Läraren och det specialpedagogiska arbetet i en skola för alla

Anna Åkerlund Hjorth och Sofia Sjöberg

Lärarhögskolan i Stockholm
Institutionen för individ, omvärld och lärande

Examensarbete 10 p
Specialpedagogik
Överbryggande kurs i specialpedagogik (41–60 p)
Vårterminen 2007
Examinator: Eva H Mattson
English title: The teacher and special education support in the inclusive school

Läraren och det specialpedagogiska arbetet i en skola för alla

Anna Åkerlund Hjorth och Sofia Sjöberg

Sammanfattning

Syftet med denna uppsats är att tydliggöra hur samarbetet ser ut mellan lärare och specialpedagog/speciallärare och vilken inställning lärare har till det specialpedagogiska arbetet.

Studien omfattar en attitydundersökning i enkätform med 32 medverkande klasslärare för skolåren 1-6 på tre skolor i tre olika kommuner.

Resultaten visar att de flesta av lärarna upplever att de har möjlighet att diskutera specialpedagogiska frågor i arbetslaget. Flertalet efterlyser handledning i större utsträckning än idag. Regelbunden handledning, såväl individuellt som i arbetslaget, är dock relativt sällsynt förekommande enligt studien.

Den vanligaste samarbetsformen kring elever i behov av särskilt stöd är att specialpedagog/speciallärare arbetar med eleven utanför klassrummet. Värt att notera är att endast ett fåtal av lärarna önskar ett mer inkluderat arbetssätt, där stödåtgärder genomförs i klassrummet.

De flesta av lärarna som deltagit i undersökningen är nöjda med stödåtgärderna kring elever i behov av särskilt stöd, men anser samtidigt att det behövs större specialpedagogiska resurser. Många anser sig även behöva egna specialpedagogiska kunskaper i klassrumsundervisningen.

Vår analys är att lärarna generellt sett reflekterar kring hur man utformar undervisningen för elever i behov av särskilt stöd, men att man upplever det som svårt att realisera sina önskemål i praktiken på grund av bristande tid och resurser. Lärarna har många idéer kring hur samarbetet med specialpedagog/speciallärare skulle se ut om de själva fick välja samarbetsform.

Nyckelord
Specialpedagogik, specialundervisning, pedagogik, kunskapssyn, handledning, arbetslag, en skola för alla, lärare, specialpedagog, speciallärare.

Förord

Vi har valt detta ämne för att vi vill utöka kunskapen om hur lärare uppfattar det specialpedagogiska arbetet inom skolan. Vi har också velat undersöka hur lärare och specialpedagoger/speciallärare samarbetar kring elever i behov av särskilt stöd, utifrån lärarperspektivet.

Vår förhoppning är dessutom att undersökningen kommer att hjälpa oss när vi själva utbildar oss till specialpedagoger i framtiden.

Tack till alla lärare som besvarat enkäten och gjort denna studie möjlig.

Tack till våra familjer som ivrigt stöttat oss.

Tack till Per Höglin som varit till hjälp med sina datakunskaper.

Tack till vår handledare Ulf Sivertun som gett oss synpunkter och vidgat vår syn på kunskap.

Tack till Anna-Carin Rehnman som guidat oss genom kursen på ett professionellt sätt.

Tullinge i maj 2007

Anna Åkerlund Hjorth och Sofia Sjöberg

Innehåll

Förord ... 3
Innehåll ... 4
Inledning ... 6
Bakgrund ... 7
Elevens rättigheter ... 7
Lärarutbildningen ... 8
Specialpedagogutbildningen ... 9
Specialpedagogens yrkesroll, kunskaper och verksamhet ... 10
Handledning som en del i den specialpedagogiska funktionen ... 12
Dilemman kring handledningsfunktionen ... 13
Läraren, arbetslaget och handledningsfunktionen ... 14
Lärares syn på det specialpedagogiska arbetet ... 14
Specialpedagogik och specialundervisning ... 15
Specialundervisningens utveckling ... 17
Begreppsförklaring ... 20
En skola för alla ... 20
Inkludering ... 21
En inkluderande skola ... 22
Differentiering ... 22
Utvecklingszon ... 23
Normalisering ... 23
Habitus ... 23
Rådande kunskapsmodell ... 23
Samarbete och samverkan ... 24
Syfte ... 25
Frågeställningar ... 25
Metodval och genomförande ... 25
Metod ... 25
Undersökningsgrupp ... 26
Bortfall ... 26
Genomförande ... 26
Pilotstudien ... 26
Enkäten ... 27
Etiska aspekter ... 28
Resultat ... 29
Utbildningsbakgrund ... 29
Stöd till läraren av arbetslag och specialpedagog ... 30
Samarbete och specialpedagogiskt arbete ... 33

Personlig utveckling 37
Diskussion 39
Validitet och reliabilitet 39
Utbildningsbakgrund 39
Diskussion och tolkning 39
Stöd till läraren av arbetslag och specialpedagog 40
Diskussion och tolkning 41
Samarbete och specialpedagogiskt arbete 42
Diskussion och tolkning 42
Personlig utveckling 43
Diskussion och tolkning 43
Avslutning 44
Nya frågeställningar 45
Referenser 47
Övriga referenser 48
Bilaga 1. Enkät 49
Bilaga 2. Informationsbrev till enkät 59

Inledning

I den aktuella pedagogiska debatten skrivs mycket om att dagens skola är *en skola för alla* vilket har fått oss att fundera lite mer kring hur det egentligen är tänkt att klassläraren ska lyckas inkludera alla elever i den ordinarie klassrumsundervisningen. Denna integrationstanke med tillhörande förhållningssätt skapar en rad utmaningar för pedagoger, där man måste hitta olika vägar i sin undervisning för att möta alla barn. Hur lärare skall lyckas upprätthålla denna flexibilitet beror till bl.a. på lärarens personliga kunskaper och erfarenheter, som vi vet många gånger ställs på sin spets. Dessutom måste lärare vara beredd att möta alla barn och även samverka i ett välintegrerat arbetslag för att ett inkluderande arbetssätt skall bli meningsfullt, menar Emanuelsson (2004). Frågan är vad som krävs för den enskilda läraren och i arbetslaget för bidra till utvecklandet av denna intention i skolan fullt ut?

Vi som skriver den här uppsatsen har arbetat i 7 respektive 10 år som klasslärare och mött många elever i behov av särskilt stöd. Dessa elever har behövt olika former av specialpedagogiskt stöd och i samband med det har det krävts ett samarbete med specialpedagog/speciallärare på varierade sätt för att underlätta för eleverna. Detta samarbete ser vi är oundvikligt med tanke på att flertalet lärare med äldre utbildning, liksom vi, inte har specifika kunskaper i specialpedagogik i grundutbildning, men också att läraren i denna vardag måste utveckla variation i sitt arbetssätt för tillgodose elevers olika behov.

I vår verklighet får elever oftast stöd utanför klassrummet av speciallärare men också av specialpedagog, trots att specialpedagogens roll är tänkt att vara mer övergripande med syfte att handleda lärare att mer självständigt klara av alla elever inom klassens ram. Hur är det egentligen tänkt att specialpedagoger skall få utrymme för sin kompetens bland de traditionella arbetssätt/metoder som fortfarande verkar ute i skolan? Specialpedagogens vidgade roll verkar enligt vår mening, i teorin framstå som det rätta nytänkandet medan den gamla rollen som speciallärare är den som uppskattas i praktiken på skolorna. Brodin & Lindstrand (2004) menar också att det har uppstått ett glapp mellan vad skolan efterfrågar och specialpedagogernas kompetens. Frågan är hur dessa två inställningar till specialpedagogisk stöttning ska kunna mötas och hur ser lärare på det samarbete som pågår med specialpedagog/speciallärare?

I detta sammanhang upplever vi som blivande specialpedagoger att det är både relevant och viktigt att känna till de diskussioner som förekommer kring lärarens situation och hur de önskar samarbeta. Vi har därför fördjupat oss i forskning och litteratur om specialpedagogen och dennes yrkesroll, tittat närmare på speciallärarens funktion historiskt sätt och hittat endast litet tillgänglig forskning kring läraren och dennes syn på det specialpedagogiska arbetet i dagens skola. Genom litteratur och enkätundersökning har vi lyft fram lärarens inställning och upplevelser av samarbetet med specialpedagog/speciallärare, identifierat situationer inom vilka samarbete sker samt identifierat eventuella behov av både handledning och det som de betecknar som specialpedagogiska kunskaper, hos lärare i skolan.

Bakgrund

Elevens rättigheter

Alla elever har rätt till utbildning, delaktighet och inflytande. Detta gäller även de elever som har funktionshinder. Med funktionshinder menas olika slag av fysiska funktionshinder, begåvningsmässiga eller dolda funktionshinder som t.ex. läs –och skrivsvårigheter och neuropsykiatriska funktionshinder (Skolverket, 2003). Skolan har ett stort ansvar när det gäller alla elever på så sätt att verksamheten alltid skall anpassas till varje elevs individuella behov i relation till skolans krav. Elever som inte når grundskolans kunskapsmål har rätt till särskilt stöd inte enbart enligt läroplanen utan också enligt skollagen och grundskoleförordningen.

