Carin Jonsson
Examinator:	Jan-Eric Gustafsson
Kod:	VT16-2910-085-SLP610

Nyckelord: Speciallärare, specialisering utvecklingsstörning, yrkesroll, handlingsutrymme, speciallärarutbildning, professionalisering, kunskapsutveckling, specialpedagogisk kompetens, specialpedagogiska perspektiv.

Abstract

Våren 2011 beslutades att lärare ska ha speciallärarexamen med specialisering utvecklingsstörning för att undervisa och bedöma/betygsätta i särskolan (SFS 2011: 186). Den nya speciallärarutbildningen med specialisering utvecklingsstörning infördes av regeringen 2011 (Högskoleverket, 2012).

Syfte och forskningsfrågor: Studien ämnar beskriva speciallärares upplevelse av sin yrkesroll samt vilket handlingsutrymme deras specialpedagogiska kompetenser har för att förändra synen på elevers lärande och kunskapsutveckling. Forskningsfrågorna är vilka forum och i vilken omfattning de specialpedagogiska kompetenserna framträder. Samt vilka faktorer som är betydande för vilka specialpedagogiska kompetenser som används. Även speciallärares syn på rådande specialpedagogiskt perspektiv undersöks.

Metod: En kvantitativ enkät skickades ut till 53 speciallärare (population 83) som utbildats vid ett svenskt universitet mellan 2011-2016. Enkäten besvarades av 45 speciallärare (svarsfrekvens 54.2%). Vid genomgång av resultatet analyseras speciallärares arbetsuppgifter i ljuset av professionaliseringsteorier, specialpedagogiska perspektiv och förklaringsmodeller, Bergs frirum, proaktiva och reaktiva verksamhetskulturer.

Resultat: Speciallärarna arbetar förebyggande stöttande och rådgivande. Det finns ett outnyttjat frirum, kampen om frirummet är betydande för huruvida speciallärares yrkesroll kommer att kunna svara upp till regeringens intentioner om en förändring av särskolan som en del i strävan mot en skola för alla (SFS, 2011:186). Det finns framträdande arbetsuppgifter för yrkesrollen bland annat att speciallärare utvecklar och anpassar lärmiljöer samt anpassar och tillhandahåller material för elever med utvecklingsstörning. Speciallärarna har inte anammat skolutvecklingsarbetet men skolutveckling är ett område specialläraren vill arbeta mer med. Det råder en samsyn i hur elever med utvecklingsstörning bör undervisas vilket återspeglas på flera plan. Proaktiva verksamhetskulturer råder på de skolor där speciallärarna arbetar. Den huvudsakliga slutsatsen är att frirummet för speciallärarna är stort. En begränsande faktor kan dock vara avsaknaden av arbetsbeskrivningar. Det rådande specialpedagogiska perspektivet är ett relationellt perspektiv där relativa förklaringsmodellen används för att förklara skolproblem och dess åtgärder. Därmed ges speciallärares kompetenser mandat att förändra verksamheten i form av anpassningar på organisations-, skol-, grupp- och individnivå. I det avseendet kan speciallärare med specialisering utvecklingsstörning förändra synen på elever med utvecklingsstörnings lärande och kunskapsutveckling.

Förord

Vi har genomgående haft ett genuint intresse inför att ta reda på svaren på våra forskningsfrågor. Vi ville veta vad som väntar på oss på andra sidan, när vi är färdiga speciallärare. Att skriva har också varit lärorikt, vi har lärt oss mycket om statistik, hur man gör enkäter och om vad professionalisering innebär. I och med att vi ville undersöka speciallärares handlingsutrymme att bedriva skolutveckling började vi läsa på om Bergs frirum. Såhär i efterhand är vi naturligtvis lättade att uppsatsen är färdig och ser med glädje fram emot den nya yrkesrollen som speciallärare med specialisering utvecklingsstörning.

Huvudsakligen har vi arbetat tillsammans i skrivprocessen, då vi använt oss av google drive är det svårt att helt avgöra vem som skrivit vissa delar. En viss ansvarsfördelning har dock varit nödvändig på grund av mängden böcker, lagar, avhandlingar och vetenskapliga rapporter.

Kristina har ansvarat för bakgrundskapitlets historiska litteratur gällande särskolans och speciallärarens framväxt och syn på utvecklingsstörning, dessutom har hon ansvarat för syn på kommunikation, AKK och delaktighet. Lisa har ansvarat för bakgrundens nyare delar, lagar, regler, förordningar och utbildningsplaner. Lisa har dessutom ansvarat för läsningen av den internationella litteraturen.

Vi har tillsammans utformat enkäten samt bearbetat enkätsvaren. Metod, resultat och diskussion har vi arbetat med gemensamt under några svettiga dagar i början av maj. Det har varit en stor fördel att vara två i skrivprocessen då vi kunnat resonera och reflektera tillsammans.

Vi vill med stor värme tacka alla fantastiska speciallärare som tagit sig tid att besvara vår enkät, utan er hade inte detta varit möjligt.

Vi vill också tacka vår handledare Anna-Carin Jonsson för det goda samarbetet, tack för att du lyfte oss när vi behövde det som bäst.

Lisa Cederholm och Kristina Kärnberg
Uddevalla Maj 2016

Innehållsförteckning

Förord	1
Innehållsförteckning	1
1 Inledning	4
1.1 Begrepp och definitioner	5
2 Syfte	6
2.1 Avgränsningar.....	6
2.2 Syfte	6
2.3 Forskningsfrågor.....	6
3 Bakgrund	7
3.1 Särskolans framväxt i Sverige	7
3.1.1 Rätt till undervisning.....	7
3.1.2 Särskolan idag	8
3.2 Speciallärarutbildningen utformas	8
3.2.1 Nya speciallärarutbildningen med specialisering utvecklingsstörning	9
3.3 Vad är utvecklingsstörning?	9
3.4 Styrdokument i ett specialpedagogiskt perspektiv	10
3.4.1 Salamancadeklarationen	10
3.4.2 FNs konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning	11
3.4.3 Skollagen.....	11
3.5 Specialpedagogiska kompetenser/förhållningssätt	12
3.5.1 Samverkan	12
3.5.2 Undervisning.....	12
3.5.3 Kommunikation	13
3.5.4 Alternativ och kompletterande kommunikation - AKK.....	13
3.5.5 Delaktighet.....	14
3.6 Tidigare forskning	15
3.6.1 Stötta elevernas kunskapsutveckling	15
3.6.2 Arbeta förebyggande/undandröjer hinder.....	16
3.6.3 Speciallärare som rådgivare i specialpedagogiska frågor	17
4 Teoretisk referensram	20
4.1 Professionaliseringsteori.....	20
4.1.1 Speciallärarens professionalisering.....	21

4.2	Proaktiva och reaktiva verksamhetskulturer.....	21
4.3	Bergs Frirum.....	21
4.4	Specialpedagogiska perspektiv.....	22
4.4.1	Specialpedagogiska förklaringsmodeller.....	23
5	Metod.....	24
5.1	Ansats.....	24
5.2	Metodval.....	24
5.3	Urval.....	24
5.4	Deltagare.....	25
5.5	Enkätens utformning.....	26
5.5.1	Operationalisering av syfte och frågeställningar.....	27
5.5.2	Enkätfrågor.....	27
5.6	Pilotstudie.....	28
5.7	Analys och bearbetning.....	28
5.8	Reliabilitet, validitet, generaliserbarhet.....	28
5.9	Bortfall.....	29
5.10	Etik.....	29
6	Resultat.....	30
6.1	Motiv till utbildning.....	30
6.2	Var och hur specialpedagogiska kompetenser framträder.....	30
6.2.1	Skolutvecklingsarbete.....	30
6.2.2	Specialpedagogiskt nätverk.....	31
6.2.3	Elevhälsoteam.....	31
6.2.4	Handledning.....	32
6.2.5	Observationer.....	32
6.2.6	Kartläggning.....	33
6.2.7	Undervisning.....	34
6.2.8	Utvecklar och anpassar lärmiljön.....	34
6.2.9	Tillhandahålla och anpassa material.....	35
6.2.10	Akuta situationer.....	35
6.2.11	Ytterligare arbetsuppgifter.....	36
6.3	Betydande faktorer för specialpedagogiska kompetenser.....	36
6.3.1	Har du en arbetsbeskrivning?.....	37
6.3.2	Samsyn.....	37
6.3.2.1	Möjlighet att påverka.....	38
6.3.2.2	Särskilda kompetenser.....	39

6.4	Specialpedagogiska perspektiv	39
6.4.1	Skolans mål	39
6.4.2	Brister	40
6.5	Specialpedagogiskt förhållningssätt	41
6.5.1	Resultat av öppen fråga om specialpedagogiska kompetenser.....	41
7	Diskussion	43
7.1	Metoddiskussion	43
7.2	Resultatdiskussion	44
7.2.1	Speciallärares upplevelser av yrkesrollen	44
7.2.2	Forum för specialpedagogiska kompetenser.....	46
7.2.3	Betydande faktorer för speciallärares handlingsutrymme	47
7.2.4	Rådande specialpedagogiskt perspektiv	48
7.3	Pedagogiska implikationer och fortsatt forskning	50
8	Referenslista.....	51
9	Bilagor	56

1 Inledning

Våren 2011 bestämde regeringen att lärare som arbetar i särskolan ska vara speciallärare med specialisering utvecklingsstörning för att undervisa och bedöma/betygsätta (SFS 2011: 186). Undantaget yrkeslärare och de lärare som kan validera sina yrkesår. Den initiala tanken var att beslutet skulle träda i kraft redan 2015, detta sköts sedermera upp. Som det ser ut idag träder beslutet ikraft 2018. Östlund, universitetslektor i pedagogik med inriktning specialpedagogik vid Högskolan Kristianstad, ställde sig frågan om speciallärare med inriktning utvecklingsstörning är svaret för att öka elevers kunskapsinläring (Östlund, 2012).

I en övergripande forskningsrapport menar Göransson, som är docent i specialpedagogik, m.fl. (2015) att det finns för lite forskning om speciallärares utbildning och yrkesroll. Göransson m.fl. anser att satsningen på speciallärares utbildningar kan ses som *“...utbildningspolitiska experiment där forskningen om konsekvenserna av satsningarna är begränsad”* (s. 1). Speciallärare med specialisering utvecklingsstörning är således en het fråga där resultaten av satsningen står oklart.

Tiden efter beslutet (SFS 2011:186) var en turbulent tid för lärare inom särskolan. En ny speciallärares utbildning, specialisering utvecklingsstörning startade (Högskoleverket, 2012). Skolverket införde ett lärarlyft som lärare kunde ansöka till, många lärare som var tillsvidareanställda fick erbjudande att läsa utbildningen via lärarlyftet. Östlund (2012) menar att det inom grundsärskolan och träningsskolan år 2010-2011 arbetade 2400 lärare varav ca 80% var i behov kompetensutveckling för att möta de nya behörighetsreglerna (2011:326). Betänk att dessa siffror inte innefattar alla de lärare som år 2011 arbetade inom gymnasiesärskola och vuxenutbildning. Det är således ett beslut som påverkat en stor del av de lärare som arbetar inom utbildning för elever med utvecklingsstörning. Under vår studietid har vi mött på blivande speciallärare som uttryckt en oro inför att deras nya kunskaper inte kommer att användas i verksamheten. Våra kurskamraters funderingar vittnar om rädsla i huruvida kompetenserna kommer att tas tillvara. Vi är dock övertygade om att de kunskaper som vår utbildning gett oss kan ge en positiv förändring i särskolan. Vi menar, i linje med utbildningsmålen (SFS 2011:688) och författningen (SFS 2011:186) att fler speciallärare gynnar elever med utvecklingsstörning i deras lärande och kunskapsutveckling. Med grund i detta resonemang vill vi undersöka hur speciallärares specialpedagogiska kunskaper tillvaratas på skolorna. Vi är intresserade av hur arbetssituationen för speciallärare med specialisering utvecklingsstörning ser ut efter utbildning vid ett svenskt universitet. Vilka arbetsuppgifter innebär yrkesrollen och hur används speciallärares specialpedagogiska kompetens för att främja elever med utvecklingsstörnings lärande och kunskapsutveckling. Har speciallärares specialpedagogiska kompetens handlingsutrymme att förändra verksamheten?

Det finns tydliga mål för speciallärares utbildningen som speglar att speciallärare med specialisering utvecklingsstörning ska arbeta på flera nivåer med att förena teoretisk kunskap med beprövad erfarenhet. Utbildningen syftar till;

- Speciallärares ska stötta elevernas **kunskapsutveckling och lärande**
- De ska arbeta förebyggande med att **undanröja hinder för lärande i olika lärmiljöer**
- Vara en kvalificerad **samtalspartner och rådgivare** i frågor som rör lärande och kunskapsutveckling hos barn och elever med utvecklingsstörning. (SFS 2011:688)

Flera avhandlingar och forskningsrapporter har uppmärksammat den tröga förändringsprocessen i skolans verksamhet (Göransson, m.fl. 2015, Östlund, 2012, Malmgren-Hansen, 2002) vilken medfört att den specialpedagogiska kompetensen kan förmodas få lite utrymme att utveckla skolan och kanske inte heller ges möjlighet att möta de behov som elever med utvecklingsstörning har. Lindqvist (2013), Universitetslektor i pedagogik, menar att det finns en risk för att de som har specialpedagogiska kompetenser kommer att falla in i gamla hjulspår och bibehålla de traditionella sättet att hantera skolproblem istället för att ifrågasätta det som ses som självklart. Resultatet av Göranssons m.fl. rapport (2015) bekräftar att speciallärare lägger mycket av sin tid på individuell undervisning. Fokuseringen på enskild undervisning går stick i stäv med förväntningarna om att speciallärarna ska ha en konsultativ roll, handleda sina kollegor och arbeta förbyggande. Göransson resonerar vidare i en artikel i tidningen Specialpedagogik (Läraryrket, 2015, nr. 6) att detta beror på att speciallärarrollen bär på ett historiskt bagage då den gamla sortens speciallärare ofta hade som uppgift att ta hand om de elever som inte fungerade i den ordinarie klassen. Speciallärarnas historia i den svenska skolan vittnar om detta. Göransson menar att föreställningen lever kvar än idag trots den förändrade speciallärarrollen. Inte minst gör sig detta påmind inom särskolan där speciallärarna, enligt Göransson, stött på hinder i den nya yrkesrollen (Göransson, 2015).

1.1 Begrepp och definitioner

Specialpedagogik är ett komplext begrepp, Persson (2007) beskriver att det började användas under 1960-talet, när man talade om åtgärder i speciella miljöer som var riktade till barn med svårigheter. Ahlberg (2007) anser dock att det i dagens förklaringar handlar om att se till elevers naturliga olikheter och att olikheter ska kunna mötas i skolan. Specialpedagogik tolkas utifrån individ-, grupp-, organisations-, samhälls- och ett didaktiskt perspektiv (Ahlberg, 2007).

När vi använder oss av begreppet *speciallärare* menas i vår studie lärare med speciallärarutbildning specialisering utvecklingsstörning utbildade efter 2011. I tidigare studier används begreppet speciallärare däremot på ett varierande sätt men ofta som ett samlingsnamn för samtliga inriktningar. Speciallärares olika inriktningar kan vara, språk skriv och läsutveckling, matematikutveckling, dövhet eller hörselskada, synskada, grav språkstörning, eller utvecklingsstörning (SFS 2011:688).

Vi har valt att använda oss av beteckningen *SENCO* (special educational needs coordinator), trots att detta i de flesta fall kan översättas till specialpedagog. Vi menar att utbildningen i Sverige skiljer sig så lite mellan specialpedagoger och speciallärare och att målen för utbildningarna är likartade. Dessutom är speciallärar- och specialpedagogutbildningen i Sverige en påbyggnadsutbildning på avancerad nivå som dels kräver en lärarexamen i grunden och dels minst tre års yrkeserfarenhet som lärare. I andra länder, exempelvis USA, är speciallärare en grundutbildning och benämns "special teacher", vi ser det därför svårt att jämföra special teacher med speciallärare.

2 Syfte

2.1 Avgränsningar

Studien ämnar undersöka de speciallärare med inriktning utvecklingsstörning som utbildats vid ett svenskt universitet mellan åren 2011-2016. Speciallärarna har studerat den nya speciallärarutbildningen som startade 2011 (Högskoleverket, 2012). De är utbildade efter examensordning SFS 2011:688. Detta är den examensordning som varit gällande efter beslutet om att lärare för att undervisa bedöma och betygsätta elever med utvecklingsstörning i särskolan ska ha behörigheten speciallärare med specialisering utvecklingsstörning (SFS2011:186). Vi har avgränsat oss till att undersöka enbart speciallärare som utbildats vid ett universitet och efter en examensordning, detta för att vara säkra på att de haft en likartad utbildning.

2.2 Syfte

Syftet är att beskriva speciallärarens upplevelse av sin yrkesroll samt vilket handlingsutrymme deras specialpedagogiska kompetenser har för att förändra synen på elevers lärande och kunskapsutveckling?

2.3 Forskningsfrågor

1. I vilken omfattning samt i vilka forum framträder de specialpedagogiska kompetenserna i speciallärarnas yrkesutövning ?
2. Vilka faktorer är betydande för vilka specialpedagogiska kompetenser speciallärarna använder i yrkesutövningen?
3. Vilket specialpedagogiskt perspektiv råder på skolorna där speciallärarna arbetar?

3 Bakgrund

För att få inblick i vad speciallärarna efter sin utbildning ska arbeta med krävs en bakgrundsförståelse. Detta kapitel kommer att ge er ett historiskt perspektiv på särskolans framväxt, speciallärarutbildningens historia och utformning samt en beskrivning av vad utvecklingsstörning är. Kapitlet kommer även att belysa synen på delaktighet, språkets betydelse för elevernas kunskapsutveckling och delaktighet. Kapitlet behandlar även de styrdokument som direkt och indirekt påverkar särskolan, dess lärare och elever med utvecklingsstörning.

3.1 Särskolans framväxt i Sverige

År 1842 beslutade den svenska riksdagen att det i varje stadsförsamling skulle finnas en skola med en utbildad lärare. Samtidigt tillsattes folkskoleinspektörer som skulle försäkra sig att allt gick rätt till på skolorna. Men folkskoleinspektörernas skolbesök vittnade om allvarliga brister i skolorna. Tre grupper av barn pekades ut som orsak till problemen. De var barnen med fysiska handikapp, låg fattningsförmåga och de som ansågs vara vanartade och försummade. Detta stred mot tanken att folkskolan skulle vara en anständig skolform. Med anledning av detta startades arbetet mot en skola utan avvikande elever, en exkluderande skola, detta ansågs vara bra för skolan och för det ”svagbegåvade” barnet. Skolan skulle således bli befriad från störande moment och särskilda anstalter med lärare inrättades för att tillämpa särskilda pedagogiska behandlingar för svagt begåvade barn (Egelund, Haug & Persson, 2006). Detta innebar en skola där elevernas brister fokuserades, lärarna skulle arbeta med kompensatoriska åtgärder (Nilholm, 2007). För att reglera sinnesslövarlden tillsattes 1893 *Andesvagsundervisningskommittén*, som ville införa skoltvång för bildbara sinnesslöa barn, regeringen avlog dock förslaget då det skulle bli alltför kostsamt (Egelund mfl.). Pionjärerna inom sinnesslövarlden var kvinnor, Emanuella Carlbeck var en av de främsta, hon startade den första skolan/institutionen för utvecklingsstörda 1866 i Göteborg. 1870 bildades *föreningen för sinnesslöa barns vård (FSBV) i Stockholm*. På några orter hade det, i liten skala, börjat undervisa barn och unga med utvecklingsstörning (Grunevald, 2008). Då elevantalet nu växte fanns ett behov av att utbilda lärare i sinnesslöundervisning. Det dröjde fram till 1875 innan FSBV startade seminarium för lärarinnor, detta avbröts pga. ekonomi men med statliga anslag kunde utbildningen fortsätta 1880 (Östlund, 2012).

Thorborg Rappe, föreståndare för skol- och arbetshemmet Slagsta menade 1903 att barnens sinnen måste stimuleras, detta skulle medföra att de blev mer mottagliga för teoretiska kunskaper. Rappes tankar medförde att utbildningen för sinnesslöa fokuserade på praktiskt orienterade ämnen såsom slöjd och handarbete. Eleverna skulle utbildas för att kunna få arbete efter skolan, eleverna skulle utbildas från att vara tärande till att bli närande. Slagsta bedrev även seminarium för att utbilda sinnesslölärare, Rappes pedagogik, Slagsta-pedagogiken, fick stort genomslag och seminarium anordnades ändå fram till 1950-talet (Grunevald, 2008).

3.1.1 Rätt till undervisning

Fram till 1944 var det frivilligt för landstingen att bedriva sinnesslöundervisning, 1944 kom lagen om obligatorisk undervisning för bildbara sinnesslöa barn (SFS 1944:477) vilken innebar att landstingen ålades vara huvudmän för de bildbara sinnesslöas undervisning. De obildbara sinnesslöa barnen skulle få vänta ytterligare på rätten att gå i skola och placeras på olika skolhem i avskildhet från andra. Efter att det blev känt om missförhållanden på 1950

talet på vissa skolhem gick föräldrar samman och startade föreningen *riksförbundet för utvecklingsstörda barn FUB*. Detta ledde till 1954 års lag som gav regler för in- och utskrivning på skolhemmen, även rätten att överklaga besluten tillkom. Under 1950- startade externatundervisning vilket innebar att eleverna kunde få bo kvar i hemmen. 1955 kom så ett nytt begrepp att myntas, särskola. Särskolan skulle i början bedrivas på skolhem. De obildbara sinnesslöa isolerades på skolhem avskilt från andra fram till 1960 talet. 1967 kom en ny omsorgslag som bl.a. innebar rätten till undervisning för *alla* utvecklingsstörda barn. Genom omsorgslagen skulle 1968 års skollag införa skolplikt för *alla* barn i Sverige. I och med den försvinner begreppet obildbar ur författningstexterna. Träningskolan introducerades inom särskolan och undervisningen bedrevs på vårdhem eller skolhem. Strävan fanns att närma sig grundskolornas lokaler. Utbildade lärare fanns inte och till en början låg fokus på att eleverna skulle få praktiska färdigheter, ADL-träning (Activity of daily Living (Grunewald, 2008). I och med omsorgslagens revidering 1985 innefattades särskolan under skollagen. Huvudmannskapet skulle fortfarande tillhöra landstingen för särskolan fram till 1900 talets början då särskolan kommunaliserades. Det var ett steg närmare *en skola för alla* (Tideman, 2000).

3.1.2 Särskolan idag

Det finns idag krav på att elever ska ha diagnostiserats med en utvecklingsstörning för att få tillträde att skriva in sig i skolformen särskola (Skolverket, 2013). Inskrivning i särskolan är en myndighetsutövning, därför är det viktigt att alla fyra delar (en psykologisk-, en pedagogisk-, en medicinsk-, och en social) finns med i bedömningen (Skolverket, 2014). Grundsärskolan är en nioårig obligatorisk skolform med egna kursplaner, mål och betygskriterier. För elever som inte kan tillgodogöra sig undervisningen på grundsärskolenivå finns inriktning träningskola. Eleverna läser efter fem ämnesområden istället för ämnen vilket innebär att ämnen delas in i olika områden som tex ämnesområdet *kommunikation* istället för ämnena svenska och engelska, *verklighetsuppfattning* istället för ämnen matematik, teknik, kemi, fysik, NO eller biologi. Grundsärskolan styrs av Skollagen, Skolförordningen och Läroplanen för grundsärskolan 2011 med kursplaner och kunskapskrav. Efter grundsärskolan finns möjlighet att läsa på gymnasiesärskolan som är en fyraårig frivillig skolform och är indelad i Nationellt-och Individuellt program (skolverket).

3.2 Speciallärarutbildningen utformas

FSBV:s seminarium hade svårt att möta den stora efterfrågan, därför startades även liknande utbildning i lärarseminariet i Stockholm 1947. 1959 lades Slagstaseminarier ner. En statlig ettårig speciallärarutbildning startade 1962 bestående av tre grenar (Östlund, 2012). Gren ett gav behörighet att undervisa elever i hjälpklass med läs-och skrivsvårigheter, gren två gav behörighet att undervisa elever med synnedsättning medan gren tre gav behörighet att undervisa elever i särskolan, träningskolan och sjukhusundervisning. Skillnaden nu var att den totala fokuseringen på praktiskt-estetiska ämnen försvann. En ambition var att samspelet mellan människor, samverkan och integration skulle belysas. Bladini (2004) beskriver hur speciallärarutbildningen förändrades under 1970-talet, nu skulle speciallärarna tillhöra ett arbetslag och samarbeta mer för att kunna bedriva ett förebyggande arbete med syfte att motverka svårigheter i skolan.