I Lpo 94 står det tydligt att:

- *Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen (s.6).*
- *Alla som arbetar i skolan skall uppmärksamma och hjälpa elever i behov av särskilt stöd (s.14).*
- *Läraren skall stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter, samarbeta med andra lärare i arbetet för att nå utbildningsmålen(s.14).*

Wilson i Brodin & Lindstand (2004) menar att det har ägnats minimalt med uppmärksamhet åt att definiera vad som egentligen menas med behov av särskilt stöd. Några av de definitioner som finns lägger ansvaret på eleven, att denne inte räcker till och därmed faller utanför den rådande normen för vad som anses vara normalt. Wilson tror att begreppet behov kommer att ändras till att istället beskriva elevens rättighet till utbildning.

Skolan och därmed varje pedagog har också lagar och förordningar att rätta sig efter när det handlar om elevers rätt till utbildning. Dessa riktlinjer skall följas oberoende av elevers skiftande behov. Förutom Skolverkets regler finns även Handikappombudsmannen (2001) och FN:s organisation för utbildning, vetenskap och kultur, som givit ut Salamancadeklarationen (1996). Salamancadeklarationen handlar om alla barns rätt till undervisning och innehåller principer och praxis vid undervisning av elever i behov av stöd.

Salamancadeklarationen säger att:

- *Varje barn har en grundläggande rätt till undervisning och måste få möjlighet att uppnå och bibehålla en acceptabel utbildningsnivå.*
- *Varje barn har unika egenskaper, intressen, fallenheter och inlärningsbehov.*
- *Utbildningssystemet och utbildningsprogrammen skall genomföras på sådant sätt att den breda mångfalden av dessa egenskaper och behov tillvaratas.*
- *Barn i behov av särskilt stöd skall ha tillgång till ordinarie skolor och dessa skolor skall tillgodose dem inom en pedagogik som sätter barnet i centrum och kan tillgodose dessa behov* (s. 9).

En vägledande princip i Salamancadeklarationen är att man vill arbeta mot att ge plats för alla barn, utan hänsyn till deras fysiska, intellektuella, sociala, emotionella och språkliga förutsättningar (Salamancadeklarationen, 1996). Denna integrationsinriktning är det effektivaste sättet att bekämpa diskriminerande attityder och skapar en välkomnande, solidarisk miljö, där barn i behov av stöd och deras kamrater får möjlighet att mötas och respektera varandra (Salamancadeklarationen i Westling A. 2005).

Handikappombudsmannen (2001) hävdar att barn med funktionsnedsättning skall ha lika rätt att delta i undervisning, rätt till kunskap och personlig utveckling som andra barn. Skolan måste tillförsäkra människor med funktionshinder delaktighet och jämlikhet och segregerande lösningar skall undvikas så långt det är möjligt. Skolhuvudmannen skall följa de lagar som föreskrivs och ansvara för att varje barn med funktionshinder integreras, får stöttning och ges inflytande över sin utbildning. Detta för att leva upp till målen om *en skola för alla*.

Lärarutbildningen

Vi som skriver uppsatsen examinerades 1996 och 2000 som 1-7 lärare och våra utbildningar måste numera betraktas som ”äldre” eftersom en helt ny lärarutbildning introducerades hösten 2001. Trots våra relativt färska utbildningar så upplever vi att vi saknar specialpedagogik i grundutbildningen. Detta kan möjligen förklaras av Inga-Lill Vernersson (1997) som skriver att studerande ofta har svårt att uppfatta när det förekommer specialpedagogiska moment i kursen. Vi har kanske helt enkelt missat att vi läst specialpedagogik trots att vi i samband med denna studie gått tillbaka och bläddrat i gamla kurspärmar.

I den idag aktuella lärarutbildningen ingår nu specialpedagogik som ett allmänt utbildningsområde (AUO) med namnet ”*Specialpedagogiska utmaningar i en skola för alla”*. Syftet med kursen, som omfattar 5 poäng, är:

- *Att studenten på ett övergripande plan utvecklar förståelsen för hur skolsvårigheter kan uppstå i ett historiskt och nutida perspektiv*.
- *Att mer specifikt utveckla kunskap om följande aspekter i läraruppdraget:*
  - *en likvärdig/demokratisk utbildning i relation till elevers olikheter inom förskola och skola*
  - *delaktighet/utslagning och lärande på individ-, grupp-, organisations- och samhällsnivå*
  - *ledarskap i mötet med den variation som finns i alla barn –och ungdomsgrupper.*

Lärarstuderande erbjuds även att läsa specialpedagogik som inriktning eller specialisering. Specialpedagogik och kunskap om hur man bemöter elevers olikheter är alltså ett nytt enskilt utbildningsområde inom lärarutbildningen vilket innebär att de flesta aktiva lärare inom skolan idag saknar den kompetensen.

Mattssons, Dagermalms och Pisiläs (2006) rapport visar också att lärarstuderande idag har en god medvetenhet om det specialpedagogiska området. Detta framgår av deras examinationsuppgifter där begrepp som komplicerad inlärning , inklusion och exklusion samt

specialpedagogens roll diskuteras. Denna akademiska kunskapssynen visade sig skilja sig från praktikfältet, där det tycks var så att specialpedagogens arbete än i dag är mer fokuserad på individen och ett problemorienterat arbetssätt (IV). De studerande visade också god kunskap om förebyggande arbete kring barn i behov av stöd, liksom hur man hittar undervisningsmetoder och hur man kan individanpassa undervisningen. Det som inte framkommer så tydligt i examinationsuppgifterna var fältets (lärare och specialpedagoger ute på skolorna) kunskaper om komplicerad inlärning. Detta kan bero på att de studerande har både teori och praktik aktualiserad genom sin utbildning och att detta inte stämmer överens med hur det ser ut i skolvärlden.

På skolorna idag arbetar lärare med helt skilda utbildningar. Som exempel på detta finns småskollärare och folkskollärare som utbildats före 1968, lågstadie-, mellan- och högstadielärare som utbildats mellan 1968 och 1984. Från 1984 till 2001 pågick vår egen utbildning för år 1-7 respektive år 4-9. Den nya utbildning som praktiseras nu innebär större valmöjligheter att skräddarsy sin egen utbildning för de studerande.

Lärarutbildningskommittén (Sou 1999:63) menar att alla lärare skall ha kompetensen att organisera arbetet så att det passar alla elevers behov. Därför behöver läraren under sin grundutbildning utveckla de kunskaper som krävs i mötet med elever i svårigheter. Det handlar inte om en djup specialpedagogisk kunskap, utan en kunskap att förstå hur olika elever lär sig. Detta skulle kunna beskrivas som en fördjupad pedagogisk kompetens att möta alla elever.

Brodin & Lindstrand (2004) ställer sig frågan om grundskollärarnas pedagogikutbildning har allvarliga brister eftersom deras kompetens inte räcker till att undervisa alla elever. De frågar sig även vad det egentligen är som krävs för att vara en bra lärare och om behovet av speciallärare och specialpedagoger blir större för att lärare har för dåliga pedagogiska kunskaper.

Specialpedagogutbildningen

Speciallärarutbildningen ersattes 1990 av specialpedagogutbildningen. Specialpedagogens kompetens ligger på en mer övergripande nivå, ofta långt ifrån klassrumsundervisningen. Specialpedagogen har en mer vidgad yrkeskompetens och en till stor del ny tilltänkt yrkesroll. Medan specialläraren fram till 60-talet i huvudsak var en hjälpklasslärare och sedan fram till 80-talet fungerade som en diagnostisk-/pedagogisk specialist så ska dagens specialpedagoger svara för handledning och utvecklingsarbete förutom det traditionella ansvaret för att aktivt arbeta med elever i svårigheter.

Specialpedagogens vidgade roll verkar, enligt vår mening, i teorin framstå som det rätta nytänkandet medan den gamla rollen som speciallärare är den som uppskattas i praktiken på skolorna. Brodin & Lindstrand (2004) menar också att det har uppstått ett glapp mellan vad skolan efterfrågar och specialpedagogernas kompetens. Frågan är hur dessa två inställningar till specialpedagogisk stöttning ska kunna mötas?