Läroplanerna fördes 1977 över till högskolan. Speciallärarutbildningen utreddes 1986 och ersattes 1990 av specialpedagogutbildningen med fyra inriktningar, *komplicerad inlärningssituation, dövhet eller hörselskada, synskada eller utvecklingsstörning* (Högskoleverket, 2012). Vernersson (2007) skriver att flera forskare menar att

specialpedagogiken fram till 90-talet varit instängd i specialundervisning trots att man redan i Lgr 80 kan läsa att klasslärarna ska ta mer ansvar för elever i svårigheter. I Lgr 80 står också att speciallärarna ska arbeta mer samordnande och rådgivande. I slutet av 90-talet kom så ett paradigmskifte då Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 1996) skrivs under. Då flyttas fokus från exkludering, särskilda organisatoriska lösningar och individfokuserade förklaringar till inkludering, delaktighet och samspel mellan individer och dess omgivning (Högskoleverket, 2006). Våren 2007 beslutar regeringen att speciallärarutbildningen ska återinföras med inriktning; språk, skriv och läsutveckling och matematikutveckling. Specialpedagogutbildningen och speciallärarutbildningen ska komplettera varandra men att specialläraren främst ska arbeta nära eleven (Östlund, 2012).

Den svenska speciallärarutbildningarnas utveckling kan studeras på olika sätt. Den nationella aspekten av utbildningarnas utformning grundar sig främst i begreppet inkludering och kommer från utbildnings- och handikappolitiskt håll. Pijl, Meijer och Hegarty (1997) menar att inkludering har satts upp som ett mål globalt. De beskriver att skolor på olika håll i världen arbetar mot inkludering men att det tillämpas på olika sätt. Framväxten av en ny speciallärarroll står således i relation till en inkluderingssträvan (Göransson m.fl. 2015). Göransson m.fl. menar vidare att den nya yrkesrollen kan ”...ses som ett uttryck för en utbildningspolitisk intention som formulerades i termer av en ny yrkesexamen” (s. 36).

3.2.1 Nya speciallärarutbildningen med specialisering utvecklingsstörning

Den nya speciallärarutbildningen, specialisering utvecklingsstörning infördes av regeringen 2011 (Högskoleverket, 2012). Villkoren för alla lärare som undervisar i grundsärskolan och träningskolan har i och med detta förändrats. Alla som undervisar/betygsätter i särskolan ska år 2018 vara utbildade speciallärare med specialisering utvecklingsstörning (Östlund, 2012).

SFS 2011:688 är en förordning om ändring i högskoleförordningen 1993:100. Här beskrivs speciallärarutbildningens omfattning, mål, kunskaper och förståelse, färdigheter och förmågor, värderingsförmågor och förhållningssätt och hur examensarbetet ska se ut. Nedan följer en sammanfattning av de mål som rör speciallärare med specialisering utvecklingsstörning;

Utbildningen syftar till att speciallärarna ska *stötta elevernas kunskapsutveckling och lärande*, de ska *arbeta förebyggande med att undanröja hinder för lärande i olika lärmiljöer* samt vara en *kvalificerad samtalspartner och rådgivare* i frågor som rör lärande och kunskapsutveckling hos barn och elever med utvecklingsstörning. Speciallärare ska också *delta i arbetet med att utforma och genomföra åtgärdsprogram* för enskilda elever. Tydligt står också att specialläraren ska ha *förmågan att utveckla verksamhetens lärmiljöer och leda utvecklingen av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever*. Specialläraren bör också ha en fördjupad förmåga att kritiskt och självständigt genomföra *pedagogiska utredningar* och analysera svårigheter för individen i de lärmiljöer där barnet eller eleven får sin undervisning och vistas under förskole- eller skoldagen. De ska visa fördjupad förmåga till ett *individpassat arbetssätt* för barn och elever i behov av särskilt stöd. Ovanstående stycke är en tolkning och sammanfattning av SFS 2011:688.

3.3 Vad är utvecklingsstörning?

Personer med utvecklingsstörning har genom tiderna bl.a. kallats följande officiellt och inofficiellt; idiot, efterbliven, imbecill, avvita, menlösa, slösinta, klensinta, fåvettiga,

sinnesslö, begåvningshandikappande, undermålig, förståndssvag, utvecklingshämmad, förståndshandikappad, obildbar och bildbara sinnesslöa. Dessa begrepp är inte synonyma utan visar på rådande människosyn under olika tidsepoker. Inom religionen har utvecklingsstörning länge varit ett tecken på Guds straff, arvsynen har drabbat den funktionsnedsatta hårt. Numera har den synen på utvecklingsstörning minskat men lever kvar inom fundamentalistiska grupper. För familjerna innebar synen på utvecklingsstörning att individen och släkten blev utanför gemenskapen i socknarna vilket i vissa fall gjorde sammanhållningen starkare inom familjen. Kring sekelskiftet 1800-1900 talet kom så kunskaper kring utvecklingsstörning att ta över och ersätta kyrkans syn. Då psykiatrin använde diagnoser som idioti, imbecillitet och debilitet började pedagogerna använda begreppet sinnesslö. Sinnesslö blev den officiella benämningen inom pedagogiken ändå fram till mitten av 1950-talet då det ersattes av psykisk efterblivenhet för att 1968 ändras till psykisk utvecklingsstörning. I lagen om stöd och service (LSS, 1993:387) ersattes begreppet med benämningen utvecklingsstörning som är det begrepp vi använder idag (Grunewald, 2008).

Dagens definitioner har enligt Granlund och Göransson (red, Söderman och Antonsson 2011) det gemensamma i att individen har svårigheter att ta in och bearbeta information, bygga kunskap samt tillämpa kunskap. En nedsatt intelligensförmåga, IQ under 70 samt en nedsättning av den adaptiva förmågan som konstaterats innan 16 års ålder definieras som en utvecklingsstörning. Det handlar om en *"nedsättning i intelligens i kombination med svårigheter att klara vardagslivets självständighet"* (s. 12). För att utvecklingsstörning ska diagnostiseras krävs idag en utredning med fyra fristående bedömningar, en psykologisk bedömning utav en legitimerad psykolog, en pedagogisk av en specialpedagogisk kunnig person, en medicinsk av en legitimerad läkare och en social av en kurator. Elever som har diagnostiserats med en utvecklingsstörning och därför bedöms att inte nå kunskapskraven i grundskolan har rätt att gå i särskola (Skolverket, 2013).

3.4 Styrdokument i ett specialpedagogiskt perspektiv

3.4.1 Salamancadeklarationen

Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) är en internationell överenskommelse (Svenska Unescorådet, 2006), som antogs 1994 av 92 regeringar och 25 internationella organisationer. Deklarationen ställer krav på att den vanliga skolan ska anpassa sig till alla barns varierande förutsättningar. Den innehåller principer och inriktningar för undervisning av elever i behov av särskilt stöd. Grundtankarna i deklARATIONEN är delaktighet och jämlikhet, en skola för alla och inkluderande undervisning. Syftet är att alla barn, unga och vuxna ska få tillgång till en likvärdig utbildning i en inkluderande miljö, oavsett individuella förutsättningar (Jakobsson & Nilsson, 2011). Man menar att alla barn ska undervisas tillsammans och att särskilda lösningar endast ska vara undantagslösningar i de fall helklassundervisning inte fungerar (Heimdahl Mattson, 2006). Det fanns ett behov i skolan av en metodik med eleven i centrum där skolan är mer flexibel och anpassningsbar till elevernas olika förutsättningar och behov. Detta skulle i sin tur skulle leda till ökad integrering och ökad måluppfyllelse. I artikel 33 står att "Lämplig och överkomlig teknologi skall vid behov utnyttjas för att öka chanserna till framgångsrika skolstudier och stödja kommunikation, rörlighet och inlärning" (Svenska Unescorådet, s. 25). Artikel 41 handlar om personalens kompetens "De kunskaper och färdigheter som krävs är huvudsakligen god förmåga att lära ut, vari ingår förmågan att bedöma särskilda behov, anpassa kursplanens innehåll, utnyttja tekniska hjälpmedel, individualisera undervisningsmetoderna så de passar en bredare uppsättning färdigheter" (Svenska Unescorådet, s. 27).

3.4.2 FNs konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning

I december 2006 antog FN en ny konvention om mänskliga rättigheter för människor med funktionsnedsättning. Sveriges riksdag antog den 15 mars 2007 konventionen, samt det fakultativa protokollet till konventionen. Konventionen undertecknades den 30 mars 2007. En stat som har antagit konventionen måste se till att den förverkligas på alla samhällets nivåer, nationellt, i regioner, landsting och i kommuner. Konventionen kan ses som riktlinjer för att personernas mänskliga rättigheter ska uppfyllas. Konventionen är juridiskt bindande dokument för de stater som har ratificerat (undertecknat) därför ska landets lagstiftning stämma med konventionens krav. Konventionen innehåller ett förord och 50 artiklar. Rätten till utbildning på lika villkor och utan diskriminering slås fast i artikel 24 (Svenska Uneskorådet, 2006). Där betonas också att elever med funktionsnedsättning har rätt till anpassning och särskilt stöd. Angående vilka som ska arbeta i skolan står detta att läsa;

För att säkerställa förverkligandet av denna rättighet ska konventionsstaterna vidta ändamålsenliga åtgärder för att anställa lärare, även lärare med funktionsnedsättning, som är kunniga i teckenspråk och/eller punktskrift, och för att utbilda yrkeskunniga personer och personal som är verksamma på alla utbildningsnivåer. Denna utbildning ska omfatta kunskap om funktionshinder och användning av lämpliga förstorande och alternativa former, medel och format för kommunikation, utbildningstekniker och material för att stödja personer med funktionsnedsättning.

(Ds 2008:23, artikel 24, punkt 4, s 74-75)

Hur väl den svenska skolan svarar mot målen följs upp kontinuerligt. Myndigheten för delaktighets rapport (2014) visar att det finns stora brister i skolan gällande arbetet med särskilt stöd. Arbetet med elevernas fria skolval begränsas av bristande tillgänglighet och många elever är utsatta i skolan pga. sin funktionsnedsättning. Myndigheten menar vidare att för att nå målen i konventionen behövs en ökad kunskap i skolorna gällande skolsituationen för elever med funktionsnedsättning (myndigheten för delaktighet, 2014). Statistik från Skolverket (2014) visar att det är färre lärare som har specialpedagogisk högskoleexamen läsåret 2012/2013 (5.6%) jämfört med 2004/2005 (6,9%) dessa siffror gäller grundskolan. Läsåret 2015/2016 har andelen gått ner ytterligare till 5%. Motsvarande siffror för särskolor 2015 är för grundsärskolan 29,1% och för gymnasiesärskolan 23,1% (Skolverket, 2016). Med tanke på den nedåtgående trenden som visats på ovan verkar det inte som att den ökade kunskap som efterfrågas tillgodoses genom fler lärare med specialpedagogisk högskoleutbildning. Hur är det då med skollagen, finns några indikationer på att speciallärare eller annan personal med specialpedagogisk utbildning behövs i skolan?

3.4.3 Skollagen

Skollagen som gäller idag (SFS, 2010:800) trädde i kraft den 1 juli 2011 och har en indirekt betydelse för speciallärares yrkesroll. Syftet med utbildning inom skolväsendet att den ska främja alla elevers utveckling och lärande enligt skollagen. Elever ska utvecklas så långt som möjligt och stöd för detta ska ges inom skolväsendet. Skollagen uttrycker däremot inte att det ska vara personal med särskild utbildning som ansvarar för, eller genomför, det särskilda stödet. Däremot står det att det ska tas hänsyn till elevers olika behov och skolan ska sträva efter att uppväga skillnader i elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. Inom elevhälsan ska det finnas tillgång till personal med specialpedagogisk kompetens men det står inte uttryckligen att detta ska vara en specialpedagog eller en speciallärare. Om det kommer

fram att en elev riskerar att inte nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, ska rektor skyndsamt utreda om eleven är i behov av särskilt stöd. Om utredningen visar att eleven är i behov av särskilt stöd, ska stöd ges i första hand inom den elevgrupp som eleven tillhör. Om det finns särskilda skäl, kan särskilt stöd ges enskilt eller i en annan grupp än den som eleven normalt tillhör. Ett åtgärdsprogram där det beskrivs vilka behoven är, hur de ska tillgodoses och hur åtgärderna ska följas upp och utvärderas ska utarbetas när en elev anses vara i behov av särskilt stöd. (Skolverket, 2016)

3.5 Specialpedagogiska kompetenser/förhållningssätt

Vilka är då de specialpedagogiska kompetenser som en speciallärare ska ha för att öka elevernas kunskaper? Enligt Unesco ska lärarna “...*stödja kommunikation, rörlighet och inläring*” (Svenska Unescorådet, s. 25). Lärarna ska vara bra på att lära ut, de ska kunna bedöma särskilda behov, anpassa kursplanens innehåll, utnyttja tekniska hjälpmedel, de ska också ha förmåga att individualisera undervisningsmetoderna så de passar en bredare uppsättning färdigheter (Svenska Unescorådet, s. 27). Att vara bra på att lära ut och att stödja kommunikation är komplexa begrepp, vad innebär det för en speciallärare? Det finns mängder av olika metoder och strategier för lärande, den specialpedagogiska kompetensen handlar om att speciallärarna ska kunna välja just den/de metod/er som passar varje elev, att utifrån elevens behov bedöma på vilket sätt och med vilken metod just den elevens kunskaper kan utvecklas. Nedan följer ett axplock av specialpedagogiska kompetenser som speciallärare bör ta i beaktning i mötet med eleven.

3.5.1 Samverkan

Inom skolan arbetar olika professioner med olika kompetenser och funktioner, rektor, lärare, speciallärare, specialpedagoger, elevassistenter, personliga assistenter m.fl. Som speciallärare kan samverkan med de olika professioner bli omfattande då samverkan sker mellan så många olika aktörer, inte enbart de professioner som arbetar inom skolan. Samverkan sker även med professioner som logoped, sjukgymnast, arbetsterapeuter för att handleda specialläraren i arbetet kring elever som behöver träning under skoltid. För att samverkan ska bli framgångsrik är samsyn nödvändig (Jakobsson & Lundgren, 2013). Samsyn handlar om att olika professionerna ska behålla sin prägel och ge sin styrka i samverkansarbetet samt att alla har kunskap och förståelse för varandras kvalifikationer. Det handlar även om kommunikation, förtroende och respekt för varandras arbete och att en gemensam syn finns samt att vi använder oss av samma begrepp (Jakobsson & Lundgren, 2013)

3.5.2 Undervisning

Dr. Mitchell från Nya Zeeland är lärare och forskar om inkludering. Dessutom är han en del av ett inkluderingsprojekt som Nya Zeeland har utvecklat sedan 1999. Mitchell (2014) har sammanställt 27 utbildningsstrategier som är byggda på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Samtliga strategier är specialpedagogiska och ämnar att överbrygga en klyfta som tidigare funnits mellan vetenskap och verksamhet. Han menar att lärare måste hålla sig à jour så att eleverna får rätt metoder och bra råd för att utveckla lärandet. Syftet är att hjälpa lärare att hitta rätt strategier så att eleverna ska kunna nå så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling. Strategierna handlar om allt mellan att förändra kontexten runt inläringen exempelvis lärmiljö, klassrum, placeringar, till kognitiva strategier om hur minnet tränas, till beteendestrategier som handlar om hur man effektivt kan handleda och instruera. Dessutom finns strategier för hur man kan arbeta med hela skolan på ett övergripande plan samt formativ bedömning och feedback på olika sätt. (Mitchell)

3.5.3 Kommunikation

Pragmatik är det begrepp som används för beskriva hur en individs språkliga förmåga används i det sociala samspelet mellan andra i olika situationer (Heister Trygg, 2004). Pragmatiska svårigheter innebär att eleven visar symptom på problem med att följa samtalsregler som abrupta ämnesbyten, vägran att svara på frågor, plötsligt börjar prata utan föraning, svårigheter med att reda ut missförstånd. Pragmatiska problem kan bero på att eleven har svårt för att sätta sig in i andra individers perspektiv. Eleven har svårt att förstå språkets nivåer, som att urskilja fonologiska kontraster, grammatiska mönster, uppfatta snarlika ords ordvalörer samt att följa med i ett samtal (Nettelblandt , Reuterskiöld Wagner, 2003). Metodiklektor Malmer (2002) menar att språket är ett instrument för att nå kunskap. Malmer kategoriserar de faktorer som kan orsaka matematiksvårigheter utifrån primära och sekundära. Primära faktorer kan vara kognitiv utveckling, språklig kompetens, neuropsykologiska problem och dyskalkyli. De sekundära faktorerna är svårighet att skriva, svårighet att läsa och olämplig pedagogik. Läraren måste ha en förmåga att förklara på ett begripligt sätt för eleven, att visualisera de matematiska processerna, först då ges eleven förutsättningar att utveckla begreppsförståelse. Framgångsfaktorer för matematikundervisning har visat sig vara kunskaper i att visualisera och konkretisera matematik (Malmer). Heister Trygg (2012) beskriver den BRO av insatser som krävs för att alla elever ska kunna kommunicera med varandra. BRO innefattar ; B- brukaren, i skolans värld den elev som är i behov av stöd för att kommunicera, R - det redskap, kommunikationssätt (hjälpmedel) som används för att underlätta elevens kommunikation, O-omgivningen (skolan) vi som finns i den vardagliga miljön kring eleven (Heister Trygg).

3.5.4 Alternativ och kompletterande kommunikation - AKK

Kommunikation kräver en sändare med ett budskap och en mottagare där kommunikationen kan vara verbal eller icke verbal. Vi kommunicerar på olika sätt, med kroppsspråk, bilder, gester, föremål och ord mm. Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) är en gemensam benämning för kommunikation som inte grundas på tal. *Alternativ* har betydelsen att stödet behövs livet igenom, *kompletterande* står för att stödet behövs i vissa situationer eller under en viss tid i livet (Heister Trygg, 2004). Betydelsen av *kommunikation* kommer från latitets *communcato*, att göra gemensamt, ömsesidigt utrymme, få del av (Nationalencyklopedin, 2016). Elever använder olika former av kommunikationssätt som kompletterar varandra som tecken som alternativ och kompletterande kommunikation (TAKK), Bliss och Pictogram. AKK används för att stödja elever i att förstå och använda det talade språket, det är således inte så att AKK hindrar språkutvecklingen. Forskning visar däremot på att användning av AKK främjar barnets språk och begreppsutveckling, att använda sig av flera olika kommunikationssätt samtidigt har visat sig vara gynnsamt (Thunberg, Carlstrand, Claesson & Rensfeldt Flink, 2010). För att eleven ska utveckla sitt kommunikationssätt måste främjande miljöer skapas som utvecklar elevens lust att kommunicera. Hur vi agerar som omgivning, vilken kunskap som råder på skolorna, motivationen, stödet och insikten att se lärandet ur ett långt tidsperspektiv är betydande för att elevernas kommunikation ska utvecklas (Heister Trygg). Kommunikation är en förutsättning för att kunna ta del av och verka i ett samhälle, därigenom är också kommunikation en förutsättning för delaktighet.

3.5.5 Delaktighet

Szönyi och Söderqvist Dunkers (2015) beskriver *delaktighetsmodellen*, sex aspekter för en individs villkor för delaktighet både när det gäller individens egna upplevelser som andras observationer.

Tillhörighet enligt delaktighetsmodellen är att formellt tillhöra och var inskriven i en skola. Att eleven har rätt att ingå i ett sammanhang (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015). Sirnes i Ineland, Molin och Sauer (2013) menar att den formella tillhörigheten inte alltid innebär att eleven automatiskt är delaktig utan det är den informella delaktigheten som får eleven att känna och tillhöra ett sammanhang. *Tillgänglighet* innebär rätten till skolans alla lärmiljöer, att *alla* elever har tillgänglighet till skolans aktiviteter och kan delta utifrån sina förmågor. Det är skolans ansvar att ta hänsyn till alla elevers olikheter och behov. Den fysiska tillgängligheten, att ha rätt till skolans olika platser och miljöer både inom- och utomhus samt rätten till läromedel anpassat för den enskilde eleven kan uppfattas lätt att uppnå, det är svårare när det gäller att eleven ska förstå syftet, förstå vad som sägs och händer i skolans olika aktiviteter. Skolans aktiviteter måste organiseras och anpassas för *alla* elevers olika behov och förutsättningar vilket är utgångspunkt för att *alla* elever ska finna ett tillgängligt meningssammanhang. Att använda sig av lukt, hörsel, syn och känsel skapas förutsättningar för elever med olika funktionsnedsättningar att delta under aktiviteten. I skolan finns både skrivna och oskrivna regler vilka kan vara svåra att tolka och förstå för alla elever. De skrivna reglerna kan tyckas vara lättare att förstå då de ofta är synliga som tex skyltar med ordningsregler, värre är det med oskrivna regler som styr den sociala samvaron med andra som att säger hej, tack och varsågod. Sociokommunikativ tillgänglighet innebär att eleven får stöd i att tolka de sociala reglerna men även att få stöd i att kommunicera med alternativ och kompletterande kommunikation AKK. *Samhandling*, att göra något tillsammans, två eller flera individer medverkar i samma handling innebär att skolans lektioner har tydlig struktur och tydliga mål. Samhandling innefattar även samtal elever emellan som inte alltid har med lektionsinnehållet att göra. Deltagandet behöver inte ske på samma sätt utan alla kan bidra på sitt sätt i olika omfattning med omgivningens medgivande. *Erkännande* innebär att vara accepterad av omgivningen, elever och lärare i en aktivitet. Att läraren planerar och organiserar aktiviteterna för alla elevers olikheter och behov minimerar risken att exkluderas i den sociala samvaron. Det innebär att medvetenheten hos lärarna måste finnas gällande de normer inom kamratkulturerna på skolan. Ett inkluderande arbetssätt där alla elevers olikheter ses som en tillgång, att vi deltar på olika sätt och omfattning skapar förutsättningar för alla elevers deltagande. Omgivningens erkännande av eleven är avgörande för elevens *engagemang*. Genom att skapa bra förutsättningar som tillgänglighet, erkännande och samhandling ökar chansen för att eleven ska uppleva ett engagemang vilket inte kan begäras eller upplevas av någon annan än eleven självt. Elevens möjlighet att bestämma och ha inflytande över vad, hur och tillsammans med vem skapar *autonomi*. Det innebär att eleven måste få stöd, tid och utrymme för att kunna besluta över olika valmöjligheter som finns inom skolans ramar (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015).

Sammanfattningsvis är det skolan som ska förändra sin verksamhet och förhållningssätt så den passar alla elever, det är således inte eleverna som ska anpassa sig till skolan (Molin, 2004). Är skolan beredd på att förändra och skapa villkor för alla elevers möjlighet att lyckas i skolan, finns tillgänglighet, tillhörighet, samhandling, erkännande, engagemang och autonomi skapas möjlighet för en skola för alla elevers delaktighet.

3.6 Tidigare forskning

Vi har valt att använda oss av beteckningen SENCO (special educational needs coordinator), trots att detta i de flesta fall kan översättas till specialpedagog. Vi menar att utbildningen i Sverige skiljer sig så lite mellan specialpedagoger och speciallärare och att målen för utbildningarna är likartade. I sökning på databasen ERIC får vi fram 67 träffar med sökordet SENCO, majoriteten av träffarna kommer från Storbritannien eller USA. När vi la till sökorden SEN (Special Educational Needs) 13 träffar eller cognitive disability blev det 32 träffar. Efter läsning av abstract fick vi fram artiklar som kommer att inspirera forskningsöversikten. De manuella sökningarna resulterade i flera studier bland annat Göransson m.fl. (2015). Sökningar på skolverket gav oss tips om granskningar och inspektioner. Kontinuerligt har vi inspirerats av referenslistor och utifrån dessa letat vidare.

3.6.1 Stötta elevernas kunskapsutveckling

Östlund (2012) ämnade att övergripligt besvara om det blev så som riksdagen ville med fler speciallärare i särskolan. Tanken med en ny speciallärarexamen var att det finns särskilda metoder och särskild pedagogik för elever med utvecklingsstörning, de behöver därför speciella lärare. Bladini belyser i sin doktorsavhandling (1990) den historiska förändringen av svenska speciallärare och specialpedagogers yrkesroll. Bladini har genom textanalyser av officiella tryck kommit fram till en kategorisering av speciallärarnas yrkesroll genom tiderna. Fram till 60-talet beskrevs speciallärarna som hjälplärare, 60-80-talet som diagnostikpedagogisk personal och efter 80-talet som skolans förändringsagent. Hur ser det ut idag, är speciallärarna förändringsagenter och vilket handlingsutrymme ges?