Specialpedagogisk examen omfattar 60 poäng efter lärarexamen, och följande mål ska uppnås enligt examensordningen:

För att få ut sin examen skall studenterna ha de specialpedagogiska kunskaper och färdigheter som behövs för att aktivt kunna arbeta med barn, ungdomar och vuxna i behov av stöd inom förskola, skola, vuxenutbildning och habilitering/rehabilitering. Därutöver skall studenten kunna

- *identifiera, analysera och delta i arbete med att undanröja hinder för och orsaker till svårigheter i undervisnings –och lärandemiljöer,*
- *genomföra pedagogiska utredningar och analysera individers svårigheter på organisations-, grupp-, och individnivå,*
- *utforma och delta i arbetet med att genomföra åtgärdsprogram i samverkan mellan skola och hem för att stödja elever och utveckla verksamhetens undervisnings –och lärandemiljöer.*
- *utveckla principer och former för pedagogisk mångfald inom verksamhetens ram,*
- *vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för föräldrar samt för kolleger och andra berörda yrkesutövare,*
- *genomföra uppföljning och utvärdering samt delta i ledningen av den lokala skolans utveckling för att kunna möta behoven hos alla elever* (SFS 2001:23)

I Malmgren Hansen (2003) beskriver nyutbildade specialpedagoger att de lärt sig en del om metoder och arbetssätt, men att deras nya kompetens främst handlar om människosyn och kunskapssyn samt handledning av lärare. Lärarna på skolan de återvände till efter utbildningen förväntade sig däremot främst en utbildad speciallärare som ska komma med fler metoder och arbetssätt för elever i svårigheter.

Specialpedagogens yrkesroll, kunskaper och verksamhet

Audrey Malmgren Hansen (2003) beskriver nyutbildade specialpedagogers verksamhet och reflektioner kring sitt arbete. Studien visar dilemmat med att få skolans inre värld – lärare, pedagoger och skolledare att förändra sitt synsätt på hur den nya specialpedagogiska funktionen kan brukas och skapa nya grepp i mötet med elever i behov av stöd.

Specialpedagogernas förnyade yrkesroll belyses av specialpedagogerna själva genom deras reflektioner och samtal i boken. De ser sig själva som *balansskapare* vilket beskrivs som en flexibel roll utifrån skolledningens och lärarnas önskemål . Verksamheten är enligt deras beskrivning *behovsstyrd*, där specialpedagogens uppgifter skiftar beroende på vad skolan och dess personal har behov av. Beroende på vad lärare har för önskemål ges specialpedagogerna tillträde till att utveckla den specialpedagogiska verksamheten. Av texterna framgår att omgivningen förutsätter att de skall agera i skiftande situationer och att de förstår det nödvändigt att tillmötesgå önskemål och tidigare traditioner inom skolan – men inte till vilket pris som helst. Människo- och värdesynen vill de inte ge avkall på. I skolans värld har elever

ofta beskrivits och blivit sedda utifrån vad de har för svårigheter, vilket ofta skymt sikten för deras förmågor och begåvningar. Detta arbetssätt upplever de som negativt. Det handlar mer om att kartlägga elevers hela skolsituation för att utreda problemets art . Barn är kompetenta varelser, väl medvetna om sina styrkor och svagheter, menar specialpedagogerna. Barn har både insikt och förmåga att själva se sina förutsättningar för den egna inlärningen.

Det handlar också om att göra elever och föräldrar mer delaktiga i utredning och åtgärdsdiskussioner. Det *förtroendeskapande arbetet* mellan elever, lärare och föräldrar är grunden till att få igång ett specialpedagogiskt arbete.

Specialpedagoger bör arbeta upp förmågan att kritiskt granska och kunna se hur kunskapssynen ser ut bakom ett påstående eller en metod, uttrycker en specialpedagog. Detta gäller särskilt när den nya icke-traditionella specialpedagogiska verksamheten fokuserar mer på lärarna som målgrupp, genom handledning, än på eleverna.

Brodin & Lindstrand (2004) diskuterar också specialpedagogikens plats i skolan och dennes nya uppgifter. De menar att specialpedagogens roll i första hand är att ge rådgivning till lärare i skolan och inte direkt arbete med elever. Dessutom ställer man sig frågande till vem skolan är till för när konsultverksamhet som handledning erbjuds i första hand till läraren. Det man kan fundera kring, menar författarna, är vem som har kunskapen att arbeta med barnen?

Flertalet specialpedagoger i Malmgren Hansens (2003) undersökning uttrycker lärares bristande kompetens i specialpedagogiska frågor och att stöd är nödvändigt i form av handledning. Någon menar också att lärare inte reflekterar över sitt arbete i den utsträckning som behövs för att öva upp ett pedagogiskt språk och för att vidga sin pedagogiska kunskap. I realiteten, menar specialpedagogerna, är det är lärarna som styr den specialpedagogiska verksamheten. De besitter den informella makten i skolstrukturen när det gäller elever i behov av särskilt stöd och i vilken utsträckning specialpedagogerna får tillgång till att utveckla den nya specialpedagogiska verksamheten. Då undersökningen slutfördes 1997 menade flertalet specialpedagoger att det fortfarande saknades ett formellt mandat där regler och rutiner beskrivs för specialpedagogisk verksamhet, vilket sätter hinder för hur specialpedagoger kan utforma sitt arbete. Först när skolsystemet erbjuder tillgång till resurser kan specialpedagogerna utöka sin makt och sina resurser.

Matts Mattsson m.fl. (2006) rapport redovisar flera intressanta förändringsstrategier för den specialpedagogiska yrkesrollen, som vi vill belysa. Författarna talar då om specialpedagogen och dennes yrkesroll i ett större perspektiv, som mer eller mindre präglas av fokus på grupp, individ, struktur och process. Nio olika förändringsstrategier diskuteras, däribland *handledaren, samverkanspedagogen, experten, empowerment och den reflekterande praktikern*. Nedan utvecklas dessa strategier.

Det specialpedagogiska arbetet kan vara rådgivande och handledande till läraren. I detta samarbete uppmärksammas lärarens utvecklingsprocesser, varvid specialpedagogen också fungerar som samtalspartner i syfte att vägleda läraren i dennes försök att lösa problem relaterade till individen.

När man talar om samverkanspedagogen handlar det om att specialpedagogen försöker underlätta kommunikation och samverkan mellan aktörer i skolan för att nå ett gott specialpedagogiskt perspektiv. Det kan handla om föräldrar, elev och skolan som skall samverka eller andra nätverk kring skolan som skall fungera för ett visst ändamål i skolan.

Arbetet som specialpedagog kan också innebära en roll som expert, där råd ges kring elever i svårigheter eller med ett visst funktionshinder eller viss diagnos.

En annan förändringsstrategi som diskuteras är empowerment, vilket bygger stärkandet av människors egen drivkraft och medvetandegörandet av processer.

Så till sist nämns den reflekterande praktikern där specialpedagogen strävar efter att förnya specialpedagogiken, följer forskning kring ämnet och utvecklar sin beprövade erfarenhet.

Handledning som en del i den specialpedagogiska funktionen

I vår enkätundersökning har vi valt att lyfta fram diskussioner kring handledningsfunktionen i skolan för att försöka tydliggöra hur lärare upplever behovet av funktionen i sin vardag. Vi vill därför beskriva handledningsfunktionen mer utförligt och visa vad den kan innefatta.

Birgitta Sahlin (2006) beskriver handledningen i specialpedagogens yrkesroll som det nya instrument som specialpedagogen kan använda i sitt arbete i syfte att minska utslagning av elever i skolan. I grunden finns den demokratiska idén att inkludera elever i svårigheter och att handledning kan möjliggöra detta genom förändring av skolans inre arbete.

Handledning är enligt Sahlin (2006) mångtydigt och används med skiftande innebörd. Hon benämner handledning som ett *paraplybegrepp* där det visar sig vara svårt att definiera begreppet. Hon lyfter fram benämningen *pedagogisk metod* för kompetensutveckling på olika sätt, där den handledda bearbetar och reflekterar kring sin yrkespraktik i samspel med handledaren. Sahlin nämner bl.a. Peter Emsheimers åsikt, där handledning och dess form är beroende dels av sammanhanget och dels vilka mål den är tänkt att uppfylla. Sahlin (2006) redovisar olika upplevelseteman, utifrån informanternas kommentarer i hennes undersökning, vilka kan vara ”*tänkbara tyngdpunkter i den specialpedagogiska handledningsfunktionens mångfald och komplexitet”* (s.144). Informanterna –speciallärarna nämner följande aspekter av vad de anser att handledning kan innebära: De menar att en handledare kan vara den som uppmuntrar lärare att dels våga förändra sig själv och sitt arbete –själva läraruppdraget och dels uppmuntra lärare att verkligen lära känna barnet de möter. Det kan också handla om att bekräfta lärares olikheter och gå lärares önskemål till mötes. För handledarens del bör handledaren själv vara öppen för olika handledningsnivåer i mötet med lärare och anpassa sin rådgivning. Detta innebär att handledaren måste vara lyhörd, visa engagemang och vara delaktig i det lärare samtalar kring –stanna kvar i nuet. Samtidigt är det viktigt i samverkan med lärare att agera som språkrör för barnet – ha barnet i fokus (Sahlin). Dessutom menar en speciallärare, är det inte enbart lärare som behöver reflektera, även handledaren själv bör ge tid till reflektion över sin handledning.