Tidigare forskning (Blom, 2003 & Berthén, 2007) har visat att det finns ett behov av lärare med en ny kompetens om vad en särskola är och kan vara, de ska föra in nya perspektiv på vad lärande och deltagande kan innebära. I en FoU rapport undersöker Blom (2003) vilka förhållanden som råder gällande undervisningen i särskolan. Blom intervjuade 9 lärare; tre speciallärare, tre specialpedagoger och tre grundskolelärare som alla arbetade med elever med en utvecklingsstörning. Tre arbetade i särskola, tre i särskild undervisningsgrupp och tre i samundervisningsgrupp (särskoleinskrivna elever i grundskoleklass). Rapporten fokuserade; undervisningens innehåll, målsättningar, metoder, arbetsvillkor, förhållningssätt, föräldrakontakter, samarbete, samt stöd inom och utanför skolan. Resultaten visade att signifikativt för särskolepedagogik var att det krävdes ett större mått av följande i förhållande till hur det är att undervisa "vanliga" grundskoleelever; förberedelse, tid, individualisering samt konkreta och flexibla metoder. Blom menar i sin slutdiskussion att vissa faktorer styr lärarnas prioriteringar. Lärarna i undersökningen påstod att elevens svårigheter, behov, egenskaper och karaktärsdrag *möjliggör* en viss undervisning. Blom ställer sig kritisk till detta och menar att det istället handlar om att lärarna *uppfattar* elevernas svårigheter på ett visst sätt och att detta i sin tur påverkar prioriteringar gällande vad som ses som möjligt i undervisningen (Blom).

Berthén (2007) skrev sin doktorsavhandling vid Karlstads Universitet där hon undersökte vad som var särskilt med särskolans pedagogiska arbete. Utifrån ett verksamhetsteoretiskt perspektiv följde hon två särskoleklasser, en träningsklass och en grundsärskoleklass. Berthén utförde observationer, samtal och intervjuer. Resultaten visade på att det särskilda med särskolans pedagogiska arbete utmynnade i två kategorier; förberedelse och fostran. Dessa två kategorier hamnar i undervisningen i första rummet, före undervisning, inläring och kunskapsutveckling. I Berthéns diskussionskapitel målas en bild upp av att lärarnas förhållningssätt till sina elever begränsar elevernas möjligheter att utveckla nya kunskaper.

Berthén är i sin avhandling kritisk till lärarnas kunskapssyn och menar på att lärarna i särskolan måste förändra sin syn på elever med utvecklingsstörning och deras möjligheter att tillägna sig kunskaper (Berthén).

3.6.2 Arbeta förebyggande/undanröjer hinder

Lindqvist (2013), specialpedagog och lektor i pedagogik vid högskolan i Dalarna beskriver i en artikel i "Journal of research in special educational needs" (JORSSEN) hur hon undersökt möjliga förändringar i skolsystemet när man introducerar en ny yrkesroll som utmanar de etablerade strukturerna. Lindqvist har studerat hur andra yrkesgrupper anser att specialpedagoger (SENCOS) eller specialpedagogisk personal (då inkluderat speciallärare) arbetar och bör arbeta. Hon har sammanställt data från olika undersökningar (Lindqvist & Nilholm, 2011; Lindqvist m.fl., 2011; Nilholm m.fl., 2007) för att få svar från skolchefer, rektorer, förskollärare, klasslärare, ämneslärare, assistenter, specialpedagoger och speciallärare. Resultaten visar att skolledarna menar att specialpedagogens uppdrag är att arbeta med dokumentation, rådgivning till andra lärare, arbeta med eleverna, detta arbete har ökat de senaste fem åren. De menar också att specialpedagogerna nu arbetar mer med skolutveckling och mindre med individuell undervisning. Övriga tillfrågade grupper menar att specialpedagoger och speciallärare bör ha stort inflytande över arbetet med, och det pedagogiska innehållet för, elever som är i behov av särskilt stöd. I Lindqvist artikel framkommer alltså en bild av att specialpedagogiska kompetenser bör användas direkt riktat mot elever i behov av särskilt stöd. När det gäller skolutveckling och andra mer omfattande kompetenser tornar en annan bild fram i Lindqvist artikel (Lindqvist).

Specialpedagogerna och skolledarna är de enda grupperna som anser att specialpedagoger ska arbeta med skolutveckling. Övriga yrkesgrupper ansåg att specialpedagogerna ska arbeta med eleverna individuellt eller i små grupper. Det mest betydande resultatet är att andra grupper anser att specialpedagoger bör arbeta på en-till-en basis vilket är helt motsatt intentionen från såväl regeringen (SFS 2011:186) som skolledarna. Lindqvist menar att de etablerade strukturerna kan vara svåra att utmana när regeringsreformerna ska omsättas i verkligheten. Lindqvist hänvisar till Abbott (1988) och Skritic (1991) när hon menar att detta är ett dilemma som inte är lätt att lösa och det kan bli svårt för specialpedagogerna att hjälpa övrig personal att analysera skolors arbetsprocedurer och lärmiljöer mot en mer inkluderande verksamhet när de inte får den formella auktoriteten att påverka hela lärmiljön. Dessutom har tidigare forskning (Haug, 1998; Lindqvist m.fl. 2011; Skritic, 1991) visat att den medicinska förklaringsmodellen för särskilda behov fortfarande dominerar vilket kan leda till att det blir problem för SENCOS att försöka förändra inom verksamheterna. Lindqvist menar i sin slutsats att det är klokt att utreda och hantera den övriga skolpersonalens förväntningar "som minor i ett minfält" innan man introducerar specialpedagoger. Annars finns det en risk för att specialpedagoger eller andra expertgrupper kommer att falla in i gamla hjulspår och bibehålla de traditionella sättet att hantera skolproblem istället för att ifrågasätta det som ses som självklart (Lindqvist, 2013). Lindqvist skriver i första hand om specialpedagoger men likväl som den yrkesgruppen står också speciallärare inför förväntningar på yrkesrollen som kan hämma och styra över vad de ska, bör och får göra.

I Göranssons m.fl. (2015) forskningsrapport skickades en enkätundersökning till speciallärare och specialpedagoger som tagit examen i Sverige enligt 2001/2007/2008 års examensordningar. Syftet var att ge en övergripande bild av specialpedagogers och speciallärares yrkesroll. Forskningsfrågorna handlade om vilka värderingar utbildningen gett, vilka arbetsuppgifter respondenterna hade samt huruvida de hade förutsättningar att hävda expertis i specialpedagogiska frågor. Rapporten är första delen av ett tredelat projekt med

titeln "Speciella yrken" som finansieras av Vetenskapsrådet. Enkäten besvarades av 75% (3190 st) av totalpopulationen (4252). Totalpopulationen bestod av 234 speciallärare och 4037 specialpedagoger. Tre specialpedagogiska yrkesroller som relaterade till olika delar av skolverksamheten kunde urskiljas; rådgivande och samverkande, undervisande mångsysslare och undervisande. Individuell undervisning är en arbetsuppgift som kännetecknar yrkesrollen. Resultaten visar att yrkesrollen inte har lyckats anamma arbete med skolutveckling i större omfattning. Speciallärare som arbetar direkt i skolverksamheten har haft speciellt svårt att hävda en mer relationell tolkning av skolproblem, framförallt lärare med tjänst i särskolan (s. 36). Rapporten är viktig som en utgångspunkt för vår uppsats då resultaten visar på att speciallärare i särskolan fortfarande övervägande används för att undervisa eleverna individuellt. Resultaten av ovanstående forskningsrapport tyder också på att skolproblem ges en kategorisk förklaring inom särskolan.

3.6.3 Speciallärare som rådgivare i specialpedagogiska frågor

Beteendevetaren och specialpedagogen Malmgren-Hansen skrev (2002) "Specialpedagoger - Nybyggare i skolan" en longitudinell studie där hon följer 13 nyutbildade specialpedagogers verksamhet och deras reflektioner kring sitt arbete. Detta är en intressant jämförelse till vår studie då specialpedagogerna som utbildades på 1990 talet, i likhet med speciallärare idag, var utbildade för att verka i skolan med syfte att förändra den rådande specialpedagogiska verksamheten. Malmgren-Hansen ställer frågan varför förändringar i utbildning inte ger snabba förändringar i skolans verksamhet. Studien belyser specialpedagogernas upplevelser kring sin nya yrkesroll och vilka förväntningar de uppfattar att omgivningen har på dem. Resultaten visar att specialpedagogerna ville förändra verksamheten men innan detta kunde ske måste skolans strukturer förändras. Malmgren-Hansen kom i sitt resultat fram till att specialpedagogerna inte kunde göra anspråk på den mer självständigt utredande, rådgivande och handledande funktionen som den nya utbildningsplanen förordade. Bengtsson och Lycke (2014) blev inspirerade av Malmgren-Hansen. De undersökte i sin magisteruppsats yrkesrollen för speciallärare med specialisering matematik och läs och skriv efter utbildning. De skickade en enkätundersökning till 32 speciallärare med inriktning matematik och läs och skriv som examinerats 2011-2013. Det mest intressanta resultatet var att specialpedagogiska kompetenser som efterfrågades på skolorna låg inom det kategoriska perspektivet.

En jämförande studie mellan speciallärares/specialpedagogers arbetsuppgifter i Norge och Sverige (Cameron & Lindqvist, 2014) visar att norska speciallärare/specialpedagoger ägnar mer tid åt handledning och mindre tid åt elever än vad det gjort tidigare, däremot sker handledning och dokumentation oftare bland svenska specialpedagoger/speciallärare än norska.

Läraryrket 2012 (Tornberg & Svensson) menar att speciallärare ägnar 68% av arbetstiden på undervisning. Mest tid går till individuellt stöd till elever utanför den ordinarie klassen. Resultaten visar också att mycket lite tid ägnas till samarbete och stöttande arbete med ett inkluderings syfte. Läraryrket 2012 skickades ut till alla medlemmar som hade en specialpedagog- eller speciallärarexamen (drygt 6000 med en svarsfrekvens på 67%). I en jämförande studie mellan Sverige och Finland framkommer däremot att de som arbetar som speciallärare i Sverige ägnar mer tid till handledning än de som arbetar som speciallärare i Finland (Takala & Ahl, 2014). Samma samband ser vi i Emanuelsson (2001) där han analyserat resultat från enkätundersökningar om specialpedagogiska stödlärares roll (role of support teacher) i England, Spanien, Nederländerna och Queensland i Australien. Stödlärarna använder mest tid till enskild undervisning utanför den ordinarie klassen. I likhet med läraryrket 2012 (Tornberg & Svensson) ägnas mesta tiden till enskild undervisning

utanför klass och mindre tid till att förändra lärmiljöer och till att stödja och samarbeta tillsammans med de ordinarie klasslärarna.

Grekland stod 2010 inför att introducera SENCOS i skolorna som ett led i inkluderingsarbetet för att främja en skola för alla (Agaliotis & Kalayva, 2010). I en surveyundersökning (enkät) med 466 svarande lärare undersöktes deras uppfattning och förväntning av hur en samordnande specialpedagogiskt kunnig personal skulle arbeta. Både vanliga lärare och lärare som undervisade elever med funktionsnedsättningar medverkade. I policydokumenten i Grekland liknar SENCO det vi i Sverige kallar speciallärare, man måste i grunden ha en lärarutbildning för att sedan utbilda sig vidare. Utbildningsmålen och yrkesrollen en SENCO bör ha liknar målen för speciallärare med specialisering utvecklingsstörning i Sverige. Författarna menar dock att det i Grekland ofta finns en klyfta mellan vad som står i policydokumenten och vad som görs ute i verksamheten. Undersökningen syftade till att samla kunskap om förväntningarna på en specialpedagogisk kompetens för att politikerna skulle kunna introducera professionen i verksamheten med bra arbetsbeskrivningar och en tydlig yrkesroll. Resultatet visar att lärarna anser att SENCOS ska ha allt ansvar över elever som är i behov av särskilt stöd, detta innefattar såväl enskilt stöd som att de ska tillhandahålla material och särskilda innovativa metoder. Syftet med den specialpedagogiska kompetensen är däremot att de ska ha en utvärderande roll mot ordinarie lärare, detta uppskattades inte av lärarna. De ville inte se den specialpedagogiska kompetensen som expertis utan som rådgivare med en horisontell istället för hierarkisk maktfördelning. Agaliotis och Kalayva kommer fram till att uppfattningen av vad en specialpedagogisk yrkesroll bör göra riskerar att marginalisera såväl yrkesrollen som eleverna. Uppfattningen är att eleverna ska undervisas enskilt och tas ut från ordinarie klasser. Agaliotis och Kalayva hänvisar till Emanuelsson (2001) när de menar att exkluderingen av eleverna kan leda till att inkluderingsarbetet stannar av. Författarna menar därför att det måste skrivas in i SENCOS yrkesbeskrivning att yrkesrollen syftar till att överbrygga gapet mellan personal på skolorna och bidra till ett delat ansvar för elever i behov av stöd. Detta ska ske med hjälp av handledning, utbildning och att SENCOS är expertis i specialpedagogiska frågor. De behöver därför ha en tydlig yrkesbeskrivning när de introduceras i skolorna annars kommer de att infekteras av övrig personals förväntningar på dem. Agaliotis & Kalayva menar att tvetydiga förväntningar utan en klar arbetsbeskrivning kan skapa en osäkerhet som underminerar den specialpedagogiska personalens förmåga att lyckas med sitt uppdrag. Exemplet från Grekland ovan belyser enligt oss att specialläraren ska använda handledning/kvalificerade samtal som en arena för att öka förståelse och kunskap. Detta kräver, om vi ska tro Agaliotis och Kalayva, att övrig personal på skolan inser speciallärarens formella roll men också accepterar den informella rollen ute på skolorna. Speciallärare i särskolan i Sverige arbetar ofta tillsammans med assistenter och andra lärare. Att speciallärare på särskolan ska kunna förändra verksamheten är alltså beroende på huruvida de får använda sina kunskaper som kvalificerad samtalspartner.

I Storbritannien finns en tydlig styrning av SENCOS arbetsuppgifter genom något som heter code of practice, detta är ett dokument med punkter som beskriver vad yrkesrollen ska arbeta med. Code of practice är skrivet med ett inkluderings syfte, som den specialpedagogiska kompetensen i skolorna ska verkställa. Szwed har studerat specialpedagogiska arbetsuppgifter genom en enkätundersökning (2007b) och genom 4 fyra fallstudier (2007a). Szwed var intresserad av att utröna vad SENCOS gör och om det är i linje med code of practice. Szwed (2007a) menar att ett ledarskap som ger den specialpedagogiska kompetensen förutsättningar och beslutsmakt att influera hela skolan möjliggör en utveckling. SENCO arbetar med många olika arbetsuppgifter och är i behov av en tydligare arbetsbeskrivning. Enkätstudien (Szwed,

2007b) skickades ut till 80 primary schools (svarsfrekvens på 60%). Enkätundersökningen visade att många ansåg det vara svårt att arbeta med strategisk skolutveckling.

Sammanfattningsvis visar resultaten av den tidigare specialpedagogiska forskningen att speciallärare till största del används till enskild undervisning utanför det ordinarie klassrummet. Detta begränsar deras möjligheter att arbeta förebyggande och skolutvecklande. Specialläraren och specialpedagogiska kompetenser nyttjas inte i så stor grad till handledning, rådgivning eller som kvalificerade samtalspartners. Det uttrycks ett behov av ett förtydligande av speciallärarna yrkesroll och arbetsuppgifter för att speciallärarna ska få handlingsutrymme att förändra verksamheten. Kvalificerade samtal ses som ett sätt att nå ut med specialpedagogiska kunskaper och förändra kunskapssyn och verksamheter.

4 Teoretisk referensram

4.1 Professionaliseringsteori

Svedberg (2007) menar att *roller* kan vara formella eller informella. Roller skapas i interaktion med andra. Alla roller inom en grupp fyller sin funktion både för gruppen och för individen. Roller formas och omformas och är sammanlänkade med identitetsbegreppet. Den nya specialläraren (utbildad efter 2011) måste förhålla sig till den äldre speciallärarrollen och skapa en ny speciallärarroll och identitet i interaktion med de förväntningar som redan finns på skolan. Sandström (2010) beskriver detta förhållande genom att mena att *yrkesrollen* är objektiv. Med det menas att yrkesrollen är själva arbetet man ingår i och bestäms av vilka uppdrag man utför. En persons yrkesroll är en ståndpunkt som är förankrad i verksamheten. Att vara speciallärare i sin yrkesroll kan betyda olika saker på olika arbetsplatser och är avhängligt av vilka arbetsuppgifter man utför (Sandström). Detta resonemang speglar att omgivningens uppfattningar om yrkesrollen spelar stor roll för vilket handlingsutrymme specialläraren får på sin arbetsplats. Vilket uppdrag specialläraren har, vilka forum specialläraren har tillträde till, hur speciallärarens kompetenser tillvaratas, hur speciallärarens kompetenser synliggörs, hur specialläraren uppfattar att kompetenserna fyller det behov som finns på skolan de arbetar på, blir viktiga frågor.

Professionaliseringsteori belyser sambandet mellan professionen, kunskaperna och vilken möjlighet yrkesgruppen har att omsätta ovanstående i verksamheten. Teorin härstammar från samhällsteorin som ämnar förstå hur människor handlar, relationer och förändringar i sociala sammanhang. Professionaliseringsbegreppet har använts för att beskriva hur en yrkesgrupp strävar efter social status och kontroll över ett kunskaps och verksamhetsområde (Selander, 1989b). Ordet profession är ursprungligen från latinets *professio* och betyder offentligt anmält yrke (Nationalencyklopedin, 2016). Det finns flera olika perspektiv inom professionaliseringsforskningen vilket enligt Selander (1989a) beror på att forskare som intresserat sig för professioner har haft olika synsätt och infallsvinklar. Vissa synsätt ämnar särskilja de professionella från andra yrkesgrupper genom att kartlägga efter fastställda kriterier, andra har fokuserat ett yrkesområde och de processer och strategier som olika yrkesgrupper använt för att räknas som en profession. Ytterligare infallsvinklar har studerat ställningen i samhället och maktrelationer för olika professioner (Selander, 1989a). Men professionalisering kan också tolkas som olika strategier för olika yrkesroller att märka revir och vinna mark (Selander, 1989b). Med detta menas så kallade stängningsstrategier bland annat utestängning, assimilering och konkurrensbegränsning, man stänger ute andra yrkesgrupper med syfte att värna om den egna professionen. I motsats till utestängningsstrategier finns också alliansstrategier som är en öppningsstrategi vilken används av en yrkesgrupp då den under en period allierar sig med andra yrken med motivet att stärka sin egen ställning och höja yrkets status (Selander, 1989b). Torstendahl (1989) menar att relationen mellan professionella yrkesgrupper och staten är betydelsefulla och bör uppmärksammas, han menar att relationen kan ses som en interaktiv triangel mellan staten, utbildningen och de professionella. Då det i denna studie är en utgångspunkt att speciallärarutbildningen har beslutats av staten som har auktoriserat speciallärarexamina för speciallärare specialisering utvecklingsstörning samt efterfrågar arbetskraft med den kompetensen, blir det centralt att använda professionaliseringsteori för att förklara speciallärarens yrkesroll.

4.1.1 Speciallärarens professionalisering

Professionaliseringsteorier bygger således på yrkens utveckling mot en profession (Selander 1989). I nyare professionsforskning ses nya professioner som ett resultat av olika aktörers kamp för att få kontroll över vissa behörighetsområden, arbetsuppgifter, arbete med vissa klienter och en viss typ av kunskap (Göransson m.fl 2015). Regeringens beslut 2011 (SFS 2011:186) belyser att en sådan kamp initierats statligt med målet att nya speciallärare ska förändra särskolan. Hur ser kampen ut för speciallärare utbildade vid det valda universitetet?

För att utröna huruvida speciallärare med specialisering utvecklingsstörning kan ses som en profession kan Abbotts (1988) begrepp professionell jurisdiktion användas. Med professionell jurisdiktion menas att ett visst yrke, exempelvis speciallärare, gör anspråk på att kontrollera en viss typ av arbetsuppgifter, arbete med vissa klienter och en viss kunskap i förhållande till detta. Speciallärarna som har specialpedagogisk kunskap ska enligt utbildningsmålen (SFS:688) arbeta med elever med utvecklingsstörning och stötta deras kunskapsutveckling, de ska arbeta förebyggande och undanröja hinder för lärande samt vara rådgivare och kvalificerad samtalspartner i specialpedagogiska frågor som rör kunskapsutveckling hos elever med utvecklingsstörning. Härvid blir det intressant att i denna studie utröna vilka arbetsuppgifter speciallärarna utför. Abbott (1988) menar vidare att yrket avgränsar sig som ett visst behörighetsområde, att ha full jurisdiktion innebär att yrket har ensamrätt att utföra de arbetsuppgifter som definieras av behörighetskravet och att det är de med professionen som ensamt äger de kunskaper som krävs för arbetsuppgifterna. De speciallärare som denna studie ämnar undersöka förutsätts arbeta i särskolan i samma yrke som innan utbildningen, tillsammans med kollegor utan speciallärarutbildning, där även samverkan med andra aktörer är en förutsättning för att arbetet ska bli lyckat. Frågan är om speciallärarnas yrkesroll har och kan ha full jurisdiktion enligt Abbotts teorier om professioner (Abbott, 1988). Speciallärarnas yrkesrolls handlingsutrymme är avhängligt på vilken verksamhetskultur som råder på den arbetsplats de verkar. Det handlar om hur speciallärarens yrkesroll tas emot i verksamheten, om det finns gemensamma synsätt samt en positiv inställning till förebyggande arbete.

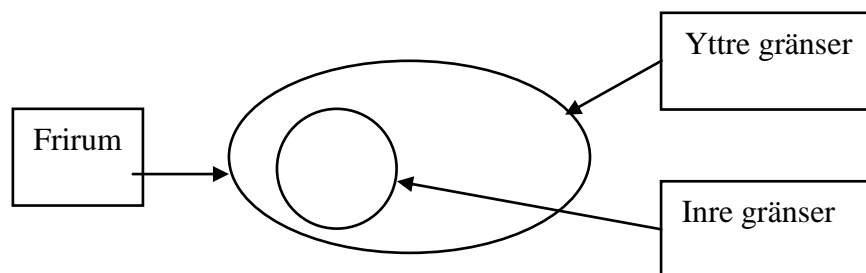
4.2 Proaktiva och reaktiva verksamhetskulturer

Den *Proaktiva verksamhetskulturen* genomsyras av hög arbetstillfredsställelse som skapas genom ett förtroendefullt arbetsklimat där det finns problemlösningstrategier vilka är genomtänkta. En positiv inställning till förebyggande arbete grundas i en professionell kommunikation, ett gemensamt synsätt gällande samhällsuppdraget finns vilket är vägledande för verksamheten. Arbetet med verksamhetens fortlöpande uppdrag skapas av det öppna klimatet och kulturen genererar till ökad självkänsla inom arbetslaget. Inom den *reaktiva verksamhetskulturen* styr bestämda regler där resurs- och tidsbrist präglar arbetet. Kulturen orsakar en misströstan och undergivenhet inom arbetslaget där stoltheten av yrket minimeras. Samverkan upplevs som tidkrävande och lönlöst samt att kunskapen inom kollegiet inte delges utan förblir individuell. Verksamhetskulturernas olikheter medför svårigheter för en gemensam modell för samverkan om de båda kulturerna möter varandra, arbete med samverkan hos en proaktiv verksamhet försvåras av den reaktiva verksamhetskulturen (Lundgren & Persson 2003).

4.3 Bergs Frirum

För att undersöka vilket handlingsutrymme speciallärarna har kommer vi att använda oss av begreppet frirum. Den svenska pedagogikforskaren Berg (2003) beskriver det frirum för skolutveckling som finns mellan skolornas yttre, (formella) som styrdokumentet och lagar

och inre (informella) gränser på skolorna. De yttre gränserna menas styrning av och i skolan som institution. I vår studie räknas även regeringsbeslut och utbildningsmål till speciallärare med specialisering utvecklingsstörning som yttre gränser. De inre gränserna avgörs av skolornas ledning och organisation. Det är skolorna som skapar de inre gränserna genom den rådande kultur och vardagsarbete som finns. Här är det viktigt att se på vilka arbetsuppgifter och vilka skolutvecklingsuppdrag som ges till speciallärarna. Gränserna skiljer sig vilket gör att det utnyttjade handlingsutrymmet används i olika utsträckning på skolorna enligt Berg. Genom att utveckla och granska de inre och yttre gränserna vidgas frirummet och dess handlingsutrymme. Genom att erövra frirummet skapas möjlighet till skolutveckling vilket är gynnsamt för elevernas lärande och kunskapsutveckling. Har speciallärarna något frirum på skolorna och i så fall kan frirummet utnyttjas till att förändra synen på lärandet och kunskapsutveckling hos elever med utvecklingsstörning.



Figur 1: Frirumsmodellen

4.4 Specialpedagogiska perspektiv

Enligt utbildningsfilosofin är utbildning en moralisk praktik (Göransson m.fl., 2015). Speciallärarens arbetsuppgifter handlar inte bara om hur skolproblem kan åtgärdas och undanröjas utan också om hur de definieras och förklaras. Inom specialpedagogisk forskningstradition finns två övergripande perspektiv; *kategoriska perspektivet och relationella perspektivet*. Det kategoriska perspektivet har rötter i den medicinsko-psykologiska traditionen, skolsvårigheter beror på egenskaper/brister hos eleven, vilket leder till kategoriseringar i diagnoser och funktionsnedsättningar. Det svåra med perspektivet är att man individualiserar problematiken och då inte ser orsaker som finns i elevens närhet, som elevens socioekonomiska situation, skolans organisation och dess förmåga att anpassa sig till elevens olikheter (Clark, Dyson & Millward, 1998; Skrtic, 1991, 1995). Det kategoriska perspektivet ger kortsiktiga lösningar begränsat till elevens brister som åtgärdas genom metoder som riktas till eleven (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). I det *relationella* perspektivet fokuseras relationen mellan eleven och miljön på grupp-, skol- och organisationsnivå som orsaker till att elever hamnar i svårigheter (Emanuelsson m.fl., 2001). Specialpedagogiska stödinsatser är en metod för att undanröja, minska eller förhindra skolsvårigheter. Perspektiven har genom tiderna varit viktiga för att förstå vilka insatser som har bedömts som relevant för speciallärarens utbildning och yrkesutövande. Resonemanget om de två perspektiven är en utbildningsfilosofisk grund för denna studie. Beroende på vilket perspektiv som varit dominerande har olika förklaringsmodeller och syn på elever och lärare vunnit mark.

Tabell 1: Ett kategoriskt och ett relationellt synsätt på skolsvårigheter.

	Kategoriskt perspektiv	Relationellt perspektiv
Syn på olikheter	Kategorisering av elever; Individuellt perspektiv Bristperspektiv	Olikheter utgör förutsättningar/tillgång för skolans arbete. Socialt perspektiv
Specialpedagogiskt stöd	Speciallösningar enskild undervisning	Stöd ges till elever som är integrerade/inkluderade
Syn på specialpedagogisk kompetens	Professionellt stöd relaterat till diagnosticerade svårigheter hos individen	Professionellt stöd för att differentiera miljö, undervisning och innehåll, dvs. för att nå alla elever
Anledning för behov av särskilt stöd	Elever med svårigheter. Svårigheterna är bundna till eleven.	Elever i svårigheter. Svårigheter finns i hela undervisningssituationen.

Tabell 1 visar skillnaderna mellan de två perspektiven. Tabellen är inspirerad Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001, s. 22). Tabellen används sammanfattningsvis i denna studie för att få en klar bild på vad som skiljer perspektiven i den specialpedagogiska ansatsen åt. Det handlar om vilka perspektiv som används för att förklara skolproblem och dess åtgärder. För att förklara specialpedagogik finns även perspektiv/modeller som kan användas när det inte finns en klar uppdelning i kategoriskt och relationellt perspektiv. För att förklara skolsvårigheter har vi även valt att använda oss av specialpedagogiska förklaringsmodeller.

4.4.1 Specialpedagogiska förklaringsmodeller

Szönyi och Tideman (2011) beskriver den individuella-, sociala- och relativa-förklaringsmodellen. Den *individuella* förklaringsmodellen menar att det finns ett normalt sätt att fungera. Vissa barn avviker från det normala, detta förklaras med att barnet har skador eller sjukdomar. Det är enligt denna modell oönskat att avvika från det normala, avvikelser bör undvikas. Det medför att avvikelser testas och undersöks för behandling för friskförklaring, individen är bärare av problemet/bristen och ska förändras för att passa omgivningen. Den *sociala förklaringsmodellen* menar att det i samhället finns människor med olika förutsättningar och förmågor. Alla utvecklas olika beroende på olika omständigheter och olikheter är en naturlig del av samhället. Tanken är att samhället är dåligt anpassat till människors olikheter. Samhället kräver i sin utformning ett visst sätt att fungera vilket bidrar till ett förtryck som skapar funktionshinder. Till skillnad från den individuella förklaringsmodellen är det samhället som är bärare av problemet inte individen. Den *relativa* förklaringsmodellen är en kombination av den individuella och den sociala förklaringsmodellen. Funktionsnedsättningar skapas i relationen mellan individen och omgivningen. Den relativa förklaringsmodellen anser samstämmigt med individuella modellen att det kan behövas beskrivningar, diagnoser, för att utröna vilken behandling som behövs. Däremot har en individ i den relativa modellen inte en funktionshinder utan här talar man om funktionsnedsättning. Individen blir funktionshindrad i olika situationer där miljön inte är anpassad till funktionsnedsättningen. Exempelvis blir en rullstolsburen person funktionshindrad i en trappa men i en hiss existerar inget funktionshinder. Den relativa förklaringsmodellen menar att det går att påverka hur många situationer ett funktionshinder uppstår med hjälp av tekniska lösningar, anpassningar och attitydförändringar i samhället (Szönyi & Tideman).

5 Metod

5.1 Ansats

Studiens syfte indikerar att speciallärares kollektiva yrkesroll är av intresse, vilka uppdrag utförs samt i vilka forum framträder deras specialpedagogiska kunskaper om elever med utvecklingsstörning. Studier med liknande syfte har haft både kvalitativ och kvantitativ ansats (Göransson m.fl. 2015, Malmgren-Hansen, 2002, Östlund, 2012, Bengtsson & Lycke, 2014). I enlighet med vårt syfte är vi intresserade av hur ofta, hur många eller hur vanligt olika företeelser är i speciallärares vardag, därför är en kvantitativ metod att föredra (Trost, 2012). Speciallärares samlade svar ger oss en ökad förståelse för speciallärares yrkesroll efter utbildningen. Stukat (2011) menar att man kan välja att göra en explorativ undersökning med ett bredare och svepande perspektiv vilket resulterar i en kartläggning av terrängen vid ett nytt område. I denna studie vill vi beskriva hur speciallärares yrkesroller ser ut, vilket visserligen inte är ett nytt område, men fokus specialisering utvecklingsstörning är en ny ansats, därvid är vår studie explorativ. Då speciallärare med specialisering utvecklingsstörning är en ny yrkesroll på en gammal arena är det utan en explorativ undersökning svårt att veta vad som är intressant. Fördelen med ett sådant perspektiv är att nya intressanta vägar kan utpekas. Med den kvantitativa ansatsen kan undersökningen svara på en hur det ser ut genom att beskriva antal, hur ofta och hur vanligt exempelvis handledning förekommer. Däremot blir det svårt att i denna undersökning svara på varförfrågor, något som en kvalitativ ansats exempelvis djupintervju kan ge utrymme för. Den föreliggande studien ämnar på detta sätt att skapa en karta över området speciallärare specialisering utvecklingsstörning, en karta som kan användas i efterliggande studier för att upptäcka intressanta aspekter som kan undersökas kvalitativt.

5.2 Metodval

Vi ämnade samla in en så omfattande empiri som möjligt under ett relativt begränsat tidsspänn, därför valdes enkät som en lämplig metod (Dimenäs, 2007). Fördelen med enkät är att omedveten styrning exempelvis intervjuareffekten undviks. Speciallärares får dessutom i sitt eget tempo överväga svar och fundera över frågorna i sin hemmiljö (Ejlertsson, 2014). Valet av enkät innebär å andra sidan vissa begränsningar, möjlighet att formulera om frågor och ställa följdfrågor finns inte i samma utsträckning som vid intervju (Stukat, 2011). Ytterligare en fördel med enkätundersökningar är graden av standardisering, formuläret ser likadant ut för alla och sänds ut till alla samtidigt (Trost, 2012). Vi har använt oss av grattistjänsten Google Forms som finns tillgänglig på internet för att skapa och administrera vår enkät samt som ett analysverktyg. Fördelen med detta är att det inte kräver någon inmatning av data då svaren automatiskt blir sparade i ett lösenordskyddat dataregister (Ejlertsson). Bryman (2008) menar att fördelar med webbenkäter är att respondenter ger snabbare respons, dessutom blir det färre obesvarade frågor och frågor med öppna svar besvaras oftare och mer detaljerat i webbenkäter. En nackdel är att motivationen vid webbenkäter behöver vara stark hos respondenterna för att de ska svara därför behöver introduktionsbrevet vara välformulerat (Bryman).

5.3 Urval

Studiens målgrupp är speciallärare med specialisering utvecklingsstörning som utbildats vid ett svenskt universitet mellan åren 2011- 2016. Detta är en grupp individer som har en i förväg definierad egenskap gemensam (utbildningen), detta kan därför ses som en population

enligt Byström & Byström (2012). Den inledande ambitionen med vår studie var att undersöka hela populationen. Vi kontaktade universitetets studentportal som skickade oss en lista med namn, gatuadresser och studentmailadresser till speciallärarna. Listan innehöll 83 namn, ordnad efter speciallärarens efternamn, detta är populationen. Ejlertsson (2014) menar att det kan motivera till deltagande om svarsgruppen har fått en personlig kontakt och är medveten om att en enkätförfrågan kommer. Därför beslutades att alla i populationen skulle kontaktas via SMS. Under februari 2016 började vi söka efter mobiltelefonnummer på www.eniro.se och www.hitta.se via respondenternas namn och adresser. Detta visade sig i ett fall vara problematiskt då vi inte kunde hitta något telefonnummer till specialläraren. I de fall där vi hittade mobiltelefonnummer direkt till specialläraren (75st) skickade vi SMS (se bilaga 1) där vi informerade om studien syfte och etiska ställningstaganden samt bad dem samtycka till att delta i studien genom att skicka oss sina mailadresser via SMS. I vissa fall kunde vi se att personen bodde kvar på samma adress men hushållets mobiltelefonnummer tillhörde sambo/makan/make. I dessa fall (7st) skickade vi SMS till sambon/makan/makens nummer med tilläggstexten att det var ämnat till specialläraren. Totalt skickades 82 SMS. Redan samma dag svarade 35 speciallärare att de gärna ville svara på vår webbenkät. Veckan efter fick vi ytterligare 18 svar med E-postadresser och samtycke till att medverka i undersökningen. Slutligen skickades enkäten via E-post till 53 speciallärare. I E-posten beskrevs studien kortfattat i ett missivbrev (se bilaga 2) och längst ner återfanns en länk till enkäten. Inledningsvis var således populationen 83, SMS skickades till 82 telefonnummer, 53 speciallärare samtyckte till att medverka och av denna grupp har vi fått 45 enkätsvar.

5.4 Deltagare

Ambitionen med undersökningen var att alla speciallärare med specialisering utvecklingsstörning som examinerats vid universitetet 2013-2016 skulle besvara enkäten. Då hela populationens telefonnummer inte kunde hittas och då det i ett flertal fall inte gick att styrka att ett telefonnummer tillhörde specialläraren blev urvalet mer komplicerat än vad vi hade kunnat förutspå. Deltagarna i vår studie är 45 utbildade speciallärare (100%) varav 44 (97.8%) är kvinnor och 1 är man (2.2%), medelåldern på våra deltagare är 47.4 år och de har i snitt 12.5 yrkesår innan de påbörjade sin utbildning till speciallärare.

Tabell 2: *Speciallärarnas grundutbildning i procent*

Grundskolelärare	Fritidspedagog	Förskolelärare	Gymnasielärare	Annan
71.1%	4.4%	4.4%	4.4%	4.4%

Tabell 2 visar att en övervägande del, 32 (71.1%) har grundskollärarexamen som grundutbildning därefter har 2 (4.4 %) fritidspedagogexamen, 14 (31.1%) förskollärarexamen, 2 (4.4%) gymnasielärarexamen, Här framkom ett problem i enkäten då en del speciallärare har flera grundutbildningar och därmed fyllde i flera alternativ. 2 speciallärare (4.4%) har en annan grundutbildning.

Tabell 3: Tabellen visar antal speciallärare (vår studie) som examinerats läsårsvis.

Examensår	Antal
2013	1
2014	10
2015	25
2016	9
Totalt	45

Tabell 3 visar att en övervägande del av de som besvarat enkäten har uppgett att de tagit examen 2015, dessa siffror kan vara missvisande då läsår och terminer överlappar kalenderår och därför kan speciallärarna haft problem med att specificera sitt examensår. De flesta 97.8% (44 av 45) arbetar på kommunal skola och en arbetar på en fristående skola. 37 av 45 arbetar inom grundsärskola eller gymnasiesärskola.

Tabell 4 : Speciallärarnas typ av tjänst (vår studie)

Tjänst	Antal n=45	%
Speciallärartjänst	36	80%
Klasslärartjänst	1	2.2%
Speciallärare/specialpedagog	2	4.4%
Speciallärare/rektor	2	4.4%
Rektor	1	2.2%
Specialpedagog	3	6.6%

I tabell 4 ser vi att 80% av de tillfrågade har en renodlad speciallärartjänst. Det förekommer också kombinerade tjänster mellan rektor/speciallärare (4.4%) samt speciallärare/specialpedagog (4.4%). En speciallärare uppger klasslärare som tjänst och har valt att inte fortsätta svara på enkäten trots att vi kan se att hen arbetar på gymnasiesärskolan. Då vi enbart var intresserade av de speciallärare som har tjänst som speciallärare har den som arbetar som enbart rektor samt de som arbetar som specialpedagoger inte fortsatt svara på frågor enligt vår rekommendation. En av rektorerna som även arbetar som speciallärare valde självmant att inte fullfölja enkäten. Detta kan vara ett missförstånd eller ett eget val. Specialläraren som uppger att hen har en tjänst som klasslärare med rätt behörighet har också valt att avsluta enkäten. Detta medför att vi har 39 st som arbetar i någon grad som speciallärare på vilka vi bygger vårt resultat. Speciallärarna som medverkat studien uppvisar en gedigen erfarenhet från läraryrket innan de påbörjade sina studier till speciallärare. Variationen är mellan 3års till 35års yrkeserfarenhet innan de påbörjade sin utbildning. Beräknas ett medelvärde på detta blir det 12.5 års yrkeserfarenhet (Md 12.5 n= 45). Med tanke på den gedigna yrkeserfarenheten blir det intressant att belysa skälen till att påbörja speciallärarutbildningen.

5.5 Enkätens utformning

Med standardisering menas i vilken grad frågorna och situationen i vilken de besvaras är densamma för alla som svarar (Trost, 2012). Då enkäten ser likadan ut för alla speciallärare förefaller undersökningen ha en hög grad av standardisering. Vi har däremot inte haft möjlighet att standardisera hur och när speciallärarna besvarat enkäten. Standardiseringen av

svarssituationen är därmed låg då den sociala verkligheten vid svarstillfället inte kan styras. Svarstillfället kan påverka vad speciallärarna svarar, är specialläraren trött och stressad kanske hen svarar på ett annat sätt än om hen svarar på en söndagsmorgon efter en kopp kaffe (Troost, 2012). I enkäten används mestadels frågor med fasta svarsalternativ men vi har lagt in sex frågor av mer öppen karaktär för att få mer nyanserade svar trots att dessa är mer tidskrävande att analysera enligt Stukát (2011).

5.5.1 Operationalisering av syfte och frågeställningar

Våra frågor har inspirerats av; Göransson mfl. (2015), Malmgren-Hansen (2002) och Bengtsson och Lycke (2014). Vid konstruktionen av enkäten resonerades om huruvida enkätens frågor skulle vara obligatoriska eller valfria att svara på. Föreliggande pilotstudien kontrollerade vi om enkäten kunde skickas in om samtliga frågor var obligatoriska. Detta visade sig vara problematiskt och vi riskerade att få fler bortfall. Vi beslutade därför att låta alla frågorna vara valfria, undantaget en fråga som handlade om att säkerhetsställa att specialläraren tillhörde populationen (fråga 1). Risker med att alla frågor är obligatoriska är att det blir mer bortfall (Hultåker, 2012). Att frågorna var frivilliga var en administrativ inställning i formuläret som inte kunde ses av speciallärarna som besvarade enkäten. Detta förfarande kan ha medfört ett ökat internt bortfall på vissa frågor då speciallärarna i och med detta inte fick påminnelser innan de skickade in enkäten då de glömt att besvara en fråga eller en delfråga.

5.5.2 Enkätfrågor

Enkäten är ett strukturerat frågeformulär (se bilaga 3) med 58 frågor där bakgrundsfrågor, sakfrågor och attitydfrågor uppdelade i sju olika teman. Första temat är en kontrollfråga för att säkerhetsställa att speciallärarna är utbildade och examinerade vid det valda universitetet (dikotom fråga, ja/nej). Andra temat behandlar sakfrågor om speciallärarnas bakgrund exempelvis kön (dikotom, kvinna/man), ålder (öppet svar) år i yrket (öppet svar) och vilken grundutbildning de har (flervalsfråga). Det tredje temat är attitydfrågor och handlar om vilka skälen var för att påbörja utbildningen till speciallärare. Där får de ta ställning till påståenden på en Likertskala 1-7, exempelvis *"Jag ville ha formell behörighet"*, där 1= instämmer inte alls och 7=instämmer helt. Det fjärde temat är sakfrågor som handlar om speciallärarnas yrkesutövning idag, typ av tjänst (kryssfråga, ett val) och verksamhet (flerval). I det femte temat återfinns frekvensfrågor, där får speciallärarna uppskatta hur mycket tid de lägger på olika arbetsuppgifter på en ordinalskala (inte alls, mindre än en timme per vecka, 1-3 timmar per vecka, 4-6 timmar per vecka, 7-9 timmar per vecka, mer än 9 timmar per vecka). Speciallärarna fick dessutom ta ställning till om de är nöjda med tidsfördelningen (jag vill lägga mer tid på detta, jag vill lägga mindre tid på detta, jag är nöjd). Det sjätte temat handlar om specialpedagogiskt förhållningssätt där speciallärarna värderar påståenden på en Likertskala mellan 1-7 där 1= instämmer inte alls och 7=instämmer helt. Det sjunde och sista temat har attitydfrågor om samsyn som värderas på en Likertskala mellan 1-7 där 1= instämmer inte alls och 7=instämmer helt.

Syftet är att beskriva speciallärarens upplevelse av sin yrkesroll samt vilket handlingsutrymme deras specialpedagogiska kompetenser har för att förändra synen på elevers lärande och kunskapsutveckling? Enkätens frågor ska på följande sätt besvara de vetenskapliga frågeställningarna;

- I vilken omfattning och i vilka forum framträder de specialpedagogiska kompetenserna i speciallärares yrkesutövning? Tema 4-5 i enkäten ämnar att besvara detta.
- Vilka faktorer är betydande för vilka specialpedagogiska kompetenser speciallärares använder i yrkesutövningen? Tema 2,3,4,5, 6 och 7 besvarar detta.
- Vilket specialpedagogiskt perspektiv råder på skolorna där speciallärares arbetar? Tema 5,6 och 7 ger en samlad bild om detta.

5.6 Pilotstudie

En pilotstudie med 10 speciallärares med annan inriktning än utvecklingsstörning har genomförts. Detta var för att försäkra oss om att våra frågor uppfattas på rätt sätt, som ett test av reliabiliteten. Ejlertsson (2014) menar att en pilotstudie är bra då forskare vill ta reda på om något svarsalternativ saknas i någon fråga. Vi har genomfört en pilotanalys för att utvärdera om frågan verkligen mäter det den ska. Vid pilotstudien och pilotanalysen uppmärksammades några tekniska problem, exempelvis att vissa rutor inte gick att fylla i samt att det saknades ett svarsalternativ på frågan om yrkesutövning (vuxenutbildning). Det saknades också en fråga angående hur många procent speciallärares arbetar som speciallärares. Dessutom märkte vi att det uppstod problem när vi i konstruktionen av enkäten kryssat i att en fråga var "obligatorisk". Detta medförde att de som inte kunde svara på vissa frågor inte heller kunde skicka in enkäten. Efter pilotstudien åtgärdades problemen och vi gjorde ytterligare ett test med 3 respondenter (samma som ovan) för att säkerställa att allt fungerade. Vid pilotanalysen uppmärksammades att enkäten fungerar som den ska samt att vi kunde gå in och se både summerade svar samt alla svar individuellt.

5.7 Analys och bearbetning

De öppna frågorna har behandlats genom att vi analyserat för att finna gemensamma teman i svaren. Dessa svar har inte betraktats med samma säkerhet som de andra enkätfrågorna utan har setts som en sorts mjukdata som gett oss extra tilläggsinformation (Ejlertsson, 2014). De slutna frågorna har analyserats via frekvenstabeller och diagram för att få överblick. Resultaten har analyserats i förhållande till teorier och tidigare forskning.

5.8 Reliabilitet, validitet, generaliserbarhet

För att få en hög reliabilitet bör alla respondenter tillfrågas på samma sätt, och situationen ska vara densamma för alla som tillfrågas, slumpen ska inte vara avgörande för resultaten (Trost, 2012). Enkäten har en hög grad av standardisering på de frågor där fasta svarsalternativ används. När det gäller reliabiliteten på enkätens frågor kan vissa frågor ha tolkats på olika sätt av speciallärares vilket därmed kan ha gett en variation i speciallärares svar. Via E-post har en speciallärares reagerat på att det saknades ett alternativ gällande skolform då vi enbart hade "kommunal skola" eller "friskola" som alternativ. Dessutom ifrågasatte en speciallärares vad som menades med "enskild undervisning". Detta gäller också frågan om examensår där svaren blir missvisande då kalenderår och läsår överlappar varandra. Detta kan ha påverkat dessa frågars reliabilitet och frågorna hade vunnit på att förtydligas. Den inledande kontakten via SMS bidrar till att speciallärares identitet kan anses vara styrkt, något som bidrar till en hög trovärdighet när det gäller undersökningens deltagare. Enkäten skickades ut till 53 speciallärares vilka är helt anonyma då de besvarar enkäten, detta möjliggör att de kan ge uppriktiga svar. Speciallärares kunde endast besvara enkäten en gång och inga ändringar kunde göras i efterhand. Generaliserbarheten i undersökningen måste dels ses i ljuset av svarsfrekvensen och dels förhållandet mellan deltagarna i studien och populationen.

Svarsfrekvensen är 54.2% räknat på populationen på 83 speciallärare. Detta är en godtagbar procentsats enligt Trost (2012) som menar att enkätundersökningar brukar ligga på en svarsfrekvens mellan 50-70%. Bryman (2008) menar att webbenkäter ofta har en lägre svarsfrekvens än postenkäter, med tanke på detta är följaktligen en svarsfrekvens på 54.2% godtagbar. Förhållandet mellan deltagarna i studien och populationen är svårt att avgöra då vi har bristfällig information om detta. För att möjliggöra bättre generaliserbarhet kan förmodas att ett strategiskt urval hade varit att föredra. Därmed bedöms resultaten vara generaliserbara enbart till den grupp av speciallärare som besvarat enkäten. Huruvida resultaten också kan generaliseras till en större population kan inte bedömas i nuläget.

5.9 Bortfall

Speciallärarna hade 14 dagar på sig att besvara enkäten, efter 14 dagar hade 39 svar inkommit. En påminnelse skickades då ut till samtliga (53) speciallärare igen, då vi inte kunde se vilka som hade besvarat enkäten, de som redan svarat uppmanades att ignorera påminnelsen. Efter ytterligare en vecka hade sammanlagt 45 svar inkommit.

Då ambitionen med studien var att undersöka samtliga 83 speciallärare som examinerats vid universitetet förefaller svarsfrekvensen vara låg (54.2 %). Om vi dock ser svarsfrekvensen i relation till de som fått webbenkäten (53st) är svarsfrekvensen mycket god (84,9 %) för att vara en webbenkät. Det externa bortfall som skedde innan enkäten skickades ut (population 83-53 =30 speciallärare) kan bero på att speciallärarna nyligen flyttat eller bytt telefonnummer, SMS kan ha kommit bort eller glömts bort med det kan också bero på ointresse av att delta i studien. Mer oroande är det bortfall som inträffade då vi fått mailadresser via SMS från speciallärarna (53-45= 8 st) då 8 personer inte besvarat webbenkäten trots att de medgivit till att medverka. Detta kan bero på att speciallärarna av olika skäl inte haft tid att besvara enkäten trots att de var motiverade.

Till internt bortfall räknas det bortfall som skett på vissa frågor i enkäten. I ett fall uppstod ett missförstånd angående relationen mellan att arbeta som klasslärare med rätt behörighet som i särskolan och att vara speciallärare. Vi förutsatte att det skulle vara tydligt att om man läst utbildningen till speciallärare samt arbetar i särskolan så är man därmed speciallärare oavsett om det står speciallärare eller klasslärare med rätt behörighet på anställningsavtalet. En klasslärare med rätt behörighet tolkade detta som att hen skulle avsluta enkäten, pga. detta förlorade vi hans svar, detta kan också vara orsaken till andra bortfall men vi kan inte vara säkra på att så är fallet. Reliabiliteten kan således ha påverkats av vissa frågors otydlighet och några begrepp skulle ha vunnit på att förtydligas.

5.10 Etik

Vetenskapsrådet (2011) har ställt krav för grundläggande individskydd; *Informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet*, *nyttjandekravet* vilka vi har valt att följa. Informanterna kontaktades via sms där vi informerade om studiens syfte och att det insamlade materialet enbart kommer att användas till den aktuella undersökningen (nyttjandekravet, informationskravet). Vi informerade om deltagandets frivillighet och speciallärarna kunde redan i SMS neka att medverka genom att inte ge oss sin E-postadress (samtyckeskravet). I det missivbrevet står att inskickade svar inte kan kopplas till varje individ (individskyddet). Det är enbart vi som har tillgång till enkätsvaren på webbplatsen som är skyddad med lösenord (konfidentialitetskravet, nyttjandekravet). (Vetenskapsrådet, 2011)

6 Resultat

Detta kapitel presenterar studiens resultat. Vi har valt att strukturera kapitlet efter våra forskningsfrågor.