Handledarens uppgift är också att se till att den undersökande, reflekterande och meningssökande fasen får tillräckligt stort utrymme. Att bygga relationer är viktigt och är basen för hur vi klarar att vara tillsammans med andra och med oss själva. Om vi har svårt med detta och inte ger relationer tid kommer vi också att missa värdefullt lärande (Normell 2002).

Sahlin (2006) menar liksom Malmgren Hansen (2002) att specialpedagogisk handledning kan vara en viss typ av översättningsarbete där lärare diskuterar kring problematiska undervisningssituationer och specialpedagogen bidrar till förståelse av vilka effekter lärarens metoder kan få för respektive lärare och elev. Det kan i sin tur leda till att lärare själva får förmåga att översätta sitt beteende i undervisningssituationen och arbeta på ett för eleven

optimalt sätt. En annan viktig del i översättningsarbetet kan vara att specialpedagogen beskriver lärarens arbete språkligt, där det handlar om att gå från det konkreta i klassrummet till en *medvetandeform* där specialpedagogen lyfter fram, abstraherar *pedagogiska processer*. På så vis kan lärare förstå barnets beteende och därmed också skapa en pedagogiskt anpassad miljö för honom/henne i undersviningssituationen.

Sahlin (2006) hänvisar även till Kristina Ström i sin bok, där hon beskriver handledningens syfte som att vara att förbättra inlärningssituationen för elever som har behov av särskilt stöd. Ström menar också att handledning kan ses som en specialpedagogisk *påverkansfaktor* där specialpedagogen kan ges möjlighet att informera pedagoger och skolledare om vad det specialpedagogiska arbetet handlar om. En tydlig profilering krävs för att den specialpedagogiska verksamheten och handledningsfunktionen skall fungera och det är ytterst betydelsefullt att skolledningen är kunnig och aktiv när det handlar om implementeringen av handledningsfunktionen. Dessutom behöver skolledningen prioritera och avsätta tid till samtal i och med att lärare har små egna möjligheter att styra sin tid.

Dilemman kring handledningsfunktionen

Det finns fortfarande relativt lite kunskap när det gäller handledning som begrepp, skriver Sahlin (2006) och handledningsfunktionen är ännu mycket begränsad. Hon anser att de upplevelseteman (se ovan) som hon tagit fasta på kan ses bidra till en vidare diskussion kring hur man kan förhålla sig i den handledande situationen. Liksom Ann Ahlberg menar Sahlin att det är de kommunikativa kontexterna som behöver analyseras och beskrivas i skolan. De praktikgrundande kunskaperna måste bli mer synliga och pedagoger behöver få utrymme till att utvärdera sitt eget arbete.

Skolans organisation och dess anda kan i stor utsträckning förutbestämma specialpedagogens möjlighet till att handleda. Att bruka handledning och att låta specialpedagogen ansvara för den kan vara nedprioriterat i skolans organisation. Mattsson m.fl. (2006) menar att specialpedagogerna har svag kontroll över såväl sin arbetssituation som sitt verksamhetsområde. Yrkesrollen påverkas också från olika håll - föräldrar, organisation och ekonomi. Det finns många som gör anspråk på vad som är bäst för barnen, för skolan och för samhället. Därför är rollen i viss utsträckning otydlig och varierande i praktiken.

Genom att hänvisa till Rolf Helldin beskriver även Sahlin (2006) de dilemman som kan ligga till grund för svårigheter kring handledning. I Helldins material framträder svårigheterna i att som specialpedagog handleda kollegor. Dels handlar det om att handledningsfunktionen som del av specialpedagogens roll är ny ute på skolorna och dels krävs ett enträget arbete att förändra och lyckas. Lärare utgår ofta från eleven och har inte vana att ömsa sin lärarroll till en kollegial vuxenroll. Dessutom kan undanskymda dilemman finns hos lärare där hon/han kan ha svårigheter med närhet och distans till elever och kollegor. Det ger i sin tur svårigheter för specialpedagogen att närma sig frågor kring kollegiala förhållningssätt och kan i sin tur leda till situationer med konflikt.

Handledningssituationen som kan ses som en möjlighet till förändring kan också innebära en risk för specialpedagogen, nämligen risken att bli utestängd och att inte vara del i det kollegiala arbetet. En av informanterna i Sahlins undersökning menar att det i slutändan är lärarens inställning till handledning och vilja att utveckla sig själv som styr

handledningsfunktionen. Vill inte läraren inse hur pass ”fastlåst” han/hon är så blir det svårt. Det personliga ansvaret hos varje lärare har betydelse.

Läraren, arbetslaget och handledningsfunktionen

Lärare vi talat med på våra arbetsplatser tycker att det är svårt att få arbetslagen att fungera tillfredställande. I arbetslaget finns normalt bara litet utrymme för djupgående diskussioner – man fokuserar ofta på praktiska problem. Detta kan leda till att lärare försöker lösa många situationer och svårigheter på egen hand, vilket kan skapa både stress och frustration men också det faktum att elever inte får det stöd de behöver. Normell (2002) menar att det kan vara svårt att hitta en bra balans i arbetslagets samtal, där vissa tar stor plats medan andra väljer att vara passiva. En del lärare väljer att inte gå för djupt in i svåra samtal för att inte blottlägga sig själva. Kan det vara så att ensamheten i läraryrket har skapat en rädsla för att avslöjas som inte tillräckligt kompetent, och vem bär ansvaret för att arbetslag utvecklas och fungerar som en källa för reflektion och djupgående samtal?

Enligt Hägg & Kuoppa (1997) innebär handledning att lärare enskilt eller i grupp kan bearbeta svårigheter i sitt arbete. Samtalet i den professionella verksamheten handlar om att se sig själv och andra, kunna möta andra och samtidigt hålla isär mitt och ditt. Samtalet hjälper läraren att må bra, de medverkande kan få bekräftelse och positiv respons kring sitt arbete samt redskap till att reflektera över den egna verksamheten. Erfarenheten visar också att den som presenterar ett problem i gruppen ofta har konstruktiva förslag till lösning själv, men behöver gruppens öga för att få syn på det. När gruppen lyssnar aktivt främjar det talarens kreativitet (Normell 2002).

Det är enligt Hägg & Kuoppa (1997) ytterst nödvändigt att få handledning när man arbetar med barn i svårigheter. Det ställs ibland orimliga krav på den enskilda pedagogen som skall organisera goda inlärningssituationer för stora grupper där behoven kan vara varierande. På senare tid har också alltmer fokus lagts på pedagogens förmåga att skapa och utveckla relationer till elever och föräldrar, skriver Normell (2002). Den sociala kompetensen blir allt viktigare och möjligheten att undersöka egna starka och svaga sidor – det egna sättet att samverka med omgivningen - är något varje pedagog bör arbeta med.

Lärares syn på det specialpedagogiska arbetet

Audrey Malmgren Hansen har redan 1998 undersökt lärares syn på den specialpedagogiska verksamheten för att tydliggöra de diskussioner som rör sig kring specialpedagogik och elever i skolan. Det som framkom var lärares funderingar kring vad specialpedagogiken inrymmer för kunskaper och vad de anser ha behov av för att kunna erbjuda en bra inlärningssituation för elever i svårigheter. Dels formulerar lärare specialpedagogikens kärna som att vara en specialmetod för elever med svårigheter, där specialpedagoger har det som vanliga lärare inte har och dels att de främst önskar få stöd av specialpedagog för att kunna ge elever i svårigheter en bra undervisning.

Enligt Malmgren Hansen framgick det inte tydligt av undersökningen om lärarna specifikt efterfrågade handledning men att det möjligen kan vara just så. De tycker samtidigt att specialpedagoger skall ha arbetsuppgifter som handledning för att kunna ge hjälp och stöd, men också handleda lärare, elever och föräldrar. Övervägande delen av lärarna vänder sig också i första hand till specialpedagogen när de upptäcker att en elev är i svårigheter och upplever att de får den hjälp de önskar.

Andra resultat visar även att lärare med ny utbildning vänder sig till specialpedagog i högre utsträckning än de med äldre utbildning om det visar sig att ett barn har svårigheter i skolan. Detta, tolkar Malmgren, beror på att lärare med äldre utbildning har erfarenhet av specialpedagogik som fokuserade mer på klinikundervisning – kliniker som sköttes av dåtidens speciallärare och att dessa speciallärare skötte och undervisade elever med svårigheter där (Malmgren Hansen 1998).

I Malmgren Hansens (1998) rapport framgår det hur lärarna uppfattar det specialpedagogiska fältet, där de menar att specialpedagogik handlar om att ha förmåga att anlägga en helhetssyn på eleven i skolan, ha fördjupade kunskaper om inlärning och metoder samt ha förmåga att hjälpa och stödja elever, lärare och föräldrar. Malmgren Hansen ställer sig frågande om dessa kunskaper nödvändigtvis skall beskrivas vara specialpedagogiska kunskaper. Kunskaper som dessa kan likväl definieras som allmänpedagogiska och bör innefatta som moment i grundutbildningen för lärare så att lärare skall känna sig väl förtrogna med inlärning för alla elever.