6.1 Motiv till utbildning

Tabell 5: Visar skälen till att påbörja speciallärarutbildningen i antal. Speciallärarna ombads att gradera på en Likertskala mellan 1-7 där 1= instämmer inte alls och 7= instämmer helt.

Likertskala 1-7	1	2	3	4	5	6	7	Antal n=45
Formell behörighet	2	4	1			5	33	45
Kunskapsutveckling		1			3	9	32	45
Personlig utveckling			1	2	8	10	24	45
Karriärmöjlighet	6		2	6	12	10	9	45
Rektor uppmanade mig	14	4	2	3	5	5	12	45
Inspirerades av andra speciallärare	18	6	4	7	4	1	5	45
Ville arbeta med skolutveckling	4	1	4	5	10	7	14	45

Resultaten i tabell 5 visar att den formella behörigheten var viktig då hela 33 speciallärare (73,3%) instämde helt med att det var ett bidragande skäl till att påbörja speciallärarutbildningen. 32 speciallärare menade att de ville öka kunskapsutvecklingen hos barn med utvecklingsstörning. En majoritet av speciallärarna 24 (53.3%), såg utbildningen som en chans till personlig utveckling. 31 speciallärare (68.9%), var övertygade om att utbildningen kunde ge dem en karriärmöjlighet, majoriteten av speciallärarna svarade 5-7 på skalan, tilläggas bör att 8 speciallärare (17.7%) inte höll med (1-3) och 6 speciallärare ställde sig neutrala i frågan. Resultaten visar skilda läger i svaren gällande om rektor uppmanat lärarna till att påbörja utbildningen, 20 speciallärare (44.4%) instämmer inte (1-3) och 22 speciallärare (48.9%) instämmer (5-7) med påståendet, 3 speciallärare är neutrala (4). Förvånande nog svarade 18 speciallärare (40%) att de inte alls höll med påståendet om de blev inspirerade av andra speciallärare. Sammantaget får vi 28 speciallärare (62.2%) som inte ser det som en orsak till att de påbörjade sina studier. 14 (31.1%) speciallärare instämmer helt med påståendet att de ville arbeta med skolutveckling.

6.2 Var och hur specialpedagogiska kompetenser framträder

De nya speciallärarna arbetar med att undervisa klasser och grupper av elever. Kartläggning av enskilda elever är vanligt förekommande arbetsuppgifter i speciallärarens yrkesroll men det är inte lika vanligt att specialläraren kartlägger grupper av elever eller klasser. Resultatet visar på att de flesta speciallärare arbetar tre timmar eller mindre med att samverka med övriga samhällsfunktioner. Det är en tidsfördelning som speciallärarna är nöjda med. Märkligt kan tyckas att hälften av speciallärarna inte ingår i elevhälsoteam (EHT) och är nöjda med den fördelningen då resultatet visar på att samverkan med olika samhällskulturer är en arbetsuppgift som är vanligt förekommande för speciallärarna.

6.2.1 Skolutvecklingsarbete

Resultaten visar i diagram 1 tydligt på att det finns ett forum som en klar majoritet ,69.2% vill lägga mer tid på. 87.2% arbetar tre timmar eller mindre med skolutvecklingsarbete varav

12.8% av speciallärarna inte alls arbetar med skolutveckling. 12.9%, enbart 5 speciallärare, uppger att de arbetar 4 timmar eller mer med skolutveckling under en vecka. Intressant är att ingen av speciallärarna vill lägga mindre tid på detta än vad de gör i nuläget.

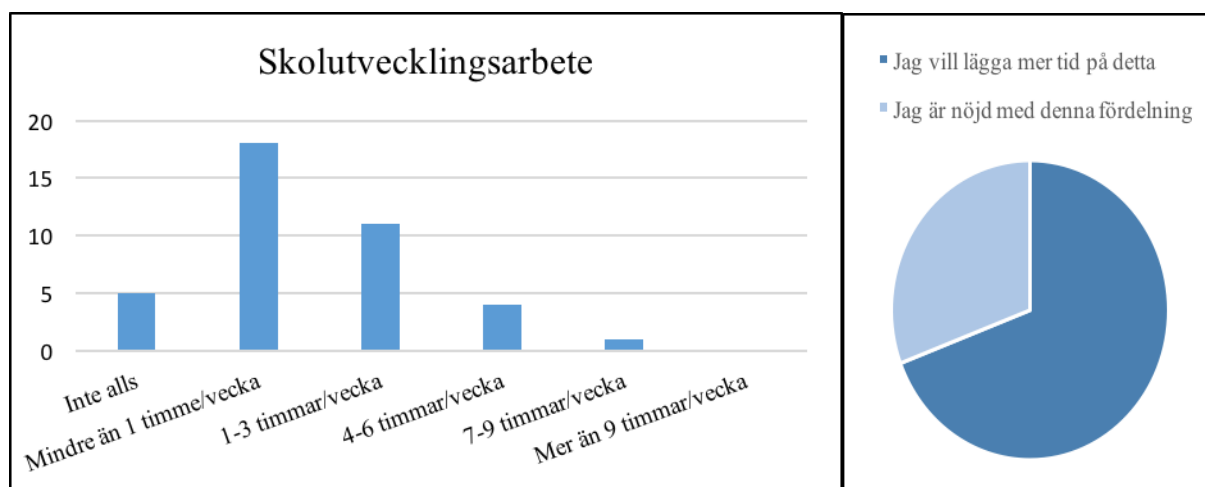


Diagram 1a och b: Visar hur många timmar/vecka speciallärarna arbetar med skolutveckling och hur nöjda de är med den tidfördelningen (n=39).

6.2.2 Specialpedagogiskt nätverk

På frågan om speciallärarna deltar i specialpedagogiskt nätverk, diagram 2, svarar 30.8% (12 speciallärare) att de inte alls medverkar i ett nätverk, 59% menar att arbetet i nätverk tar mindre än en timme per vecka. Resultaten visar signifikativt att 59% av speciallärarna vill lägga mer tid varje vecka på deltagande i nätverk. Två speciallärare uppger att de arbetar 7 timmar eller mer med nätverk. En tydlig indikation på att nätverksarbete uppfattas som relevant är att ingen har svarat att de vill lägga mindre tid på specialpedagogiskt nätverk.

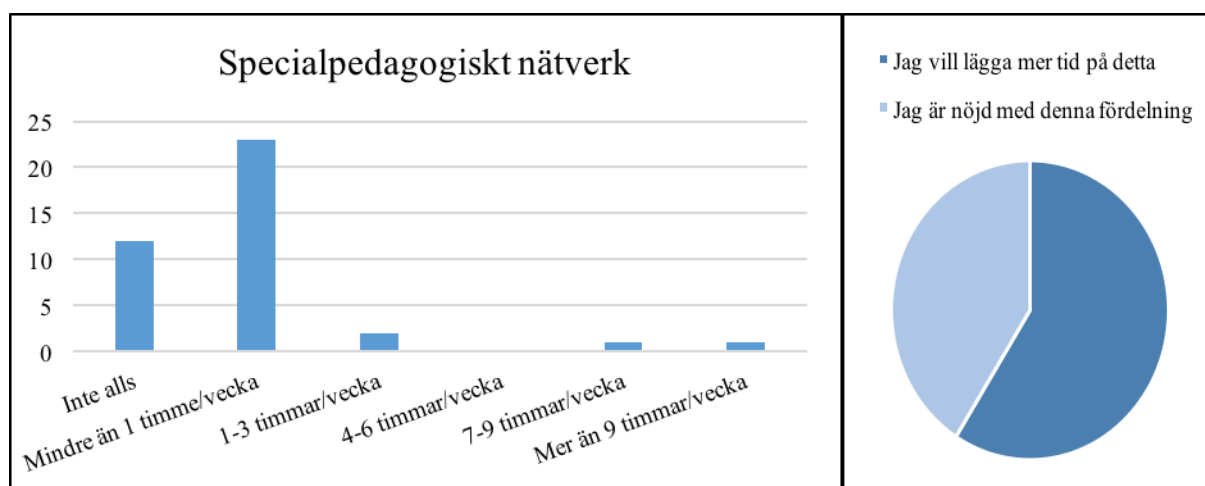


Diagram 2a och b: Visar hur många timmar/vecka speciallärarna arbetar med specialpedagogiskt nätverk och hur nöjda de är med den tidfördelningen (n=39).

6.2.3 Elevhälsoteam

I diagram 3 ser vi att 51.3% (20 speciallärare) av speciallärarna inte alls deltar i elevhälsoteamarbete (EHT). 92.3% lägger 3 timmar eller mindre varje vecka på EHT och 71.8% är nöjda med denna fördelning, 28.2% vill lägga mer tid på EHT.

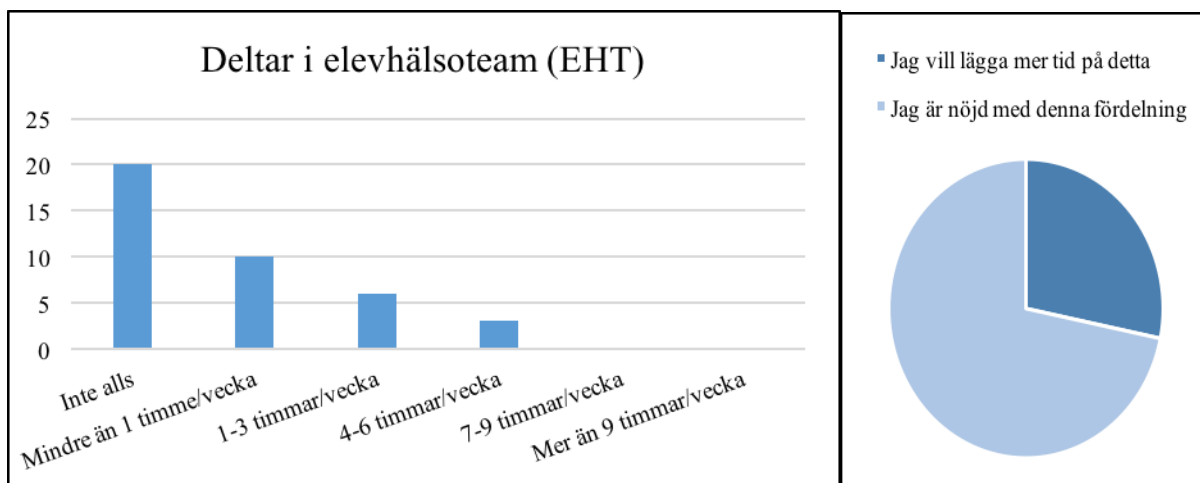


Diagram 3a och b: Visar hur många timmar/vecka speciallärarna arbetar med elevhälsoteam och hur nöjda de är med den tidfördelningen (n=39).

6.2.4 Handledning

Diagram 5 visar att handledning inte förefaller vara en självklar arbetsuppgift för alla speciallärare, 33.3% (13 speciallärare) uppger att de inte alls handleder i sin yrkesroll. 23% handleder mindre än en timme per vecka och 43.5% lägger 1-3 timmar per vecka på handledning. Det är ingen av speciallärarna som uppger att de vill lägga mindre tid på det däremot vill en majoritet 56.4% lägga mer tid på handledning. 43.6% är nöjda med den rådande fördelningen.

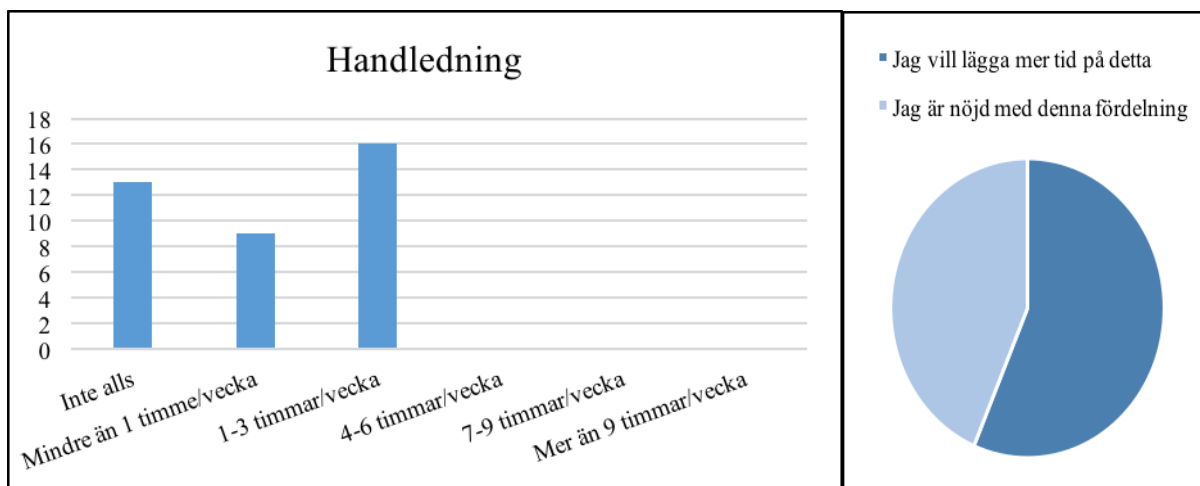


Diagram 5a och b: Visar hur många timmar/vecka speciallärarna arbetar med att handleda lärarkollegor/assistenter/övrig personal och hur nöjda de är med den tidfördelningen (n=39).

6.2.5 Observationer

Ett intressant resultat visas i diagram 6 där det står klart att 46.2% (18 speciallärare) inte alls gör observationer i sin yrkesroll, av dessa är 7 speciallärare nöjda med fördelningen och 11 speciallärare vill lägga mer tid på observationer. Av de som svarat att de lägger mindre än en timme per vecka på observationer, 35.9% (14 speciallärare), vill 6 speciallärare lägga mer tid på detta och 8 speciallärare är nöjda med fördelningen. Resultaten visar övergripligt att det bara är en speciallärare som lägger mer än 6 timmar/vecka på observationer och hen är nöjd. Oberoende på hur många timmar speciallärarna observerar är det 46.2% som vill lägga mer

tid och 51.3 % som är nöjda med fördelningen. Konstateras kan dock att speciallärare som lägger 4 timmar eller mer/vecka är nöjda med arbetsfördelningen.

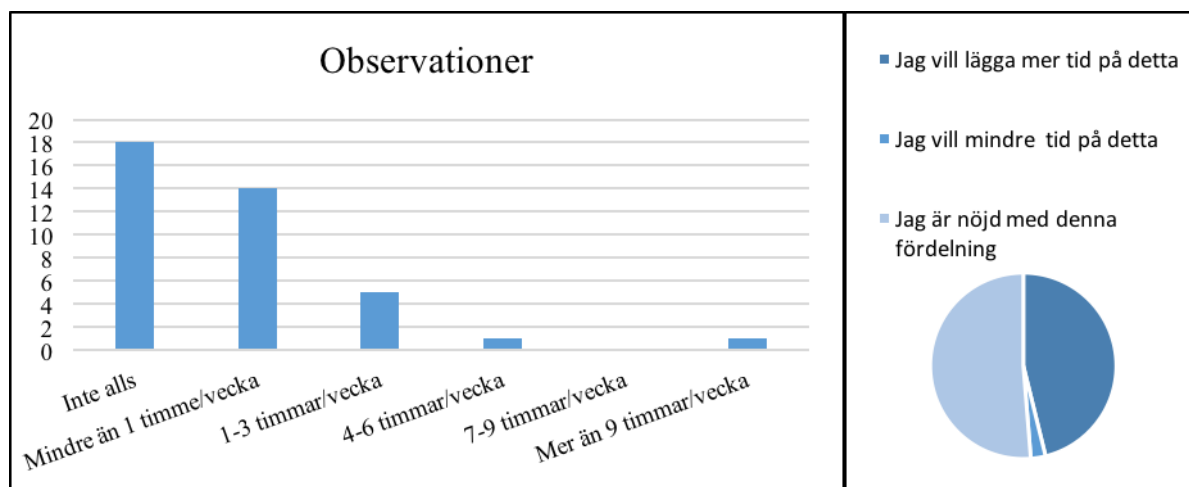


Diagram 6a och b: Visar hur många timmar/vecka speciallärarna arbetar med observationer och hur nöjda de är med den tidfördelningen (n=39).

6.2.6 Kartläggning

I diagram 7 se vi att 25 speciallärare (64.1%) uppger att de inte kartlägger hela klasser, samma siffror gällande kartläggning av enskilda elever är att 8 speciallärare (20.5%) inte arbetar med detta. Det förefaller vara vanligare att lägga tid på kartläggning av enskilda elever än vad det är att kartlägga hela elevgrupper/klasser. 79.5% uppger att de kartlägger enskilda elever men bara 35.9% uppger att de kartlägger elevgrupper. Dessutom är 71.1% av speciallärarna nöjda med fördelningen oavsett om, eller hur mycket tid, de lägger på kartläggning av klasser/elevgrupper, 28.9% vill lägga mer tid på detta. Gällande kartläggning av enskilda elever är det ingen som vill lägga mindre tid på detta utan de vill antingen lägga mer tid (46.2%) eller är nöjda (53.8%).

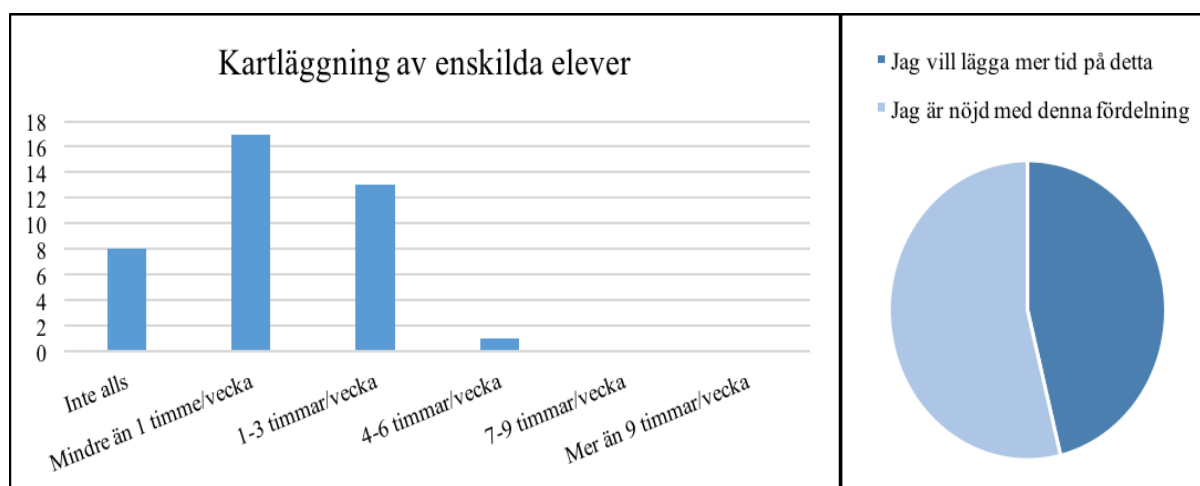


Diagram 7a och b: Visar hur många timmar/vecka speciallärarna arbetar med kartläggning och hur nöjda de är med den tidfördelningen (n=39).

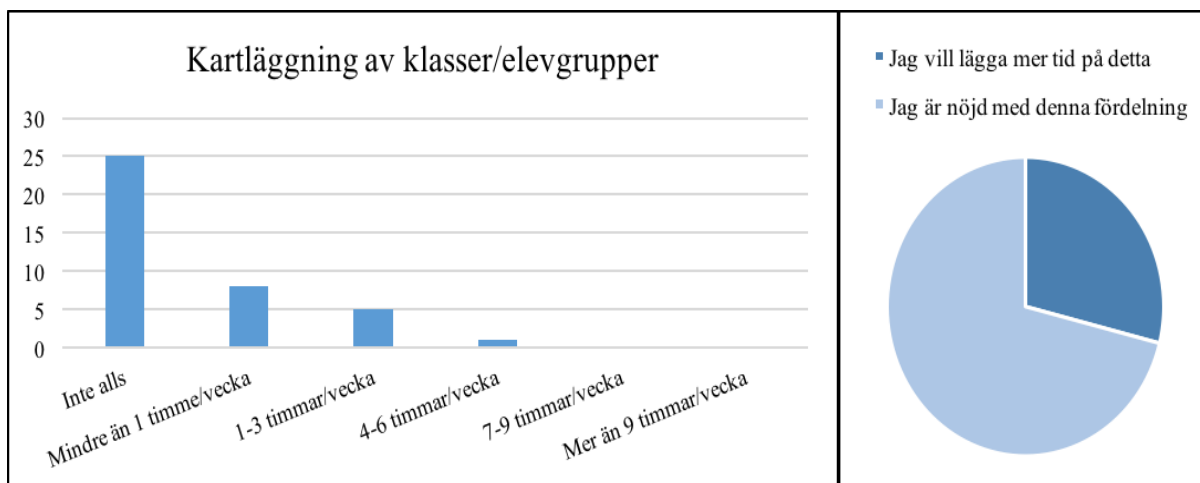


Diagram 8a och b: Visar hur många timmar/vecka speciallärarna arbetar med kartläggning och hur nöjda de är med den tidfördelningen (n=39).

6.2.7 Undervisning

Resultatet i tabell 6 visar att 18.4% av speciallärarna inte alls undervisar helklasser, motsvarande resultat gällande undervisning av enskild elev är 28.2% och undervisning i grupp är 15.4%. 47.4% lägger mer än 9 timmar/vecka på att undervisa i helklass. Parallellt med detta lägger 35.9% av speciallärarna mer än 9 timmar/vecka på undervisning i grupper av elever. Enbart 7.7% av speciallärarna lägger mer än 9 timmar/vecka på att undervisa enskild elev. Intressant är att 84.6% av speciallärarna lägger mindre än 3 timmar/vecka till undervisning av enskild elev. Gällande helklassundervisning är 69.2% nöjda med fördelningen, motsvarande resultat för undervisning av enskild elev är att 60.5% är nöjda. 28.9% vill lägga mer tid på enskild undervisning. Det är vanligare att speciallärarna lägger mer tid på att undervisa helklass eller grupper av elever än att undervisa enskilda elever.

Tabell 6: Speciallärarnas fördelning av tid i % på undervisning av helklass, enskild elev samt grupper av elever.

Tid/vecka	Helklass (n=38)	Enskild elev (n=39)	Grupp av elever (n=39)
Inte alls	18.4%	28.2%	15.4%
Mindre än 1h/v	7.9%	17.9%	2.6%
1-3h/v	2.6%	38.5%	20.5%
4-6h/v	7.9%	5.1%	15.4%
7-9h/v	15.8%	2.6%	10.3%
Mer än 9h/v	47.4%	7.7%	35.9%
	100% n=38	100% n=39	100% n=39

6.2.8 Utvecklar och anpassar lärmiljön

Samtliga 39 speciallärare uppger i diagram 8 att de i sin yrkesroll anpassar och utvecklar lärmiljön för enskilda elever och grupper av elever. 64.1% lägger tre timmar eller mindre på anpassning, 35.9 % uppger att de utvecklar och anpassar lärmiljön minst 4 timmar varje vecka. 28.2% av speciallärarna lägger mer än 7 timmar varje vecka. Samtliga speciallärare utvecklar och anpassar lärmiljön men det förefaller vara en arbetsuppgift som speciallärarna önskar lägga mer tid på. 59% är nöjda med fördelningen.

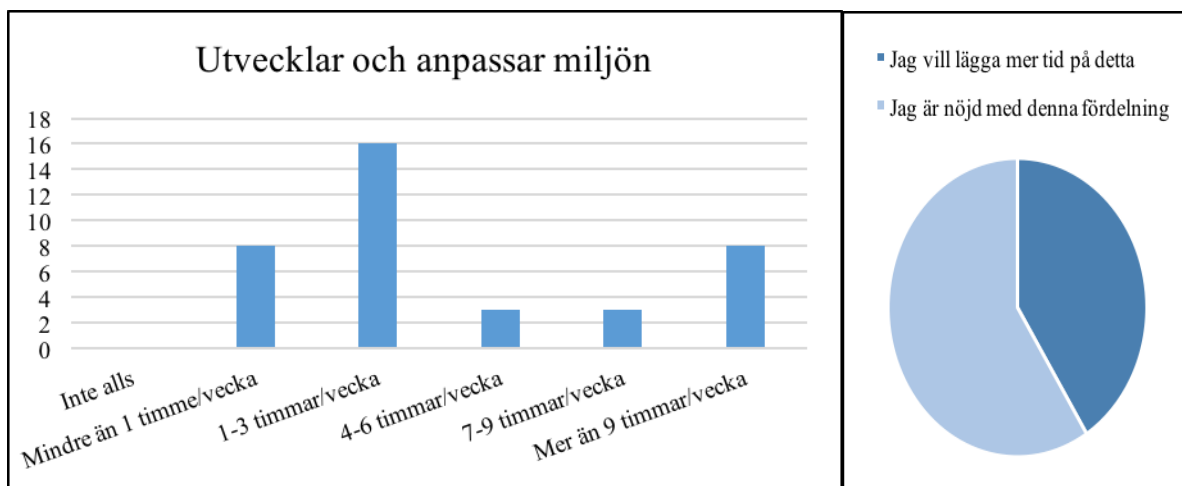


Diagram 9a och b: Visar hur många timmar per vecka som speciallärarna arbetar med att utveckla och anpassa lärmiljön, och hur nöjda de är med den tidfördelningen (n=39).