I Rapporten nämns även att lärare inte önskar placera elever i svårigheter utanför klassen i första taget utan vill ha större möjlighet att arbeta flexibelt med större tillgång till extra förstärkning av vuxna, gärna specialpedagog i klassen, när elever har behov av det. Resultaten i undersökningen ger således inget stöd för den allmänna diskussion som råder menar Malmgren Hansen, där det handlar om att lärare är initiativtagare till segregering. Det finns en vilja hos lärare, vilket framkom rapporten, att undervisa alla elever inom gruppen. Fokus bör ligga mer på skolorganisationer och var diskussionen om lärares utrymme finns, till utveckling av den egna verksamheten menar Malmgren Hansen (1998).

Specialpedagogik och specialundervisning

Genom vår egen erfarenhet så upplever vi att lärare i dagens skola tar stort ansvar för elever i behov av stöd i den reguljära undervisningen. Vi vet att vissa elever har det svårare än andra och då måste läraren hitta andra vägar där elever kan nå utveckling. Vi har också tagit del av det Persson nämner i Brodin & Lindstrand (2004) där han lyfter fram omfattningen av behovet av särskilt stöd i den obligatoriska skolan. Han menar att drygt 21 procent av eleverna har behov av särskilt stöd, men enbart var femte av dessa elever får specialpedagogiskt stöd. Detta anser vi är en stor utmaning för lärare och tvingar oss att utvecklas men föder också en viss osäkerhet när kunskap att bemöta elevers mångfald av behov inte finns. Som lärare kan man fråga sig i vilken situation som specialpedagogen bör träda in med sina kunskaper för att elever skall få sina behov tillgodosedda? Vad är en lärares pedagogik i jämförelse med specialpedagogik?

Brodin & Lindstand (2004) menar att skillnaden mellan pedagogik och specialpedagogik är att de allra svårast formerna av läs– och skrivsvårigheter t.ex. dyslexi kommer under benämningen specialpedagogik. I denna gränsvärld står lärare och det blir tydligt att skiftande kunskaper och tekniker blir viktigt för lärare för att tillmötesgå eleverna som hamnat i svårigheter. Samtidigt menar Brodin & Lindstrand att lärarens centrala uppgift är att lära elever basfärdigheter som att läsa och skriva.

En specialpedagogisk insats är oftast inte en isolerad företeelse, utan den får konsekvenser som inte enbart är av pedagogisk art. Därför är specialpedagogiken en tvärvetenskaplig

disciplin där psykologi, psykiatri, sociologi, kommunikation och till viss del det övergripande ämnesområdet handikappsvetenskap samverkar i arbetet med att förstå och hjälpa barn i behov av särskilt stöd (Atterström & Persson, 2000).

Av tradition har specialundervisningen varit ett sätt att möta elevers olikheter vad gäller inlärning. Detta trots att det är svårt att hitta forskningsresultat som visar att specialundervisning skulle ha enbart positiva effekter (Persson, 2005). En lösning som funnits länge har varit att bilda särskilda grupper för undervisning av elever med varierade inlärningssvårigheter (Malmgren Hansen, 2002).

Helldin (1997) ställer sig frågan om det kan vara så att ett traditionellt specialpedagogiskt förhållningssätt medverkar till att elever känner sig ännu mer avvikande efter att ha gått i specialundervisning? Han hänvisar till Thomas Skrtics (Helldin, 1997) som anser att specialpedagogiken måste ifrågasättas för att ha en framtid som gynnar människor i svårigheter. Specialpedagogiken har, precis som Skrtics förespråkar, ifrågasatts i USA under senare delen av 60-talet och under 70-talet då man varit kritisk till speciallärarens praktiska arbete samt till specialpedagogikens diagnos– och behandlingsmetoder. Även i Sverige har framförts liknande kritik. Man har bl. a. ställt sig frågorna vad specialpedagogens praktik kan och bör innefatta och vilken som egentligen är den unika specialpedagogiska verksamheten samt vad klassläraren själv kan klara av? (Helldin, 1997). Vi menar att dessa frågor fortfarande känns lika aktuella.

Nilholm (2003) anser att man kan se på den specialpedagogiska verksamheten ur tre olika perspektiv, nämligen det kompensatoriska, det kritiska och dilemmaperspektivet. Han menar vidare att det kompensatoriska perspektivet har haft och fortfarande har en stark ställning. Det kompensatoriskt perspektivet utgår från grundidén att kompensera individernas problem, vilket görs genom att man söker efter anledningen till att problemet har uppstått. Det handlar ofta om att söka efter psykologiska eller neurologiska förklaringar och att diagnostisera. Man försöker avgränsa grupper med gemensamma problem som t.ex. lässtörning och ADHD. Det kritiska perspektivet har som namnet antyder anhängare som är kritiska och då bl.a. till det kompensatoriska tänkandet som fokuserar på att det är individen som har problem. Orsaken till elevers skolmisslyckanden ska alltså sökas utanför eleven. Det kritiska perspektivet utgår ifrån att det är i omgivningen som problemet finns. Man ställer sig till och med frågande till varför vi använder begreppet specialpedagogik då det enbart handlar om att skilja på normala och onormala. Dilemmaperspektivet fokuserar på att det moderna utbildningssystemet har ett stort fundamentalt dilemma då man både ska ge alla elever liknande erfarenheter, likvärdig utbildning och samtidigt individanpassa efter vars och ens behov.

Även den norske forskaren Haug i Persson (2005) menar att specialpedagogiken kan förstås på mer än ett sätt, ur ett kompensatoriskt perspektiv eller ut ett demokratiskt deltagarperspektiv. Det kompensatoriska perspektivet är likt det Nilholm beskriver, där det handlar om att vidta åtgärder som kan hjälpa eleven att komma upp i samma nivå som sina kamrater. De specialpedagogiska insatserna blir då automatiskt organisatoriskt differentierande eftersom de kräver särbehandling av eleverna. Ett demokratiskt deltagarperspektiv innebär däremot, enligt Haug, att målet inte är att kompensera avvikelser hos enskilda elever utan att istället se till att skolan kan bemöta alla elevers olika behov på ett varierat sätt. Detta kräver att skolan slutar tala om vad som är normalt respektive onormalt.

Atterström och Persson (2000) anser, precis som Nilholm, att den svenska specialpedagogiken till stor del bygger på en bristmodell där eleven av olika anledningar anses lida av en avsaknad av en typ av förmåga. Denna modell får konsekvenserna att elever i behov av särskilt stöd riskerar att få stämpeln att lida av någon brist och att det enbart är de som har på olika sätt har en ”brist” är de som har behov av särskilt stöd. Atterström och Persson förtydligar att specialpedagogik ofta förknippas med någon typ av svårighet som t.ex. läs– och skrivsvårigheter. De menar att det finns en risk att föräldrar och lärare fokuserar för mycket på vad barnet inte kan göra istället för på alla saker som barnet kan göra.

Brodin & Lindstrand (2004) menar att ”*förklaringsmodeller till barns svårigheter många gånger säger mer om lärarens förhållningssätt till olikheter, rådande samhällssyn och/eller samhällsklimat än vad som faktiskt är barnets reella problem”* (s. 137). De menar att ett annat samhällsklimat troligtvis hade gett helt andra förklaringar till barnets svårigheter och helt andra hjälpinsatser hade kanske varit aktuella. Den svenska skolan bygger sitt innehåll på kunskaper och färdigheter som är förknippade med det traditionella IQ-begreppet. Dessutom speglar skolan även det rådande samhällsklimatet där begrepp som kontroll av tid och kvalitet, effektivitet och beräkningsbarhet är viktiga (Atterström & Persson, 2000).

Specialundervisningens utveckling

För att förstå dagens diskussioner kring specialpedagogik och specialundervisning med begrepp som differentiering, inkludering och en skola för alla så behövs en tillbakablick för att se hur det hela startade och hur utvecklingen har skett.

K-G Ahlström (1992) tycker att vi ska vara stolta över grundskolans specialundervisning eftersom vi ligger långt före många andra länders utveckling i och med att vi passerat de stadier där dessa länder nu befinner sig. Utvecklingen har pågått från bildandet av folkskolan till dagens grundskola. Ahlström har i sin undersökning fokuserat på hur specialundervisningen har utnyttjats till att differentiera eleverna under drygt 150 år.

I vår första folkskolestadga från 1842 står det att i varje socken och stadsförsamling borde det finnas minst en skola med godkänd lärare (Ahlström, 1992). Den slår också fast undervisningens innehåll. Alla elever behövde inte genomföra hela kursen, utan en så kallad minimikurs i kristendomskunskap, läsning, skrivning och kyrkosång ansågs tillräcklig för obegåvade och fattiga elever. Till en början förekom inte någon indelning i årskurser.

Ahlstöm skriver vidare att skolan successivt reformerades och redan på 1850-talet uppstod en tvåårig småskola med lägre avlönade och till en början outbildade lärare, vilket på 1860-talet blev reguljär skolform. Samtidigt blev folkskolan fyraårig och det krävdes vissa förkunskaper i läsning och skrivning för att komma in.