6.2.9 Tillhandahålla och anpassa material

Även här, diagram 9, uppger 39 speciallärare att de tillhandahåller och anpassar material. En klar majoritet 71.8% svarar att de lägger upp till 3 timmar/vecka på arbetsuppgiften. Ingen vill lägga mindre tid på arbetsuppgiften, 48.7% vill lägga mer tid och 51.3% är nöjda med fördelningen.

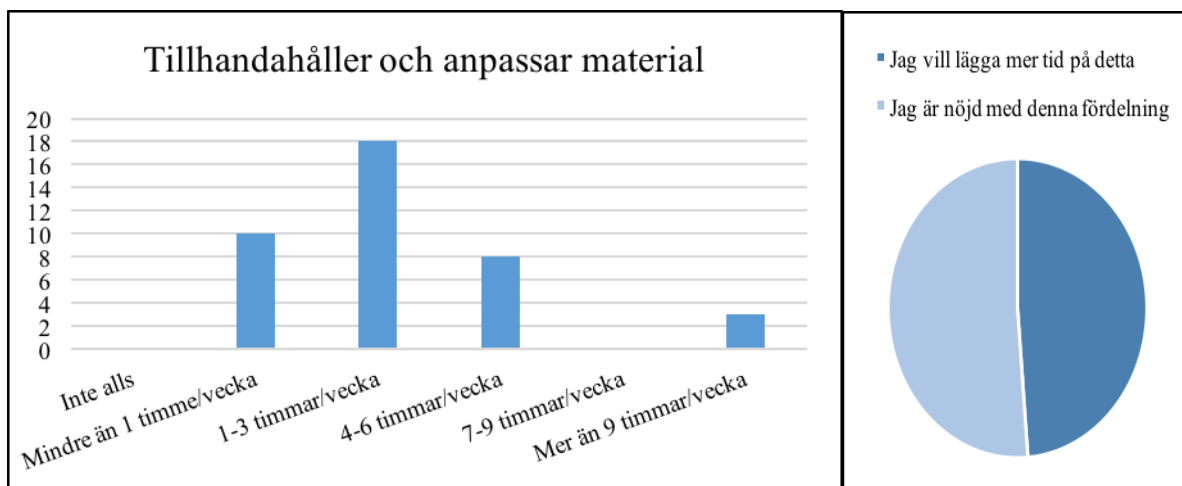


Diagram 10a och b: Visar hur många timmar per vecka som speciallärarna arbetar med att ta fram och tillhandahålla anpassat material och hur nöjda de är med den tidfördelningen (n=39).

6.2.10 Akuta situationer

Ett intressant resultat i diagram 10 är att 41% svarar att de inte alls hjälper till vid akuta specialpedagogiska situationer. Att 94.8% lägger 3 timmar eller mindre (41% inte alls) på detta varje vecka indikerar att detta inte är en vanligt förekommande arbetsuppgift bland speciallärarna. Intressant är att 28.2% vill lägga mer tid på detta samtidigt som 64.1% är nöjda.



Diagram 11a och b: Visar hur många timmar per vecka som speciallärarna arbetar att hjälpa till vid akuta specialpedagogiska situationer och hur nöjda de är med den tidfördelningen (n=39).

6.2.11 Ytterligare arbetsuppgifter

Vid frågan om speciallärares ytterligare arbetsuppgifter förutom de arbetsuppgifter som är presenterade ovan svarade 33 speciallärare. Det visade sig att 57.6% av speciallärarna uppger att de lägger 4 timmar eller mer på ytterligare arbetsuppgifter. En klar majoritet av speciallärarna 68.8% är nöjda med den fördelning av ytterligare arbetsuppgifter som råder i nuläget.

Speciallärarna blev dessutom i en öppen fråga ombudade att beskriva de ytterligare arbetsuppgifter de lägger tid på under en vecka. 28 speciallärare valde att specificera sina ytterligare arbetsuppgifter. I svaren framkommer två kategorier, den samordnande funktionen och den utvecklande funktion som speciallärarna besitter på de olika skolorna;

Speciallärares samordnande funktion beskrivs genom följande arbetsuppgifter. Kontaktlänk mellan rektor och arbetslag, kontakt mellan olika arbetslag, programsamordnare, samordnare för inkluderade elever, samverka och samordna lektioner, arbetslagsledare. Tillförordnad rektor vid behov.

Speciallärares utvecklande funktion beskrivs genom följande arbetsuppgifter. Särskolans utvecklingsgrupp, styrgrupp för kommunövergripande projekt, likabehandlingsplan, APL-utveckling, ansvarig för kompetensutvecklingsdagar, anpassa nationella prov, tillgänglighetsanpassning. Ansvarig för trygghetsarbete, ansvarig för studiedagar kring formativ bedömning och bedömning. Arbeta med och utveckla IKT. Information till lärare angående extra anpassningar.

6.3 Betydande faktorer för specialpedagogiska kompetenser

Det framgår i resultaten att speciallärarna anser att det råder en samsyn i hur elever med utvecklingsstörning bör undervisas. Denna samsyn återspeglas i såväl samsyn med rektor som i samsyn med övriga lärare, assistenter och övrig personal. De flesta speciallärare har inte en arbetsbeskrivning och resultaten visar att det inte finns någon tydlig indikation på att det på

skolorna finns en medvetenhet om speciallärares särskilda specialpedagogiska kompetenser gällande elever med utvecklingsstörning.

6.3.1 Har du en arbetsbeskrivning?

Speciallärarna blev tillfrågade om de har en arbetsbeskrivning. Diagram 12 Visar att 32% (14 st.) svarar att de har en arbetsbeskrivning men hela 68% (30 st.) av speciallärarna har inte en arbetsbeskrivning.



Diagram12: Visar om speciallärarna har en arbetsbeskrivning (n=45).

6.3.2 Samsyn

Resultaten visar övervägande positivt angående rådande samsyn mellan specialläraren och rektor i hur elever med utvecklingsstörning bör utbildas. 28.9% instämmer helt i påståendet att det råder en samsyn och hela 92.1% ser att det finns en samsyn. Enbart en person (2,6%) instämmer inte. Det råder på samma sätt en samsyn mellan speciallärarna och lärarkollegor när det gäller hur elever med utvecklingsstörning bör utbildas. Hela 84.2% anser att det råder en samsyn, enbart 7.9 % menar att det inte råder en samsyn. Samma positiva siffror råder gällande samsyn mellan speciallärarna och assistenter/övrig personal där 81.6% menar att det samsyn råder i hur elever med utvecklingsstörning bör utbildas.

I diagram 13,14 och 15 visas att 46.1% av speciallärarna upplever att det finns ett gemensamt synsätt när det gäller alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) på deras arbetsplats (5-7). 20,5% ställer sig neutrala (4) och 33.3% instämmer inte (1-3) med påståendet. Detta synliggörs också i frågan där speciallärarna får ta ställning till om AKK används av kollegorna. De flesta (47.5%) svarar mellan 3-5, 29% menar att kollegor använder AKK (6-7) och 23.7% menar att AKK inte används av kollegor.

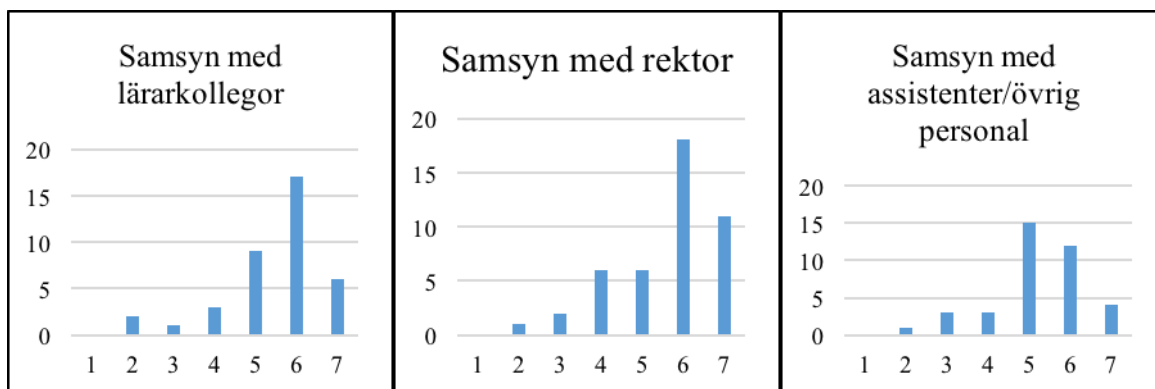


Diagram 13,14 och 15: Visar speciallärares upplevelse av samsyn när det gäller lärarkollegor, rektor och assistenter/övrig personal. På Likertskala mellan 1-7 där 1= instämmer inte alls och 7= instämmer helt (n=38).

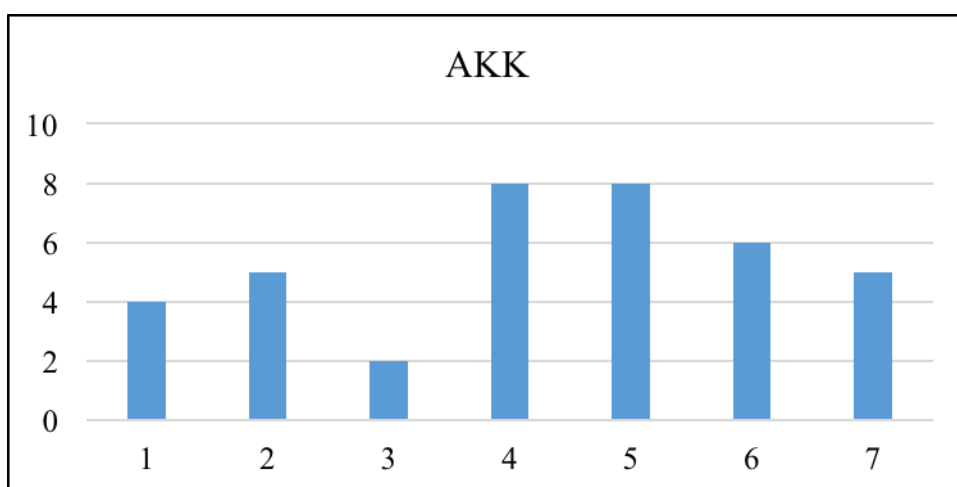


Diagram 16: Visar speciallärares upplevelse av samsyn när det gäller AKK. På Likertskala mellan 1-7 där 1= instämmer inte alls och 7= instämmer helt (n=39).

6.3.2.1 Möjlighet att påverka

Speciallärares mening i diagram 14 är att de har stora möjligheter att påverka synen gällande elever med utvecklingsstörnings lärande och kunskapsutveckling, Nästan alla 89,4% håller med påståendet (5-7).

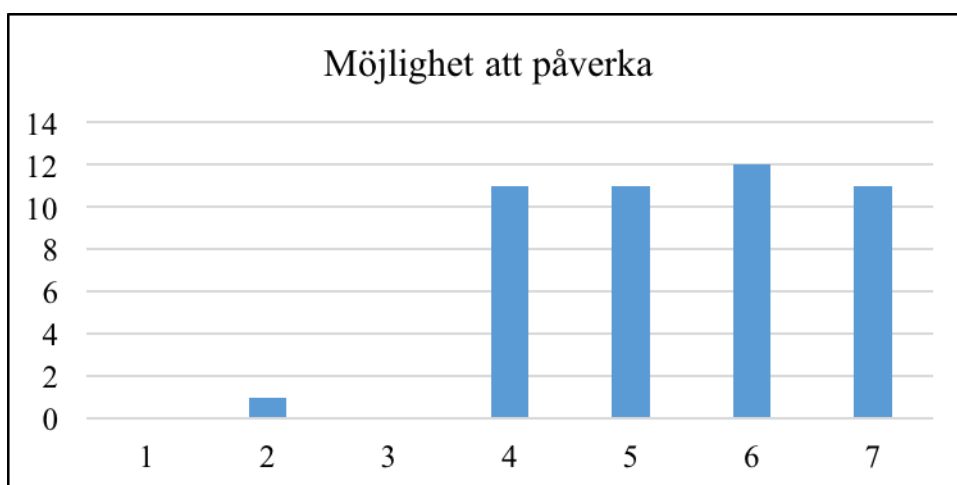


Diagram 17: Visar speciallärarna upplevelse om de har möjlighet att påverka synen gällande lärande och kunskapsutveckling. Likertskala mellan 1-7 där 1= instämmer inte alls och 7= instämmer helt. n=38

6.3.2.2 Särskilda kompetenser

Däremot är det inte en lika tydligt resultat som visas upp när frågan ställs om man på skolan är medveten om speciallärarens särskilda kompetenser om utvecklingsstörning. 28.2% instämmer inte (1-3), 17.9% ställer sig neutrala (4) och 53.8% (5-7) instämmer med påståendet.

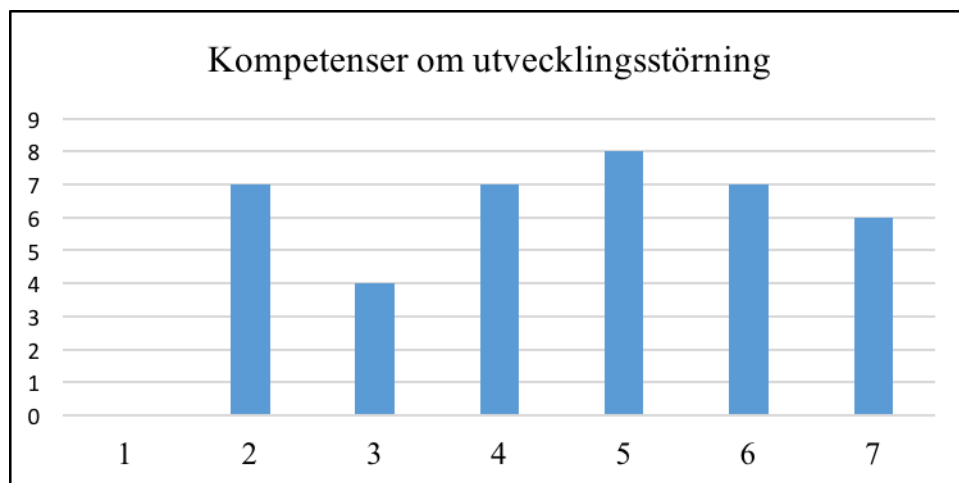


Diagram 18: Visar speciallärarna upplevelse om kollegornas medvetenhet om de särskilda kompetenser om utvecklingsstörnings som speciallärarna besitter. Likertskala mellan 1-7 där 1= instämmer inte alls och 7= instämmer helt (n =39).

6.4 Specialpedagogiska perspektiv

Speciallärarna används främst till undervisning i grupp/klass och inte till enskild undervisning med kortsiktiga åtgärder som riktas till eleven. De hjälper inte heller till i akuta specialpedagogiska situationer. Resultaten visar att speciallärarna arbetar i sina yrkesroller förebyggande, stöttande och rådgivande. Speciallärarna upplever inte att skolans mål är för svåra för eleverna. Däremot uppmärksammar resultaten olika åsikter gällande skolornas förmågor till anpassning till elevers olikheter, att vissa grupper fungerar bristfälligt samt att vissa lärare brister.

6.4.1 Skolans mål

Diagram 16 visar att endast 23.1% (5-7) av speciallärarna upplever att skolans mål är för svåra för eleverna. En majoritet 51.2% (1-3) anser inte att skolans mål är för svåra för eleverna. Tio speciallärare (25.6%) lägger sig på mittenalternativet.

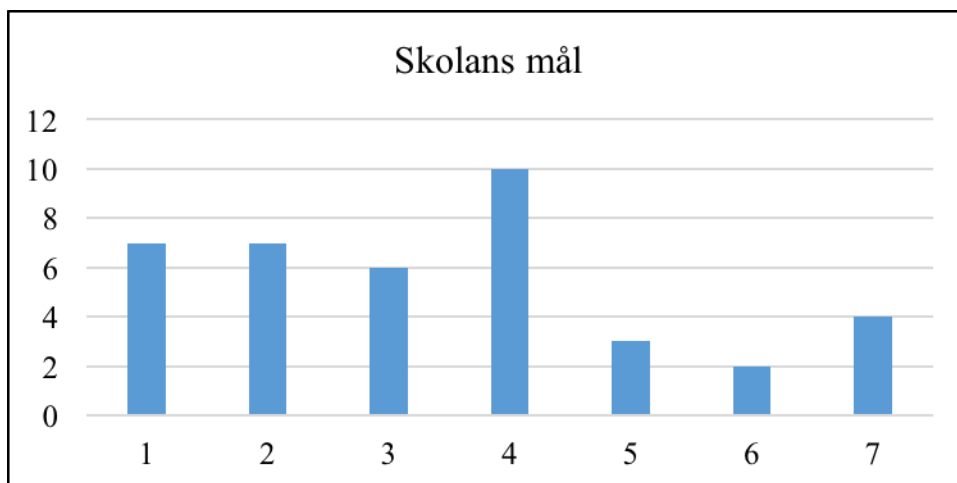


Diagram 19: Visar speciallärarna upplevelse om skolans mål är för svåra. Likertskala mellan 1-7 där 1= instämmer inte alls och 7= instämmer helt (n =39).

Speciallärarna har olika åsikter om huruvida skolan är dåligt anpassad för att hantera elevers olikheter. 48% (1-3) menar att skolan är bra på att anpassa sig till elevers olikheter. 38.5% är mer negativa till skolans förmåga att anpassa sig till olikheter och 12.8% ställer sig neutrala.

6.4.2 Brister

I diagram 18 är speciallärarnas svar angående om de upplever att vissa lärare har brister svåra att tyda, de flesta, 28.6%, instämmer med påståendet (5). Majoriteten 51.3 % väljer att ange mittenalternativ (3-5). När det gäller påståendet "jag upplever att vissa klasser/grupper fungerar dåligt" visar diagram 19 en liknande siffra, 64.8% placerar sig på mitten (3-5). Däremot när frågan ställs om specialläraren upplever att eleverna har individuella brister diagram 20, svarar hela 52.8 % att de inte instämmer alls (1) med påståendet. Enbart en speciallärare instämmer helt med påståendet. 19.5% upplever i någon grad (5-7) att eleverna har individuella brister men 72.3 (1-3) upplever inte att elever har individuella brister.

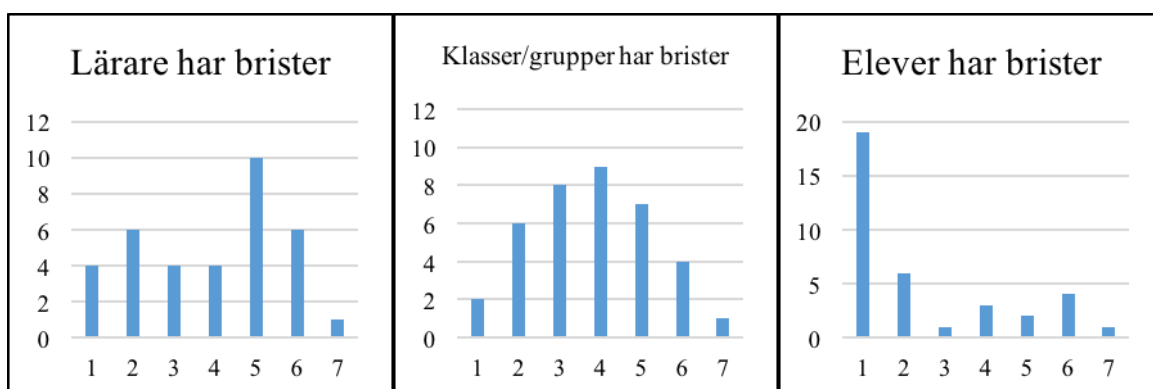


Diagram 20,21,22: Visar speciallärarnas upplevelser om lärare n=35, klasser/grupper n=37 och elever har brister Likertskala mellan 1-7 där 1= instämmer inte alls och 7= instämmer helt (n=36).

6.5 Specialpedagogiskt förhållningssätt

Frågorna gällande specialpedagogiskt förhållningssätt diagram 21,22,23 visar tydligt att speciallärarna arbetar såväl förebyggande som stöttande och rådgivande. Samtliga speciallärare uppger att de arbetar stöttande, 82% arbetar rådgivande och 94.9% arbetar förebyggande. Dessutom är det intressant att alla utom en speciallärare, 97.5%, upplever att kollegor lyssnar på deras åsikter när det gäller specialpedagogiska frågor.

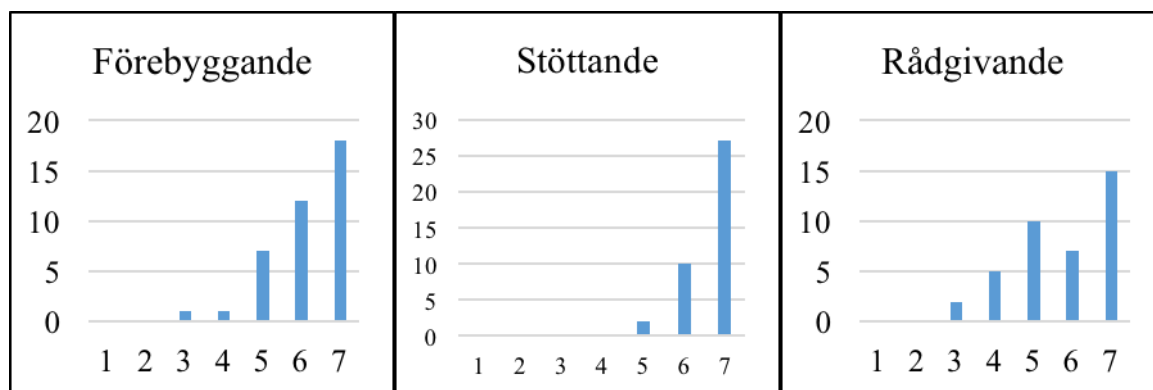


Diagram 23,24,25: Visar specialpedagogiskt förhållningssätt. Likertskala mellan 1-7 där 1= instämmer inte alls och 7= instämmer helt (n=39).

6.5.1 Resultat av öppen fråga om specialpedagogiska kompetenser

Speciallärarna ombads att i ett öppet svar beskriva vilka specialpedagogiska kompetenser/arbetsuppgifter de anser vara mest efterfrågade på sin skola. 34 speciallärare valde att besvara frågan. Vi har strukturerat och kategoriserat in i fyra kategorier som belyser de kompetenser/arbetsuppgifter som anses vara mest efterfrågade. Det utrönades fyra övergripande kategorier; skolutveckling, handledning, anpassning och undervisning.

Speciallärarna har en skolutvecklande funktion. Utbilda personal och rektor om AKK och utvecklingsstörning, sprida kunskaper om förtydligande pedagogik och olika diagnoser. Förebygga och anpassa skolans lärmiljöer och förebygga hinder i socialt samspel. Vissa speciallärare menas att verksamhetsutveckling står högt på listan när det gäller vad som efterfrågas, exempelvis att specialläraren ska vara ambassadör för inkluderings och delaktighetsfrågor. Speciallärarna ska också förändra skolans förhållningssätt och bemötande. Ett citat som belyser detta är:

Anpassa lärmiljö och hela skolans förhållningssätt utifrån eleverna och deras i individuella behov samt gruppens behov.

Speciallärarens kompetenser gällande handledning av kollegor och i att sprida sina kunskaper om utvecklingsstörning är attraktivt samt att stötta övriga lärare i arbetet med särskilda anpassningar.

Handleda mitt arbetslag i särskoleklassen

Specialläraren efterfrågas i hög grad gällande AKK. Tydliggörande pedagogik och anpassade kommunikationsverktyg är frekvent återkommande i deras beskrivningar av vad som efterfrågas. Även att konstruera och anpassa läromedel och tillhandahålla specialpedagogiskt material är högt efterfrågat. En speciallärare skriver följande;

AKK, förebyggande, anpassa undervisningen

Det som framkommer i speciallärares beskrivning är efterfrågan på undervisning av elever enskilt eller i mindre grupper. Det efterfrågas kompetenser i att undervisa elever med utvecklingsstörning, neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF) och undervisning för elever i svårigheter. I ett fall framkommer att det inte efterfrågas någon annan arbetsuppgift än att specialläraren ska vara klasslärare;

Behörigheten men det efterfrågas inte något annat än klasslärares ansvar, man pratar inte om kompetensområden. Upplever en viss känslighet inom kollegiet kring förhållningssätt angående kompetenser. Att komma in som ny, med den nya behörigheten har inte lyfts alls utan min roll är klasslärares.

7 Diskussion

Diskussionskapitlet är indelat i tre delar, metoddiskussion, resultatdiskussion och förslag till vidare forskning. Studien ämnade undersöka hur speciallärare upplever sin yrkesroll samt om de specialpedagogiska kompetenserna har möjlighet att förändra synen på elevers lärande och kunskapsutveckling. Vi ämnar att besvara våra forskningsfrågor vilka är;

I vilken omfattning samt i vilka forum framträder de specialpedagogiska kompetenserna i speciallärarnas yrkesutövning ?

Vilka faktorer är betydande för vilka specialpedagogiska kompetenser speciallärarna använder i yrkesutövningen?

Vilket specialpedagogiskt perspektiv råder på skolorna där speciallärarna arbetar?

7.1 Metoddiskussion

Gällande enkätens utformning, struktur och genomförande är vi förhållandevis nöjda. Det är först i analysen vi upptäckt att alla frågor inte varit relevanta för vårt syfte och våra frågeställningar. Vi har i och med det valt att inte redovisa frågorna då de inte ger analysen och diskussionen något mervärde. Exempelvis redovisas inte frågor om åtgärdsprogram (fråga 30) eller föräldrakontakter (fråga 33) då resultatet inte hade någon relevans för vår studie.

Det har också framkommit brister i några frågeformuleringar, exempelvis påståendet “ *Jag arbetar som stöd i klass* ” där det är en tolkningsfråga av vad *stöd* innebär och därmed en begreppsdefinitionsproblematik. Detta kan ha påverkat speciallärarnas svar, vi valde därmed att utesluta resultatet. Vi ställer oss ödmjuka inför tolkningsbara specialpedagogiska begrepp. Speciallärarnas tolkningar av begreppen kan ha påverkat svaret vilket därmed kan ha påverkat resultatets reliabilitet. Några frågor hade tjänat på att förtydligas, bland annat begreppet “*akuta specialpedagogiska situationer*” där det i vår mening är att ”släcka bränder”, exempelvis hjälpa elever i affekt eller hjälpa kollegor då det uppstått kommunikationssvårigheter. Akuta situationer visade sig vara ett svårfångat begrepp och vi förmodar att speciallärarna tolkat begreppet på olika sätt.

En intressant fråga som hade berikat våra resultat men som inte ställdes i enkäten var om speciallärarna kan ge exempel på vad som står i deras arbetsbeskrivningar. Vid analysen av resultatet upptäckte vi också att en sista öppen fråga hade berikat analysen ytterligare. Frågorna där speciallärarna ska uppskatta hur mycket tid de lägger på olika arbetsuppgifter skulle ha gett tydligare resultat om de formulerats på ett annat sätt. Det är exempelvis svårt att analysera och jämföra, i tid/vecka, omfattningen av handledning och jämföra med undervisning då undervisning naturligtvis omfattar mer tid än handledning. Speciallärarna verkar dock ha tolkat de flesta frågorna rätt vilket visat sig genom att det interna bortfallet är relativt litet. Enstaka speciallärare har inte besvarat frågor om vad de anser om tidsfördelningen av arbetsuppgifterna, men detta har inte skett konsekvent och bör därför ses som just misstag. Vi kan inte påstå att det interna bortfallet är så omfattande att det påverkat studiens resultat.

I efterhand kan det tyckas att ett strategiskt urval varit ett klokare val än totalurval. Det är vi medvetna om men vi vet inte om ett strategiskt urval hade gett oss en högre svarsfrekvens

eller annorlunda resultat. Vi är medvetna om att vi på grund av vårt urvalsförfarande inte kan generalisera våra resultat till populationen då vi inte vet speciallärares motiv till att delta i studien eller inte. Då vi trots detta har visat på att speciallärares som deltar är yrkesverksamma i olika skolformer, har olika antal år i yrket, har ett vitt åldersspann och är examinerade olika år kan vi påstå att resultaten, urvalsförfarandet till trots, kan visa en tendens till hur det förhåller sig för yrkesverksamma speciallärare med specialisering utvecklingsstörning.

7.2 Resultatdiskussion

Här diskuteras resultaten i ljuset av det specialpedagogiska perspektiven; kategoriska och relationella perspektiv i förhållande till individuella, sociala och relativa förklaringsmodeller. Genom professionaliseringsteorier diskuteras den informella och formella yrkesrollen samt proaktiva och reaktiva verksamhetskulturer. Bergs frirum används för att beskriva och diskutera det handlingsutrymme eller frirum som speciallärares har vilket uttrycks av såväl grad av samsyn som vilka arbetsuppgifter speciallärares utför. I resultatdiskussionen besvaras syftet och forskningsfrågorna. Vår studie kopplas också till tidigare forskning på området. Vi inleder med att beskriva speciallärares upplevelse av yrkesrollen. Efter detta struktureras resultatdiskussionen efter våra frågeställningar. Inledningsvis diskuteras i vilka forum de specialpedagogiska kompetenserna framträder. Detta följs av en diskussion om vilka faktorer som är betydande för vilka specialpedagogiska kompetenser som speciallärares använder i yrkesutövningen. Resultatdiskussionen avslutas med en diskussion om vilket specialpedagogiskt perspektiv som råder på skolorna där speciallärares arbetar.

7.2.1 Speciallärares upplevelser av yrkesrollen

Det formella yrkesrollen speciallärare med specialisering utvecklingsstörning har ett av Regeringen bestämt syfte och mål (SFS, 2011:186), speciallärares ska förändra sarskolan. Ett tydligt mål med fler speciallärare i sarskolan var också att synen på kunskapsutveckling hos elever med utvecklingsstörning ska förändras (Östlund, 2012). Detta mål ska förverkligas genom den nya yrkesrollen som har i sitt formella uppdrag, den formella yrkesrollen, att undervisa, vara rådgivare och kvalificerad samtalspartner i specialpedagogiska frågor samt utveckla verksamheten genom skolutveckling. Den informella yrkesrollen bestäms enligt professionaliseringsteorin (Sandström, 2010) av vad specialläraren faktiskt gör i sitt arbete. Vilken är då speciallärarens informella yrkesroll?

Det förefaller vara så att det finns arbetsuppgifter som speciallärares i sina yrkesroller definierar som framträdande och som visar på att den formella yrkesrollen går i linje med den informella yrkesrollen. Resultaten visar att samtliga speciallärare i sin informella yrkesroll utvecklar och anpassar lärmiljöer samt anpassar och tillhandahåller material för elever med utvecklingsstörning. Enligt den formella yrkesrollen ska specialläraren undanröja hinder för lärande och arbeta förebyggande. Detta är arbetsuppgifter som är efterfrågade på skolorna och även något som speciallärares vill lägga mer tid på än vad de gör idag. Den informella yrkesrollen innefattar dessa arbetsuppgifter för specialläraren. Speciallärares uppger dessutom att de hög grad undervisar klasser eller grupper av elever och inte i någon betydande utsträckning undervisar enskilda elever. Speciallärares undervisar klasser och grupper av elever. Kartläggning av enskilda elever är vanligt förekommande men det är inte lika vanligt att specialläraren kartlägger grupper av elever eller klasser. Detta visar på en komplex sammansmältning mellan det traditionella och alternativa perspektivet på specialpedagogik,

något som också kan belysa att den relativa förklaringsmodellen på specialpedagogiska frågor används (Szönyi & Tideman, 2011).

Ett intressant resultat i anslutning till den relativa förklaringsmodellen är att hälften av speciallärarna inte ingår i elevhälsoteam (EHT) och är nöjda med det. Däremot visar resultatet på att samverkan med olika samhällsfunktioner är en arbetsuppgift som är vanligt förekommande för speciallärarna. Hur kommer det sig då att speciallärarna i så liten utsträckning är en del i EHT. Den verksamhetskultur som råder på skolorna där specialläraren arbetar kan vara en avgörande faktor gällande deltagandet i EHT. I den reaktiva verksamhetskulturen styr bestämda regler där samverkan ses som tidskrävande, vilket kan förklara varför speciallärarna är nöjda med arbetsfördelningen gällande inträdet i (EHT) (Lundgren & Persson, 2003). En annan förklaring till att speciallärarna i så stor utsträckning inte deltar i EHT kan vara stängningsstrategier som utestängning på grund av att andra yrkesgrupper gör anspråk på den professionen som att delta i EHT-konferanser (Selander, 1989b). Har skolan en mer proaktiv verksamhetskultur ses de olika professionernas kunskaper som en tillgång och det gemensamma synsätt som skapas genom kommunikation mellan professionerna gynnar alla elevers lärande och kunskapsutveckling (Lundgren & Persson, 2003).

Observationer samt handleda och vara rådgivande i specialpedagogiska frågor till kollegor och övrig personal, är däremot arbetsuppgifter som innefattas den formella yrkesrollen (examensordning SFS 2011:186) men som inte förefaller vara någon självklar arbetsuppgift för yrkesrollen ute i verksamheten enligt resultatet.Handledning är dock en arbetsuppgift som speciallärarna gärna vill lägga mer tid på men som i resultaten inte visar sig vara en prioriterad och efterfrågad arbetsuppgift för yrkesrollen. Skolutveckling är även det en arbetsuppgift som speciallärarna vill lägga mer tid på men som inte i någon större utsträckning är en självklar arbetsuppgift. Det förefaller att speciallärare med specialisering utvecklingsstörning får olika yrkesroller beroende på vilken arbetsplats de arbetar på och avhängligt av vilken verksamhetskultur som råder på arbetsplatserna. Det går inte att utträna några tydliga tendenser på att speciallärarna avgränsat vissa arbetsuppgifter och har ensamrätt på att utföra dessa och därmed uppnått en professionell jurisdiktion (Abbott, 1988). Däremot kan speciallärarnas önskan om att få arbeta mer som kvalificerad samtalspartner i frågor som rör elever med utvecklingsstörnings undervisning och kunskapsutveckling (handledning), anpassning, tillhandahållande av material samt skolutveckling i ett vidare perspektiv, ses som en strävan efter att uppnå professionell jurisdiktion (Abbott, 1988). Kanske är detta början på en kamp om jurisdiktionen, en dag kanske speciallärare med specialisering utvecklingsstörning uppnå professionell jurisdiktion. Indikationer på detta finns i resultaten där det framkommer att arbetsuppgifter som efterfrågas i verksamheten är just arbetsuppgifter som handlar om skolutveckling, anpassning och samordning. Att speciallärarna vill lägga mer tid på att medverka i ett specialpedagogiskt nätverk är också det en indikation på en alliansstrategi, alltså ett sätt att genom att alliera sig med andra yrkesgrupper, under en period, försöka stärka sin egna ställning och höja yrkets status (Selander, 1989b). Speciallärare med specialisering utvecklingsstörning har såtillvida ingen professionell jurisdiktion ännu, men en kamp pågår där olika strategier såsom utestängningsmekanismer och allianser används.

Vi kan utifrån vår analys av resultaten konstatera att de flesta speciallärare, som valde att utbilda sig och slutföra sin utbildning, ville ha en formell behörighet, öka kunskapsutvecklingen hos elever med utvecklingsstörning samt strävade efter personlig utveckling. Speciallärarnas formella yrkesroll går i linje med deras informella yrkesroll gällande arbetsuppgifter som innefattar att anpassa lärmiljöer, anpassa och tillhandahålla

material och undervisa klasser. De specialpedagogiska kompetenser som efterfrågas på skolorna ligger i linje med den formella yrkesrollen. Däremot arbetar inte alla speciallärare med samtliga arbetsuppgifter som kategoriserar den formella yrkesrollen. Speciallärarna uttrycker dock en strävan efter att införliva fler arbetsområden i den informella yrkesrollen exempelvis vill de arbeta mer med skolutveckling och använda sina kompetenser som kvalificerad samtalspartner.

En slutsats är att speciallärarna arbetar omfattande med klass/gruppundervisning vilket är intentionen från regeringsbeslut (SFS 2011:186), enskild undervisning är inte vanligt förekommande. Lindqvist menar att det kan vara svårt att omsätta regeringsreformer i praktiken vilket vår studie visat att speciallärarna har lyckats väl med. Etablerade strukturer har förändrats i och med att speciallärarna arbetar mer med klass/gruppundervisning trots att det i tidigare studier visats att det finns en önskan från kollegor att specialläraren ska arbeta med enskild undervisning (Lindqvist, 2013)

I enlighet med Göransson m.fl. (2015) visar vår studie på att speciallärarna inte har anammat skolutvecklingsarbetet i någon större utsträckning. Men skolutveckling är ett område som specialläraren vill arbeta mer med enligt våra resultat. Agalitis & Kalayva (2010) menar att specialläraren ska delge sina kunskaper för att öka förståelsen för elever med utvecklingsstörning genom handledande samtal. Speciallärarna upplever att deras kunskaper i specialpedagogiska frågor kommer till nytta och att de blir lyssnade till men samtidigt visar resultaten att arbete med handledning/kvalificerad samtalspartner inte är en arbetsuppgift som förekommer i någon större omfattning. För att specialläraren ska anamma arbetsuppgiften som kvalificerad samtalspartner krävs att övriga professioner på skolan inser speciallärarens formella roll men även den informella rollen som specialläraren kan ha. Som Speciallärare i särskolan i Sverige finns ett nära samarbete med assistenter och andra lärare, om verksamheten ska kunna förändras beror det bland annat på i vilken omfattning specialläraren får handlingsutrymme och mandat att använda sina kunskaper som kvalificerad samtalspartner. Liknade förhållanden har visats i Malmgen-Hansen (2002) avhandling där specialpedagogerna hade svårigheter att göra anspråk på den handledande funktionen som förordades av specialpedagogers utbildningsplan. Detta kan tolkas som att speciallärare och specialpedagoger gör anspråk på att kontrollera likartade specialpedagogiska kompetenser och de arenor i vilka kompetenserna verkar.

7.2.2 Forum för specialpedagogiska kompetenser

Våra resultat klargör att de specialpedagogiska kompetenserna framträder i hög grad i undervisning av klasser/grupper, samt när speciallärare tillhandahåller och anpassar specialpedagogiskt material till individer och grupper. Dessutom framträder de när speciallärarna utvecklar och anpassar lärmiljöer.

Vi kan i ett historiskt perspektiv (Grynewald, 2008) tydligt se en utveckling från en segregering undervisning där speciallärare arbetar mycket med enskild undervisning till en inkluderande undervisning där speciallärare, som i vår undersökning, arbetar mestadels i grupp/helklass. Dessutom görs tydligt i våra resultat att speciallärarna tillhandahåller och anpassar material och lärmiljöer. Vårt resultat skiljer sig markant från lärarförbundets undersökning 2012 (Tornberg & Svensson) som visar att speciallärare i sin undervisning ägnar övervägande tid åt individuellt stöd till elever utanför den ordinarie klassen. Mycket lite tid ägnas enligt Tornberg & Svensson (2012) till samarbete och stöttande arbete med ett inkluderings syfte. Liknade resultat visar Emanuelsson (2001) angående specialpedagogiska stödlärares roll (role of support teacher) i England, Spanien, Nederländerna och i Australien.

Stödlärarna använder största delen av sin tid till enskild undervisning utanför den ordinarie klassen. Salamankadeklarationen understryker att elever ska undervisas i helklass i en skola som är flexibel och anpassningsbar till elevernas olika förutsättningar och behov (Svenska Unescorådet, 2006).

I en jämförande studie mellan Sverige och Finland framkommer däremot att de som arbetar som speciallärare i Sverige ägnar mer tid till handledning än de som arbetar som speciallärare i Finland (Takala & Ahl, 2014). Handledning är något som i vårt resultat visat sig vara ett utvecklingsområde då speciallärarna ännu inte fullt ut erövat frirummet och rollen som kvalificerad samtalspartner. Agalotis och Kalayva (2010) kommer fram till att uppfattningen om vad speciallärarna bör göra riskerar att marginalisera såväl speciallärare som eleverna. Agalotis och Kalayva (2010) hänvisar till Emanuelsson (2001) när de menar att exkludering kan leda till att inkluderingsarbetet stannar av. I våra resultat framgår att speciallärarna uppfattar att övriga professioner på skolorna har vetskap och förståelse för speciallärarnas specialpedagogiska kunskaper och dessutom efterfrågar kompetenserna, trots detta används inte den handledande funktionen. Agalotis och Kalayva (2010) menar att en yrkesbeskrivning kan förtydliga speciallärares yrkesroll som handledare och kvalificerad samtalspartner. Det bör tydliggöras att speciallärare är expertis i specialpedagogiska frågor. Om så inte är fallet, kommer övriga professioners förväntningar på speciallärarna skapa en osäkerhet, vilken kan underminera speciallärarnas förmåga att lyckas med uppdraget att förändra särskolan och synen på elever med utvecklingsstörning. Våra resultat tydliggör att många speciallärare inte har någon arbetsbeskrivning, kanske är en arbetsbeskrivning en nödvändighet för att tydliggöra professionens arbetsuppgifter och kompetenser.

7.2.3 Betydande faktorer för speciallärarnas handlingsutrymme

Berg (2003) definierar de yttre gränser som skolans styrning som en institution, relevanta yttre gränser för denna undersökning är regeringsbeslutet (SFS, 2011:186) som fastställer speciallärarutbildning med specialisering utvecklingsstörning för att undervisa i särskolan. De inre gränserna bestämmer enligt Berg vad vi ska göra och vilket handlingsutrymme specialläraren får. Speciallärarnas inre gränser bestäms av vilken verksamhetskultur som råder och är ytterst en fråga om ledningen av och i skolan som organisation. Viktigt för möjligheten att upptäcka och erövra frirummet är huruvida det råder en samsyn om elever med utvecklingsstörnings utbildning som går i linje med de yttre gränserna.

Betydande faktorer för vilka specialpedagogiska kompetenser speciallärarna använder i sitt yrkesutövande är huruvida det råder en samsyn mellan speciallärarna och övriga professioner på skolorna. Dessutom uppfattas verksamhetskultur och utifall speciallärarna ses som sakkunniga i specialpedagogiska frågor som viktiga faktorer. Resultaten visar att det råder en samsyn och en proaktiv verksamhetskultur på de flesta skolor. Speciallärarna har därigenom på de flesta skolor ett handlingsutrymme att erövra och nyttja frirummet. Speciallärarna uppger också att deras expertis i specialpedagogiska frågor erkänns. En slutsats av resultatet är att det råder en samsyn i hur elever med utvecklingsstörning bör undervisas enligt speciallärarna. Denna samsyn återspeglas på flera plan, samsyn med rektor, samsyn med övriga lärare, assistenter och övrig personal. Detta tyder på att det råder proaktiva verksamhetskulturer (Lundgren & Persson, 2003) på de skolor som speciallärarna verkar. För det första uppger speciallärarna att de har goda möjligheter att påverka synen på elever med utvecklingsstörnings lärande och kunskapsutveckling. För det andra menar speciallärarna att de blir lyssnade till i specialpedagogiska frågor. Enligt Bergs frirumsmodell (2003) ligger frirummet mellan skolans yttre gränser och inre gränser. Hur stort detta handlingsutrymme är,

avgörs av vilka inre gränser som skolledning och organisationen sätter. En slutsats är då, i vår studie, att frirummet för speciallärarna är stort. Det finns inget som tyder på att frirummet begränsas för speciallärarna, dessutom verkar det inom professionen finnas en strävan efter att arbeta mer med skolutvecklande arbetsuppgifter. Frågan är om avsaknaden av arbetsbeskrivning gynnar speciallärarnas frirum, eller om de skulle använda frirummet mer om det i arbetsbeskrivningen tydligt framskrevs att skolutveckling är en prioriterad arbetsuppgift. Szwed (2007) menar att en tydlig arbetsbeskrivning är väsentligt för yrkesrollens inkluderings syfte. Kanske är det så att speciallärarnas frirum håller på att upptäckas och erövrats. Indikationer kan ses i resultaten då speciallärarna eftersträvar att lägga mer tid på arbetsuppgifter som innefattar skolutvecklande frågor. Enligt Jakobsson och Lundgren, 2013 är samsyn nödvändigt för att möjliggöra samverkan mellan olika professioner.

Meijer och Hegarty (1997) beskriver att inkludering satts upp på en global agenda. Göransson m.fl. menar att den nya yrkesrollen speciallärare med specialisering utvecklingsstörning är ett sätt att möta den globala inkluderingssträvan. Speciallärarna ska arbeta för elevers delaktighet. En stor del i att skapa delaktighet handlar för speciallärarna om att samverka med andra professioner med syfte att tillgängliggöra lärmiljön och skapa ett förhållningssätt och förändra synen på kunskapsutveckling som gynnar elever med utvecklingsstörning. Omgivningens agerande och kunskap är betydande för elevers lust att kommunicera. Gällande alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) finns det en samsyn mellan speciallärarna och övriga professioner. Speciallärarna uppger att de skapar främjande och tillrättalagda lärmiljöer vilket enligt Heister Trygg (2004) är betydande för att eleverna ska utveckla sina kommunikationssätt. Lärmiljöer som främjar kommunikation är ett viktigt arbete för att öka elevernas kunskapsutveckling och delaktighet. Speciallärarna i vår studie beskriver att de arbetar mycket med anpassning av lärmiljön vilket tyder på att detta ses som essentiella specialpedagogiska kompetenser. Szönyi & Söderqvist Dunkers (2015) och Sirnes i Ineland, Molin och Sauer (2013) menar att samsyn är en viktig del i arbetet med att skapa delaktighet. För att alla elever ska ha möjlighet att lyckas i skolan måste speciallärarens arbetsuppgift vara att på olika plan skapa tillgänglighet, tillhörighet, samhandling, erkännande, engagemang och autonomi. En förutsättning för att speciallärarna ska kunna verka för inkludering är därmed att det finns en samsyn men också att speciallärarna erövrar frirummet för att deras kompetenser ska kunna verka på såväl organisation-, grupp- och individnivå.

7.2.4 Rådande specialpedagogiskt perspektiv

Emanuelson Persson och Rosenqvist (2001) pekar ut två motsatta perspektiv på specialpedagogik, det kategoriska perspektivet och det relationella perspektivet. För att utröna vilket perspektiv som råder enligt speciallärarna undersöktes om individuella, sociala eller relativa förklaringsmodeller användes för att förklara skolproblem och dess åtgärder (Szönyi & Tideman, 2011).

Att speciallärarna används till undervisning i grupp/klass och inte hjälper till i akuta specialpedagogiska situationer tydliggör att det inte råder ett kategoriskt perspektiv på skolorna (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Speciallärarna arbetar enligt resultaten förebyggande, stöttande och rådgivande. Vid en första anblick kan således resultatet tolkas som att det relationella perspektivet råder (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Däremot om vi ser till hur speciallärarna förklarar skolsvårigheter visas en mer flertydig och mångdimensionell beskrivning. Tydligt är dock att speciallärarna inte förklarar skolsvårigheter genom den individuella förklaringsmodellen, då resultaten visar att

speciallärarna inte på något sätt anser att eleven har individuella brister (Szönyi & Tideman, 2011). I det kvalitativa resultatet pekar speciallärarna ut skolutveckling, handledning, anpassning och undervisning som de mest efterfrågade kompetenserna. Detta visar på att det finns en vilja att anpassa verksamheten för att tillgängliggöra lärandet för alla elever. Därigenom visar resultaten på att skolsvårigheter kan förklaras i enlighet med den relativa förklaringsmodellen (Szönyi & Tideman, 2011). Speciallärarna förklarar inte skolsvårigheter med att skolans mål är för svåra för eleverna, däremot uppmärksammas att vissa skolors förmåga att anpassa till elevers olikheter brister, att vissa grupper fungerar dåligt samt att vissa lärare brister. Detta tydliggör att speciallärarna arbetar inom olika verksamhetskulturer (Lundgren & Persson, 2003) där erövrandet av Bergs frirum (2003) framkommer i olika hög grad. Speciallärarna upplever att de blir lyssnade till i specialpedagogiska frågor vilket kan betyda att speciallärarna har mandatet att förändra verksamheten i enlighet med professionaliseringsteorierna (Abbott, 1988) (Svedberg, 2007) (Selander, 1989a). Det rådande specialpedagogiska perspektivet förefaller i de flesta fall vara ett relationellt perspektiv där relativa förklaringsmodellen används för att förklara skolproblem och dess åtgärder. Därmed ges speciallärarnas kompetenser mandat att förändra verksamheten i form av anpassningar på organisations-, skol-, grupp- och individnivå. I det avseendet kan speciallärare med specialisering utvecklingsstörning förändra synen på elever med utvecklingsstörnings lärande och kunskapsutveckling.