Den första läroplanen, den s.k. normalplanen, kom 1878 och skolorna började dela in eleverna i klasser och det gjordes kursplaner för varje årskurs. Dessutom bestämdes det att skolåldern skulle vara från det sjunde levnadsåret till det fjortonde. Den nya organisationen av skolan krävde att eleven var tvungen att uppfylla vissa kunskapskrav för att kunna flyttas upp en årskurs. De som inte klarade kunskapskraven fick gå om en klass, så kallad kvarsittning, vilket innebar att vissa elever inte hann gå sista årskursen innan skolplikten tog slut och därmed inte fick något avgångsbetyg. De fick istället ett intyg att de fått sluta skolan utan att ha uppfyllt dess krav. Samtidigt fanns det fattiga och obegåvade elever som gick

minimikursen och därmed inte fick något avgångsbetyg. Dessa elever fick sedan svårt att få någon ordinarie tjänst och blev ofta hänvisade till osäkra, tillfälliga jobb som var sämre betalda. Differentieringen i skolan medförde med andra ord även en differentiering på arbetsmarknaden och i samhället.

Ahlström skriver att specialundervisningen i folkskolan var ett försök att avhjälpa problemen som förorsakades av minimikurserna och kvarsittningen. Innan specialundervisningen i form av hjälpklasser infördes så förekom en livlig debatt om minimikurserna. Kritiken rörde t.ex. särbehandlingen av fattiga barn och risken att dessa kurser skulle få ett övertag. Två alternativ ersatte minimikursen. Det första innebar att en särskild läraravdelning studerade en mindre lärokurs och sedan tog hand om fattiga och obegåvade elever vilket motiverades med att man ”*avskilde den tyngande ballast som blott hämmade farten”* (s 21). Det andra alternativet innebar att elever som hade svårt att följa den normala takten fick särskild undervisning efter skoldagens slut. Förändringen hade dock sina motståndare som hävdade att det kunde var svårt att helt säkert veta vilka elever som behövdes särskiljas och att misstag kunde begås. De svagt begåvade barnen förlorade den stimulans som samarbetet med mer begåvade kamrater medförde. Dessa argument blev återigen aktuella i lärardebatten i början av 1960-talet.

Idén med hjälpklasser kom från Tyskland och de skulle ge folkskolan ett bättre anseende eftersom elever med olika inlärningssvårigheter ansågs hämma undervisningen och utvecklingen av övriga elever. Sveriges allmänna folkskollärarförening förespråkade specialklasser med en minimikurs, men de påpekade att placering i dessa grupper enbart skulle ses som tillfälliga lösningar. Så fort eleven hade kommit på rätt köl så skulle han/hon komma tillbaks till den ordinarie klassen.

För lärarkåren var det även betydelsefullt att folkskolans anseende förbättrades så att elever från de högre samhällsklasserna lockades att gå där eftersom det innebar att även läraryrkets status höjdes. Man ville även till varje pris förhindra att lärarkåren klövs i två grupper där många lärare skulle få de mindre åtråvärda jobben med att ta hand om fattiga och obegåvade barn. Lösningen på detta blev införandet av hjälpklasser med så kallade elitlärare med speciella kunskaper för att kunna hjälpa de svagt begåvade eleverna, sådana kunskaper behövdes inte för att undervisa de fattiga barnen. Specialklasserna och hjälpskolan uppstod främst för att avlasta begåvade elever från mindre begåvade klasskamrater och inte för att stötta de elever som behövde extra hjälp.

Under 1920-talet startade statliga fortbildningskurser i mycket liten skala för lärare i hjälpklass. Vid 1950-talets början hade dock enbart en bråkdel av hjälpklasslärarna någon utbildning för detta. På 1940-talet kom tydliga bestämmelser för hur uttagningen till hjälpklassen skulle gå till. Efter en anmälan från läraren så prövades eleven i vissa skolämnen och en läkarundersökning skulle alltid ingå i utredningen. Intelligenstest började också användas allt oftare och efter den definitionen så ökade andelen hjälpklasselever från 2% till 13%. Intelligenstesternas resultat varierade mycket och man började införa B-klasser för de elever som i testen låg närmast de normalbegåvade.

Begreppet skolmognad började användas eftersom intelligensen ansågs vara avgörande för skolframgång. Skolmognadstesten spred sig och de som inte klarade testen blev, efter ett riksdagsbeslut 1950, placerade i skolmognadsklasser tills de kunde börja i årskurs ett.

Läsklasser infördes för ordblinda där elever med läs– och skrivsvårigheter fick extra övning. Intyg gjorde att dessa elevers stavfel sedan bedömdes mildare i läroverken. Svåruppfostrade barn hänvisades till observationsklasser.

På 1940-talet var de vanligaste formerna av specialundervisning hjälpklass, B-klass och läsklass, men skolmognadsklassen började också bli vanlig. Det var främst barn ur ekonomiskt, socialt eller kulturellt torftiga hemmiljöer som fick specialundervisning.

1962 hade det skett en liten förändring i specialundervisningen då den främst bestod av hjälpklasser och skolmognadsklasser och samtidigt hade B-klasserna försvunnit. Samma år startades en reguljär speciallärarutbildning i Stockholm och Göteborg och grundskolan infördes.

Ahlström påpekar att det största problemet med grundskolans införande var att finna vägar för individualisering. Man hade stora förhoppningar på den nya undervisningsteknologin som innebar självinstruerande inlärningsmetoder så varje elev kunde arbeta i sin egen takt som passade vars och ens förmåga. Klasserna bestod av både studiemotiverade elever och de som var omotiverade och oroliga och resultatet blev inte vad man hade hoppats på. Detta medförde att kraven på att bygga ut specialundervisningen ökade, men under andra former än tidigare eftersom skolberedningen betonade att specialundersökningen skulle betraktas som individualisering av vanlig undervisning och bedrivas i tillfälligt bildade grupper. Utvecklingen med att skapa en separat hjälpskola bröts därmed. 1962 infördes grundskolan och i och med läroplanen Lgr 62 bromsades även utbyggnaden av läsklasser. Samma läroplan skulle gälla för samtliga elever och även samma betygsskala. För ”hjälpklassmässiga” elever fanns det en enklare kurs i vissa ämnen.

Specialundervisningen bestod till största del av specialklasser och särskild undervisning i klinik under ett visst antal lektioner per elev och vecka och detta skedde parallellt med den ordinarie undervisningen. Klinikundervisningen fick endast ske under en kortare period än en termin. Intelligenstesten fanns kvar men fick mindre betydelse.

Under 1960-talet uppstod en ökad medvetenhet om de handikappades rätt till samma förmåner som andra och grundskolan började gradvis ta emot och integrera gravt handikappade i den vanliga undervisningen. Speciallärare blev en del i klasslärarens undervisning och assisterade den handikappade eleven. Lgr 69 förespråkade detta sätt att arbeta, så kallad samordnad specialundervisning. Successivt försvann specialklasserna.

1974 skisserades en ny organisation upp för skolan som innebar att segregationen i särskilda skolor och i specialklasser upphörde. Till följd av detta så ökade specialundervisningen snabbt, så pass mycket att man uppskattar att ca 40 procent av alla elever i grundskolan fått någon form av specialundervisning under läsåret 1972. Den samordnade specialundervisningen gjorde det dock svårt att räkna antalet elever vilket kan förklara den höga andelen. Specialundervisningen fortsatte att vara vanligt förekommande tills statsmakten vid övergången till 80-talet satte ett tak vid max 30 lärarveckotimmar per 100 elever.

I dagens skola finns inte längre begreppet specialklasser vad gäller permanent placering, men skolan har rätt att bilda mindre undervisningsgrupper med elever som behöver specialundervisning. Precis som på 1960-talet så är individualisering en viktig frågeställning i dagens skola. Individualisering verkar enligt Brodin & Lindstand (2004) ha en starkare förankring inom specialpedagogiken och detta innebär att man ofta sätter in åtgärder för

enskilda barn. Speciallärarna är resurser på skolorna och kan utnyttjas på ett flexibelt sätt i en organisation som präglas av flexibla elevgrupperingar, menar Ahlström (1992). Efter 1990 har speciallärarna fått sällskap av och även börjat ersättas av specialpedagogerna vilka har en mer vidgad yrkesroll (se specialpedagogutbildningen ovan).

Som en sammanfattning kan vi konstatera att specialundervisningen från början inte främst var till för att stötta svaga elever, utan för att avlasta mer begåvade klasskamrater från störande moment. Det har skett en stor utveckling på det här området bl. a. genom tanken om en skola för alla. Speciallärarens roll har förändrats väsentligt genom åren. Från att enbart arbeta direkt med elever i behov av särskilt stöd till att idag, med specialpedagogutbildningen i ryggen, även kunna vara med och påverka arbetet i arbetslagen och på skolan och därmed kunna leva upp till den ursprungliga tanken som en slags elitlärare. Men fortfarande har de kvar en viktig uppgift enligt Ahlström.

> *Barn från socialt, ekonomiskt och kulturellt torftiga hem, de intellektuellt mindre väl utvecklade, de oroliga och utagerande, de avvikande från"'normaliteten" kommer även i fortsättningen att ha svårt att finna sig till rätta i skolan och behöver ombudsmän som för deras talan och verkar för deras bästa* (Ahlström s. 41).

Begreppsförklaring

En skola för alla

Begreppet *en skola för alla* lanserades i samband med införandet av 1980 års läroplan för grundskolan. Det har under de senaste 40 åren rått en partipolitiskt relativt stark enighet kring värdet av att ha en skola för alla, en sammanhållen skola (Persson, 2005).

Inom EU drevs 1993-1996 ett projekt med namnet HELIOS med syftet att stödja tankar om integrering i olika sammanhang. Man kom där fram till att det individuella perspektivet som innebär en anpassning till varje elevs förutsättningar, begränsningar och behov måste sättas i fokus och eleverna ska få det stöd de har behov av utifrån sina förutsättningar. Man betonade lika möjlighet som innebär för en del elever att de behöver mer stöd än andra för att få lika mycket (Brodin & Lindstrand, 2004).

Den norske forskaren Peder Haug (Nilholm, 2003) menar att begreppet en skola för alla kan förstås på olika sätt:

- *Formell rätt till utbildning, men inte samma utbildning,*
- *Samma formella rätt till utbildning,*
- *Alla som går i skolan ska ha utbyte av den, kompensatoriskt rättvisetänkande och*
- *Demokratiskt deltagarperspektiv (s. 56).*

Han anser att det första sättet att förstå begreppet en skola för alla är den gamla uppdelningen mellan folkskola och läroverk och den andra kategorin är ett exempel på grundskolan idag. De två sista kategorierna utgår från att barn har olika förutsättningar när de kommer till skolan

och detta kan bemötas genom att stötta upp och kompensera bristerna eller genom att se att eleven alltid har samma rättigheter att vara delaktig som alla andra.

Skolan är en plats där man sätter kunskaper som att kunna räkna, skriva och läsa framför annan kunskap. Denna syn på vad som är en viktig förmåga har lett till att andra typer av förmågor har förbisetts eller setts som mindre värdefulla även bland specialpedagoger menar Atterström &Persson (2000). Ett första steg, menar Brodin & Lindstrand (2004), måste vara att sluta tala om avvikelser och normalitet för att komma närmare begreppet en skola för alla. Det är viktigt att fokusera mer på de förklaringsmodeller som används ute på skolor då barns svårigheter diskuteras och fastställs. Utifrån dessa resonemang och denna reflektion kan ett nytänkande växa fram vilket bidrar till en mer flexibel och hänsynstagande skola där variation är värdefull.

Mara Westling Allodi (2005) har genomfört en undersökning i ämnet *Specialpedagogik i en skola för alla.* Hon menar att den rådande traditionen att bilda differentierade grupper – grupper av elever med liknande funktionshinder - är problematisk. För dessa barn innebär det att bli bemött och behandlad utifrån sitt handikapp vilket kan leda till att funktionshindret får för stor plats och det unika, personliga hos barnet blir inte lika synligt. Sådana grupper blir en sluten värld där samspelet med andra elever minskar. Samtidigt menar Westling A. att de vanliga skolornas lärare och elever går miste om viktig livskunskap om människans olika villkor när elever i behov av stöd inte finns bland dem. Differentierad verksamhet skapar också en slags *specialisering* där specialpedagogisk kompetens försvinner från de vanliga klasserna till särskolan vilket också leder till att viktig kunskap om funktionshinder och elever i behov av stöd stannar i en begränsad cirkel. Skolorna borde uppmuntra att behålla sina elever och försöka skapa möjligheter och förutsättningar för detta, menar Westling A.

Målet är, enligt specialpedagogerna i Malmgren Hansens (2003) undersökning, att vara företrädare för elever i svårigheter i förhållande till övriga elever och skolans personal och sträva mot läroplanens huvudintentioner – en skola för alla. Det betyder att alla barn skall fungera i sin vanliga klass och att undervisningen är sådan att alla kan följa den och utvecklas. Med denna riktlinje i åtanke anser vi att Malmgren Hansen har rätt i att specialpedagogisk verksamhet inte skall ha en fast utformning, för att behålla variation och möjlighet att skifta efter behov i samhällets olika nivåer.

Brodin & Lindstrand (2004) berättar om en intervju med Lena som är synskadad och har gått i vanlig skola. Lena beskriver att en skola för alla är en skola där alla är välkomna och där det finns förutsättningar för alla och där lärarna har en så pass bred kompetens att skolan kan vara för alla. Hon har under sin skoltid känt att lärarna saknat beredskap och kompetens för att möta hennes behov som synskadad. Det handlar inte om att lärarna ska vara experter på olika funktionshinder, men det krävs kompetensutveckling för att bemöta alla elever på ett bra sätt. En elev med funktionshinder ska göra samma saker som de andra eleverna, men på sina egna villkor, menar Lena. Det hände allt för ofta under hennes skoltid att vad hon kunde göra eller inte göra bestämdes över huvudet på henne.

Inkludering

Westling A. anser att ökningen av särskiljandet av elever är ett tecken på att elever sorteras ut från grundskolan då de inte klarar av att fortsätta i den ordinarie skolverksamheten. Detta, menar hon, motsäger det demokratiska synsätt skolan avser att stå för. Hon diskuterar vidare

kring det internationellt etablerade begreppet *Inclusion* för att förtydliga hur man kan se på skolan och elevers rätt till utbildning. Inclusion innebär att alla elever, oavsett funktionshinder eller ej är välkomna i den allmänna skolan. Det innebär att de är en del av helheten och skolan anpassas för att ta emot alla elever. Inclusion förutsätter att pedagoger uppskattar olikheter, utgår från att alla elever är unika och vill att *heterogenitet* skall råda. Då är det skolan som är includerande till alla elever skriver (Westling A. 2005).

En inkluderande skola

En skola som syftar till att ge alla elever god utvecklingsmöjlighet och utbildning måste vara beredd på att analysera och uppmärksamma, inte bara elever och deras behov utan också pedagogers arbetsmetoder och vad de har för förväntningar på elever som de möter. Hur elever i svårigheter blir bemötta och vilken inställning pedagoger har i mötet med elever i svårigheter påverkar elevers självuppfattning (Rask och Wennbo 1985). Dessutom menar Rask och Wennbo att svårigheter ofta uppkommer som konsekvenser av att elevers grundläggande behov inte är tillgodosedda och det är därför viktigt att synliggöra alla tänkbara faktorer som gör det problematiskt för elever i skolan. Brodin & Lindstrand (2004) menar också att ett nytänkande hos pedagoger, föräldrar och kamrater är nödvändigt för att kunna skapa en inkluderande skola. Det måste finnas en vilja hos var och en att möta olikheter och en positiv människosyn i grunden är viktig, där respekt och tilltro till alla elever finns (Rask & Wennbo 1985).

En inkluderande skola där heterogenitet får råda skall ses som något berikande och värdefullt att sträva emot. Det berikar både elever och pedagoger. Möjligheten för pedagoger att utvecklas blir märkbar genom nödvändigheten att samverka med andra organisationer och verksamheter. Genom det flexibla arbetssätt som krävs uppmuntras pedagoger att ta ansvar och påverka. Det gör att skolan införlivar ett mer socialt och rättvist klimat där kommunikationen och utbyte av erfarenheter berikas (Westling A. 2005).

En nutida tolkning av en skola för alla kräver således att allmänheten måste få mer kunskaper om personer med funktionshinder och samarbete blir då en nyckel till att nå ett bra resultat för alla elever. Inkluderingsprocessen kräver att alla inblandade måste få utbildning och ha tillgång till nödvändiga hjälpmedel. Det blir också viktigt med projekt som resulterar i metoder/tekniker vilka utvecklar och underlättar undervisningssituationen. Med lagstiftning kan man skapa god service, resurser och stöd till familjer och skolan så att elever kan få bl.a. tillrättalagda läromedel (Brodin & Lindstrand 2004).

Differentiering

Differentiering kan innebära att undervisning och undervisningsinnehåll anpassas för att tillmötesgå elevers olika förutsättningar. Elever kan även differentieras genom placering i olika grupper eller skolor (Persson, 2005). Differentiering leder till uppdelning och mångfald. En specialpedagogisk differentieringsmodell förespråkar att alla typer av färdigheter och kompetenser har ett lika värde (Atterström & Persson, 2000).