Vår analys av vilket specialpedagogiskt perspektiv som råder skiljer sig avsevärt mot resultaten som Göransson m.fl. (2015) presenterar, då de menar att speciallärare som arbetar direkt i skolverksamheten har haft speciellt svårt att hävda en mer relationell tolkning av skolproblem. Göransson lyfter speciellt att speciallärare med tjänst i särskolan haft svårt för detta. Dessutom menar forskningsrapporten att skolproblem ges en kategorisk förklaring inom särskolan. Bengtsson och Lyckes magisteruppsats (2014) kommer också fram till att det är kompetenser inom det kategoriska perspektivet som efterfrågas på skolorna. Detta är något som våra resultat dementerar då det istället förefaller som att speciallärarnas bild är att skolproblem förklaras via den relativa förklaringsmodellen och att åtgärder är av en relationell karaktär. Berthéns (2007) beskrivning av lärarnas förhållningssätt till eleverna känns därmed förlegad. Berthéns önskan om lärare med en ny syn på elever med utvecklingsstörning och deras möjligheter att tillägna sig kunskaper kan i och med speciallärarnas inträde i särskolan ha gått i uppfyllelse. Szwed (2007a) menar att ett ledarskap som ger SENCOs förutsättningar och beslutsmakt att influera hela skolan möjliggör utveckling. Speciallärarna i vår undersökning uppger att det råder en samsyn, vilket kan tolkas som att speciallärarna har mandat att anpassa på organisations-, skol- och individnivå. De har därmed möjlighet att använda sina kompetenser för att influera hela skolan och därmed också utveckla den, detta under förutsättning att frirummet nyttjas.

Med tanke på att våra resultat visar på en samsyn och ett relationellt perspektiv förefaller de "minor" som Lindqvist (2013) pekar på vara eliminerade i speciallärarnas yrkesutövning. Våra resultat pekar istället på att speciallärarna blir lyssnade till i specialpedagogiska frågor och att deras specialpedagogiska kompetenser har ett frirum och ett handlingsutrymme. Det outnyttjade frirummet kan möjligtvis begränsas om det inte erövrats av speciallärarna och deras kompetenser. Detta indikerar att kampen om frirummet är betydande för huruvida speciallärarens yrkesroll kommer att kunna svara upp till regeringens intentioner om en förändring av särskolan som en del i strävan mot en skola för alla (SFS, 2011:186).

7.3 Pedagogiska implikationer och fortsatt forskning

Vi kan inte självklart inte utifrån denna studie dra några generella slutsatser i förhållande till specialpedagogisk forskning. I beaktning bör tas att vår undersökning är av liten karaktär med lärarfokus och enbart undersökt en del av de speciallärare som examinerats vid ett svenskt universitet läsåren 2013-2016. Med våra resultat visar vi i liten skala att regeringens tankar om vad speciallärarna ska kunna förändra i särskolan är på god väg att förverkligas på vissa skolor. Resultaten har visat hur speciallärarnas kompetenser tas tillvara. Om speciallärarnas yrkesroll i realiteten ökar elever med utvecklingsstörnings lärande och kunskapsutveckling kan denna undersökning inte svara på. Vi har i diskussionen enbart konstaterat att förutsättningarna finns. Det vi däremot kan svara på är att resultatet i vår studie pekar på en positiv utveckling mot att speciallärare verkar för ett relationellt specialpedagogiskt perspektiv.

Förslag på intressant vidare forskning är att undersöka speciallärare examinerade från fler lärosäten. Kvalitativa undersökningar på vad, och hur, speciallärarna arbetar med kunskapsutveckling och delaktighet. Undersöka rektorer och övriga professioners syn på speciallärare med specialisering utvecklingsstörnings yrkesroll. Intressant vore också att undersöka speciallärarnas betydelse i ett elevperspektiv med fokus på elevernas kunskapsutveckling.

8 Referenslista

- Abbott, A. (1988). *The system of professions. An essay on the division of expert labor.* Chicago: The University of Chicago Press
- Agaliotis, I., & Kalyva, E. (2010). *A survey of Greek general and special education teachers' perceptions regarding the role of the special needs coordinator: Implications for educational policy on inclusion and teacher education.* *TATE*, 27(3), 543–551.
- Ahlberg, A. (2007). *Specialpedagogik av igår, idag och i morgon.* *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12 (2), s 84-95.
- Ainscow, M. (1998). *Would it work in theory? Arguments for practitioner research theorizing in the special needs field.* I C. Clark, A. Dyson och A. Millward (red). *Theorising special education.* London: Routledge.
- Bengtsson, C. & Lycke, V (2014). *Speciallärare - nybyggare i skolan en enkätstudie kring speciallärares yrkesroll och didaktiska kompetenser.* Examensarbete 15 p avancerad nivå Speciallärarprogrammet vt 14. Göteborgs Universitet. Hämtad från www.uppsatser.se 2015-10-13.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer.* Lund: Studentlitteratur
- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet: särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv.* Diss. Karlstad: Karlstads universitet.
- Bladini, U-B. (1990). *Från hjälpskollärare till förändringsagent. Svensk specialundervisning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter.* Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Göteborg.
- Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion.* Karlstad: Karlstad universitet. Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Blom, A. (2003). *Under rådande förhållanden: att undervisa särskoleelever – nio lärare berättar* Delrapport 2, i projektet "Det särskilda med särskolan." Stockholm: FoU-enheten, Socialtjänstförvaltningen.
- Bryman, A. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder.* Malmö: Liber.
- Byström, J. & Byström, J. (2012). *Grundkurs i statistik.* Stockholm: Natur & Kultur.
- Cameron, L & Lindqvist, G. (2014) *School district administrators perspectives on the professional activities and influence of special educators in Norway and Sweden.* *International Journal of Inclusive Education*, 18 (7), 669-685.
- Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (1998). *Theorising special education: Time to move on?* I C. Clark, A. Dyson och A. Millward (red). *Theorising special education*, 156-173. London: Routledge.

- 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.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Løkensgard Hoel, T. (2011). *Skriva för att lära* (2a upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Egelund, N, Haug, P & Persson, B. (2006) *Inkluderande pedagogik i ett skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber
- Ejlertsson, G. (2014). *Enkäten i praktiken: En handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I. (2001). *Reactive versus proactive support coordinator roles: an international comparison*. European Journal of Special Needs Education, 16 (2), 133-142.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Eniro www.eniro.se
- FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning, Ds 2008:23
- Granlund, M. & Göransson, K. (2011). Utvecklingsstörning i L. Söderman & S. Antonson (Red.), *Nya omsorgsboken: En bok om människor med begåvningsmässiga funktionshinder (s12-19)*. Stockholm: Liber.
- Grunewald, K. (2008). *Från idiot till medborgare*. Stockholm: Gothia Förlag AB.
- Göransson, K. Lindqvist, G. Klang, N. Magnusson, G. & Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning*. Karlstad: Karlstad Universitet.
- Haug, P. (1998) *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Heimdahl Mattson, E. (2006). *Mot en inkluderande skola? Skolledares syn på specialpedagogiska insatser. En jämförande studie 1996 och 2006*. Stockholm: Specialpedagogiska institutet.
- Heister Trygg, B. (2010). *TAKK: tecken som AKK: tecken som alternativ och kompletterande kommunikation*. Malmö: Södra regionens kommunikationscentrum
- Heister Trygg, B. (2012) *AKK i skolan. En pedagogisk utmaning*. Malmö: Södra regionens Kommunikationscentrum.
- Hitta www.hitta.se
- Hultåker, O. (2012). Webbenkäter. I J. Trost (Red.), *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.

- Högskoleverket. (2006). *Utvärdering av speciallärarprogrammen vid svenska universitet och högskolor*. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket. (2012). *Behovet av en särskild specialpedagogexamen och specialpedagogisk kompetens av den svenska skolan*. Stockholm :Högskoleverket.
- Ineland, J., Molin, M. och Sauer, L. (2013). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. 2a upplagan. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Jakobsson, I-L. & Lundgren, M. (2013) *Samverkan kring barn och unga*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jakobsson, I-L. & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lindqvist, G. (2013). *SENCOs: Vanguard or in vain?* Journal of Research in Special Educational Needs, vol 13, nr3, sid 198-207
- Lindqvist, G. & Nilholm, C. (2011). Making schools inclusive? – Educational leaders' views on how to work with children in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, iFirst Article, sid. 1–16. DOI: 10/1080/13603116. 2011.580466.
- Lindqvist, G., Nilholm, C., Almqvist, L. & Wetso, G.-M. (2011) *Different agendas? – The views of different occupational groups on special needs education*. European Journal of Special Needs Education, vol 26, nr 2, sid. 143–57.
- LSS, Lag (1993:387). *Om stöd och service till vissa funktionshindrade*. www.riksdagen.se
- Lundgren, M. & Persson, B. (2003). *Barn och unga i riskzonen: samverkan och förbyggande arbete*. Stockholm: Svenska kommunförbundet.
- Läraryrkesförbundet *Lärarnas nyheter* (2015, nr 6) Hämtad från www.lararnasnyheter.se/specialpedagogik/2015/12/08/historiskt-bagage-tyngeryrkesrollen 2016-03-05
- Malmgren Hansen, A. (2002). *Specialpedagoger – nybyggare i skolan*. Göteborg: HLS Förlag.
- Mitchell, D. (2014). *What really Works in Special and Inclusive Education. Using Evidence-Based teaching strategies*. London: Routledge, second edition.
- Nationalencyklopedin. (2016). www.ne.se
- Nettleblandt, U. & Reuterskiöld Wagner, C. (2011) När samspelet inte fungerar i Bjar, L. & Liberg, C (red). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur
- Nilholm, C., Persson, B., Hjerm, M. & Runesson, S. (2007). *Kommuners arbete med*

- elever I behov av särskilt stöd. En enkätundersökning.* (INSIKT- Vetenskapliga rapporter från HLK). Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Persson, B. (2007). *Svensk specialpedagogik vid vägskäl eller vägs ände?* I C. Nilholm & E.
- Pijl, S., Meijer, C. och Hegarty, S. (red.) (1997). *Inclusive education: a global agenda.* London: Routledge.
- 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 1944:477. *Lagen om obligatorisk undervisning för bildbara sinnesslöa barn.*
- SFS 2011:186. *Examensordning för speciallärarexamen.*
- SFS 2011:688. *Förordning om ändring i förordningen (2011:186) om ändring i förordningen (2010:542) om ändring i förordningen (2010:541) om ändring i högskoleförordningen.* Stockholm: Regeringen.
- SFS 2010:800. *Skollagen.* www.skolverket.se hämtad 2016-02-18
- Skolverket (2013). *Särskilt stöd i grundskolan.* PM, Dnr. (71-2013:28).
- Skolverket (2014) Statistik från SIRIS www.siris.skolverket.se
- Skolverket (2016) Statistik från SIRIS www.siris.skolverket.se
- Skrtic, T. (1991). *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization.* Denver, CO: Love Publishing. 44.
- Skrtic, T. (Ed.). (1995). *Disability & democracy: Reconstructing (special) education for postmodernity.* New York and London: Teachers College Press.
- Stukat, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap.* Lund: Studentlitteratur.
- Svedberg, L. (2007). *Gruppsykologi. Om grupper, organisationer och ledarskap.* Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Unescorådet (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca + 10.* Svenska Unescorådets skriftserie 2006:2. Stockholm: Svenska Unescorådet.

- Szwed, C. (2007a). *Remodelling policy and practice: the challenge for staff working with children with special educational needs*. *Educational Review*, 59(2), 147-160.
- Szwed, C. (2007b). *Reconsidering the role of the primary special educational needs coordinator: policy, practice and future priorities*. *British Journal of Special Education*, 3 (2), 96-104).
- Szönyi, K., Söderquist Dunkers, T. (2015). *Delaktighet – ett arbetssätt i skolan*. Specialpedagogiska skolmyndigheten. Hämtad från: www.spsm.se 2016-01-23
- Takala, M. & Ahl, A. (2014). *Special education in Swedish and Finnish schools: seeing the forest or the trees?* *British Journal of Special Education*, 41(1), 59-81.
- Thunberg, G., Carlstrand, A., Claesson, B., Rensfeldt Flink, A. (2011). *KomIgång – en föräldrakurs om kommunikation och kommunikationsstöd*. Vänersborg: Västra Götalandsregionen.
- Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering. Om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Lund: Studentlitteratur.
- Tornberg, A. & Svensson, L. (2012). *Specialpedagoger och speciallärare, vilka är de?* (Specialpedagograpport april 12). Stockholm: Lärarförbundet.
- 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.
- Vernersson, I-L. (2007). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Hämtad 2015-11-29, från www.cm.se/webshop_vr/pdf/2011_01.pdf
- Östlund, D. (2012). Om speciallärare med inriktning utvecklingsstörning är svaret - vad är då frågan?. I: Thomas, Barow & Daniel, Östlund (Eds.). *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*. (pp.145-158). Kristianstad: Kristianstad University Press.

9 Bilagor

Bilaga 1: SMS till speciallärare

Hej!

Vi heter Lisa Cederholm och Kristina Kärnberg och skriver nu examensarbetet inom speciallärarprogrammet vid Göteborgs Universitet. Vi behöver din hjälp med att svara på en webbenkät som skickas till att med vår inriktning på:::::Universitet. Vi undersöker kvantitativt vad utbildade speciallärare med specialisering utvecklingsstörning arbetar med efter utbildningen. Dina svar är intressanta även om du nu inte arbetar som speciallärare. Länk till enkäten kommer att skickas via E-post och vi behöver därför en aktuell E-postadress till dig. Du kan SMSa din E-postadress till detta nummer så kontakter vi dig via E-post inom 14 dagar. Dina svar kommer att vara anonyma och vi hanterar din uppgifter med försiktighet. Hoppas verkligen att du kan hjälpa oss.

Hälsningar Lisa och Kristina

Bilaga 2 : Missivbrev

Hej!

Vi, Lisa Cederholm och Kristina Kärnberg, läser sista terminen på speciallärarprogrammet specialisering utvecklingsstörning vid Göteborg Universitet. För ett tag sedan kontaktade vi dig angående vårt examensarbete inom speciallärare specialisering utvecklingsstörning. Vi är nyfikna på vad du som färdig speciallärare har för arbetsuppgifter efter utbildningen, hur dina specialpedagogiska kompetenser används i verksamheten för att främja elevers lärande och kunskapsutveckling. Vi är också intresserade av vilket handlingsutrymme du har på din arbetsplats. Hur är arbetssituationen, nuläge och önskeläge. Resultaten kommer att redovisas i en kvantitativ magisteruppsats. Vi vänder oss till dig för att du har specialisering utvecklingsstörning och har examinerats vid :::::: Universitet år 2013-2016. Ditt deltagande i enkätundersökningen är självklart frivilligt, men det är viktigt för studiens kvalitet att så många som möjligt besvarar enkäten. Dina svar kan inte kopplas till dig som person, därför är du fullständigt anonym när du besvarar enkäten. Inte heller vi kan se vem som har besvarat enkäten, därför kommer 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.

Tusen tack för din medverkan

Med vänlig hälsning

Lisa Cederholm

lisamarieohman@gmail.com

tel: 0702:.....

Kristina Kärnberg

kristina.karnberg@gmail.com

tel: 0730:.....

Klicka på länken för att komma till enkäten.

1. Är du examinerad speciallärare med specialisering utvecklingsstörning som har examinerats vid ::::: Universitet?

Ja Nej *

Om du inte är examinerad vid ::::: Universitet mellan åren 2013-2016 tackar vi redan här för din medverkan. Du kan gå längst ner i enkäten och skicka in ditt svar. Tack för medverkan!

Bakgrund

Här kommer några frågor om din bakgrund innan du började utbildningen till speciallärare.

2. Kön?

- Kvinna
- Man

3. Hur många år är du? _____

4. Hur många år hade du arbetat som lärare innan du påbörjade din speciallärarutbildning?

5. Vilket år tog du din speciallärarexamen? _____

6. Vilken grundutbildning har du?

Fritidspedagog

Förskolelärare

Grundskolelärare

Ämneslärare

Gymnasielärare

Lärare inom vuxenutbildning

Annan utbildning

Vilka var skälen till att du började speciallärarutbildningen

Här följer några påståenden angående orsaker till varför du valde att utbilda dig. Ta ställning till följande påståenden på en skala mellan 1-7 där 1=att du inte instämmer med påståendet och 7= att du instämmer helt med påståendet.

7. Jag ville ha formell behörighet

Instämmer							Instämmer
inte alls 1	2	3	4	5	6	7	
helt							

8. Jag ville ha personlig utveckling

Instämmer							Instämmer
inte alls 1	2	3	4	5	6	7	
helt							

9. Jag såg det som en karriärmöjlighet

Instämmer							Instämmer
inte alls 1	2	3	4	5	6	7	
helt							

10. Jag blev uppmanad av min rektor att börja utbildningen.

Instämmer
inte alls 1 2 3 4 5 6 7
helt

11. Jag inspirerades av speciallärare i min närhet.

Instämmer
inte alls 1 2 3 4 5 6 7
helt

12. Jag ville arbeta med skolutveckling.

Instämmer
inte alls 1 2 3 4 5 6 7
helt

13. Jag ville öka kunskapsutvecklingen hos barn med utvecklingsstörning.

Instämmer
inte alls 1 2 3 4 5 6 7
helt

Yrkesutövning idag

Här kommer några frågor om din yrkesutövning idag, Om du är sjukskriven eller föräldraledig från en tjänst ber vi dig svara utifrån den tjänst som du har när du arbetar.

14. Vart arbetar du?

- Kommunal skola
- Fristående skola

15. Vilken typ av tjänst har du?

Speciallärare
Specialpedagog
Förskollärare
Klasslärare
Förstelärare
Rektor
Annan tjänst

16. Om du inte är anställd som speciallärare vad är främsta skälet till detta?

När du besvarat denna fråga tackar vi för dina svar och ber dig att gå längst ner i enkäten och skicka in dina svar. Tack!

- Det finns ingen tjänst att söka X skicka in dina svar
- Jag blev erbjuden en annan tjänst X skicka in dina svar
- Det är svårt att få gehör för yrkesrollen X skicka in dina svar
- Jag trivdes inte som speciallärare X skicka in dina svar
- Annan anledning X skicka in dina svar
- Jag är anställd som speciallärare Fortsätt till nästa fråga

17. Har du en arbetsbeskrivning?

JA NEJ

18. Hur många procent arbetar du som speciallärare?

_____ %

19. I vilken verksamhet arbetar du?

- Förskola
- Förskoleklass
- Grundskola åk 1-3
- Grundskola åk 4-6
- Grundskola åk 7-9
- Grundsärskola
- Gymnasieskola
- Gymnasiesärskola
- Vuxenutbildning
- Annan verksamhet

Arbetsuppgifter Nuläge/önskeläge

Här ber vi dig att uppskatta ungefär hur mycket tid du lägger en "normalvecka" på olika arbetsuppgifter. Efter varje uppskattning ber vi dig att ta ställning till om du skulle vilja lägga mer eller mindre tid på detta eller om tidsfördelningen känns bra som den är. På slutet finns några påståenden som vi vill att du ska ta ställning till.

20 a. Jag undervisar enskild elev?

Inte alls

Mindre än en timme per vecka

1-3 timmar per vecka

4-6 timmar per vecka

7-9 timmar per vecka

mer än 9 timmar per vecka

20 b. Vad anser du om denna fördelning?

Jag vill lägga mer tid på detta

Jag vill lägga mindre tid på detta

Jag är nöjd med detta

21 a. Jag undervisar grupper av elever

21 b. Vad anser du om denna fördelning?

22 a. Jag undervisar i klass/helgruppsverksamhet

22 b. Vad anser du om denna fördelning?

23 a. Jag arbetar som stöd i klass

23 b. Vad anser du om denna fördelning?

24 a. Jag hjälper till vid akuta specialpedagogiska situationer

24 b. Vad anser du om denna fördelning?

25 a. Jag gör observationer

25 b. Vad anser du om denna fördelning?

26 a. Jag handleder lärarkollegor/assistenter/övrig personal

26 b. Vad anser du om denna fördelning?

- 27 a. Jag kartlägger hela klasser/elevgrupper
- 27 b. Vad anser du om denna fördelning?
- 28 a. Jag kartlägger enskilda elever
- 28 b. Vad anser du om denna fördelning?
- 29 a. Jag tar fram och tillhandahåller anpassat material till enskilda elever eller grupper
- 29 b. Vad anser du om denna fördelning?
- 30 a. Jag upprättar, följer upp och utvärderar åtgärdsprogram
- 30 b. Vad anser du om denna fördelning?
- 31 a. Jag utvecklar och anpassar lärmiljön för enskild elev och/eller hela grupper
- 31.b Vad anser du om denna fördelning?
- 32 a. Jag deltar i elevhälsoteamarbete/ EHT
- 32 b. Vad anser du om denna fördelning?
- 33 a. Jag sköter föräldrakontakter (samtal, möten, E-post, SMS mm.)
- 33 b. Vad anser du om denna fördelning
- 34 a. Jag sköter kontakter med övriga samhällsfunktioner (socialtjänst, BUP, Habilitering, sjukvård mm.)
- 34 b. Vad anser du om denna fördelning
- 35 a. Jag deltar i specialpedagogiskt nätverk
- 35 b. Vad anser du om denna fördelning?
- 36 a. Jag driver skolutvecklingsarbete
- 36 b. Vad anser du om denna fördelning
- 37 a. Ytterligare arbetsuppgifter (ange vad)
- 37 b. Hur mycket tid lägger du på dina ytterligare arbetsuppgifter?
- 37 c. Vad anser du om denna fördelning?
38. Vilka av följande kommunikationssätt använder du dig av i din undervisning? (du kan kryssa för flera rutor)

§ Talat språk

§ Skrift/bokstäver

§ Tecken som stöd/teckenspråk

§ Grafisk kommunikation (tex. Blissymboler, Pictogram, Symboler, Foton och Bilder)

§ Konkreta föremål (känsl, lukt, smak, ljud)

§ Annat

39. Jag upplever att Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) används av mina kollegor

Instämmer						Instämmer
inte alls 1	2	3	4	5	6	7
helt						

40. Jag arbetar med Ritprat exempelvis seriesamtal och/eller sociala berättelser i mitt arbete? (samtal med enkla bilder kombinerat med tal)

Instämmer						Instämmer
inte alls 1	2	3	4	5	6	7
helt						

41. Jag upplever att det finns ett gemensamt synsätt när det gäller Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) på min arbetsplats.

Instämmer						Instämmer	
inte alls	1	2	3	4	5	6	7
helt							

Specialpedagogiskt förhållningssätt

Nedan följer några påståenden som handlar om ditt specialpedagogiska förhållningssätt, vi vill att du värderar dessa påståenden på en skala mellan 1-7 där 1 betyder att du inte alls instämmer och 7 att du instämmer helt med påståendet.

42. Jag arbetar förebyggande i mitt arbete

Instämmer						Instämmer	
inte alls	1	2	3	4	5	6	7
helt							

43. Jag arbetar stöttande i mitt arbete

Instämmer						Instämmer	
inte alls	1	2	3	4	5	6	7
helt							

44. Jag arbetar rådgivande i mitt arbete

Instämmer						Instämmer	
inte alls	1	2	3	4	5	6	7
helt							

45. Jag upplever att mina kollegor lyssnar på mina åsikter när det gäller specialpedagogiska frågor

Instämmer						Instämmer	
inte alls	1	2	3	4	5	6	7
helt							

46. Jag upplever att skolans mål är för svåra för eleverna

Instämmer						Instämmer	
inte alls	1	2	3	4	5	6	7
helt							

47. Jag upplever att eleverna har individuella brister

Instämmer						Instämmer	
inte alls	1	2	3	4	5	6	7
helt							

48. Jag upplever att skolan är dåligt anpassad för att hantera elevers olikheter

Instämmer						Instämmer	
inte alls	1	2	3	4	5	6	7
helt							

49. Jag upplever att eleverna har brister i hemmiljön

Instämmer						Instämmer	
inte alls	1	2	3	4	5	6	7
helt							

50. Jag upplever att vissa lärare har brister

Instämmer
inte alls 1 2 3 4 5 6 7
helt

51. Jag upplever att vissa klasser/grupper fungerar dåligt

Instämmer
inte alls 1 2 3 4 5 6 7
helt

52. Jag upplever att man på min skola är mycket medveten om de särskilda kompetenser om utvecklingsstörning som speciallärare har

Instämmer
inte alls 1 2 3 4 5 6 7
helt

53. Jag upplever att min specialpedagogiska kompetens motsvarar det som efterfrågas på min skola

Instämmer
inte alls 1 2 3 4 5 6 7
helt

54. Vilka specialpedagogiska kompetenser/arbetsuppgifter anser du är mest efterfrågade på din skola?

Samsyn

Slutligen kommer här några påståenden som berör hur du upplever samsynen runt elever med utvecklingsstörning på skolan. Vi ber dig att värdera varje påstående på en skala mellan 1-7 där 1= att du inte alls instämmer med påståendet och 7= att du instämmer helt med påståendet.

55. Det råder en samsyn mellan mig och rektor om hur elever med utvecklingsstörning bör utbildas

Instämmer
inte alls 1 2 3 4 5 6 7
helt

56. Det råder en samsyn mellan mig och lärarkollegor om hur elever med utvecklingsstörning bör utbildas

Instämmer
inte alls 1 2 3 4 5 6 7
helt

57. Det råder en samsyn mellan mig och assistenter/övrig personal om hur elever med utvecklingsstörning bör utbildas

Instämmer
inte alls 1 2 3 4 5 6 7
helt

58. Mina möjligheter att påverka synen på elever med utvecklingsstörnings lärande och kunskapsutveckling är mycket stor på min skola

Instämmer
inte alls 1 2 3 4 5 6 7
helt