Utvecklingszon

Vygotsky (Säljö, 2005) anser att människor ständigt befinner sig i utveckling och förändring. Han menar att vi i varje situation har möjlighet att ta över och ta till oss, appropriera, kunskaper från våra medmänniskor i samspelssituationer. Han uttrycker människors utveckling och lärande med begreppet *utvecklingszon*. Utvecklingszonen är avståndet mellan vad en person kan prestera ensam och utan stöd å ena sidan, och vad samma person kan prestera med hjälp av eller i samarbete med mer ”kapabla” kamrater. Detta måste tolkas som att vi är beroende av ett samspel med andra för att utvecklas, något som är svårare vid enskild specialpedagogisk undervisning.

Normalisering

Enligt Foucault så har samhället under lång tid försökt dela in människor i kategorierna normala och onormala, avvikande (Gytz Olesen & Möller Pedersen, 2004). Skolor och andra institutioner arbetar med att individualisera, differentiera, jämföra, homogenisera, hierarkisera och utestänga vissa individer. Han kallar det *normalisering* då vissa bestämda principer för beteende ses som de rätta. Enligt Foucault gäller många olika men även gemensamma normer för hur vi ska handla som medlemmar i ett samhälle där skolan är en del.

Habitus

Pierre Bourdieu (Gytz Olesen & Möller Pedersen, 2004) använder ofta begreppet *habitus* när han beskriver vad som formar oss som människor. Habitus är enligt honom ett system av tillstånd som tillsammans med tidigare erfarenheter bestämmer människans sätt att uppfatta, värdera, välja och handla i den sociala världen (Brodin & Lindstrand 2004). Bourdieu menar att även om våra vägval i livet kan tyckas vara medvetna är de istället ett resultat av de sociala omständigheter vi levt under. Med andra ord så styrs våra handlingar av vad vi upplevt och varit med om.

Pierre Bourdieu visar med sitt habitusbegrepp på en viktig utgångspunkt för våra ojämlika livssituationer som vi alla bör ta till oss, nämligen det att vi växer upp i olika livsmiljöer som sedan formar oss och blir en del av oss. Begreppet habitus är för Bourdieu det” *system av dispositioner som tillåter människor att handla, tänka och orientera sig i den sociala världen. De är grundade på sociala erfarenheter, kollektiva minnen och sätt att tänka”* (Brodin & Lindstrand 2004 s.27). Eleverna som vi möter i skolan kan ha bakgrundsvariabler och levnadsvillkor som vi inte känner till. I mötet med lärare, som ofta rekryteras från väletablerade grupper i samhället, kan svårigheter uppstå. Ibland passar barnet väl in och ibland kan det uppstå konflikt mellan de olika miljöerna. Brodin & Lindstrand (2004 s.26) menar att det är här som skolan måste utveckla kommunikationsformer med barnet för att förstå dess livsvärldar och försöka både sammanlänka och hitta strategier där man möter barnet och dess person. Dessa möten blir det centrala och det är där olika värderingar verkligen prövas.

Rådande kunskapsmodell

Brodin & Lindstrand (2004) funderar kring vad det är som styr, vilka faktorer som påverkar våra val och tankar när vi möter elever i skolan. Vad är det som gör att vi så bestämt diagnostiserar barn och vad har vi för förklaringsmodeller till barns svårigheter? De ställer sig frågan om det är lärarens förhållningssätt och samhällsklimatet i övrigt som är källan till hur

elever behandlas. Det vore önskvärt att diskutera vad som påverkar och formar, men också vilka diskurser som förts då barn diagnostiseras och bedöms som de gör i dagens skola. Ett sätt att få hjälp med att utreda hur vi tänker och ser på barns svårigheter är enligt Brodin & Lindstrand att använda Burell och Morgans modell över fyra socialvetenskapliga paradigm, där man kan ställa sig en rad grundfrågor när man ser på elevers svårigheter. De frågor som ställs är:

- *Finns det en sanning eller är det en tolkningsfråga?*
- *Beror de beskrivningar vi gör av barnet på den verklighet vi lever i eller finns det en sanning?*
- *Analyserar vi kunskap kring området och förhandlar om möjliga nya tankar kring vad som är viktigt. Nyttjar vi ett kritiskt tänkande?*
- *Ser vi på människan som en kunskapande individ med fri vilja med många olika utvecklingsmöjligheter, eller ser vi på människans utvecklingsmöjligheter som förutbestämt av genetiska, biologiska eller sociala faktorer?*

(Brodin & Lindstrand s. 138).

Cynismen kan vara, menar Brodin & Lindstrand (2004), att pedagoger i dagens skola inte längre ser att ökad kunskap är en lösning för att möta elever i svårigheter. Pedagoger ger upp och strävar mot segregering där elever förflyttas bort från sina ordinarie klasser. Sökandet av nya modeller och förmågan att våga se utmaningen i mötet med elevers olikheter kanske slutar när barn i behov av stöd samlas i speciella enheter och andra elever fungerar i reguljära klasser. Kanske är det själva utsuddandet av gränser som skrämmer pedagoger att handla på detta traditionella sätt? Det blir ett hot mot ordningen och kontroll kan förloras. Brodin & Lindstrand (2004) anser att utsorteringen av elever till olika typer av grupper och klasser lätt kan ses som att en ny typ av elitskola för begåvade barn är i annalkande.

Samarbete och samverkan

Samarbete innebär ett arbete som bedrivs av två eller flera personer tillsammans med ett gemensamt syfte (Nordstedts Svenska ordbok, 1997). Samarbete mellan specialister inom en yrkesgrupp dvs. yrkesgrupper med en specifik kompetens kan mer benämnas som samverkan enligt Sivertun (2006). Vår egen definition av samarbete hamnar lite mitt emellan nämnda definitioner. Vi menar att samarbete dels kan innebära att man sitter bredvid varandra och planerar undervisningen för elevens bästa, men även att man på varsitt håll kan arbeta med ett gemensamt syfte och mot ett gemensamt mål, vad gäller elevens utveckling.

Syfte

Syftet med denna undersökning är att tydliggöra hur samarbetet ser ut mellan lärare och specialpedagoger/speciallärare och vilken inställning lärare har till det specialpedagogiska arbetet.

Frågeställningar

Följande frågor har vi haft ambitionen att besvara inom ramen för denna undersökning:

- Vilka möjligheter har lärare att diskutera specialpedagogiska frågor?
- Hur samarbetar lärare med specialpedagogen/specialläraren när det gäller stöd till elever i behov av särskilt stöd?
- Hur ser läraren på stödet kring elever i behov av särskilt stöd?
- Vilka behov av specialpedagogiska kunskaper anser läraren att han/hon behöver?

Metodval och genomförande

Metod

Vi har valt att använda oss av en kvantitativ enkätundersökning där vi vill ta reda på lärarens attityder, en så kallad attitydundersökning. ”*Med en individs attityd menas i vetenskapliga sammanhang en grundläggande värdering hos individen”* (Patel & Davidson 2003 s.84). Vi är intresserade av att se lärares uppfattning kring det specialpedagogiska arbetet i samspel med specialpedagog/speciallärare.

Fördelen med enkät som metod är att den ger den svarande mer tid att tänka igenom svaren, samt att många av svaren kan jämföras med varandra. En nackdel med att använda enkät är att risken för bortfall är stor och att frågorna och svaren kan misstolkas. Vår bedömning är att fördelarna överväger nackdelarna i denna undersökning, vilket lett till valet av enkät som undersökningsmetod.

Från början var studien tänkt att utföras med hjälp av både enkäter och några intervjuer. Vi ändrade dock uppfattning när vi insåg att det tidsmässigt skulle bli svårt att hinna med två olika metoder. Vi fann enkäten vara den lämpligaste metoden för vår undersökning, då vi önskade ta del av så många lärares tankar och funderingar som möjligt. Vår intention var att

få minst 50 lärare att svara på enkäten, men det visade sig svårt dels på grund av att 3 av 6 tillfrågade skolor ansåg att de inte hade möjlighet att avsätta tid till enkätunderökningen och dels för att vi fick en färre andel svarande lärare per skola än väntat. Sammanlagt resulterade enkätundersökningen i 32 besvarade enkäter.

Vi har eftersträvat en tydlig layout med enhetliga svarsalternativ till begripliga och logiska frågor, enligt rekommendation i Ejlertsson (2005).

Undersökningsgrupp

Genom kurslitteraturen och forskningslitteratur har vi fördjupat oss i den specialpedagogiska yrkesrollen, skapat oss en bild av vad den kan innebära och beskrivit den utifrån olika aspekter. Vi fann däremot endast litet forskning kring lärares syn på den specialpedagogiska verksamheten, varför just lärare blev en naturlig grupp att undersöka närmare.

Vi har begränsat undersökningsgruppen till klasslärare som undervisar i de lägre årskurserna 1-6 beroende på vår egen lärarbakgrund som innefattar dessa åldrar.

Undersökningen har genomförts på tre olika skolor i tre olika kommuner.

Undersökningsmaterialets resultat har vi jämfört med specialpedagogens yrkesroll för att få en så omfattande uppfattning som möjligt om hur samarbetet ser ut kring elever i behov av stöd och lärarens situation i vardagen.

Bortfall

De tre skolorna som inte hade tid att vara med i underökningen räknas inte med som bortfall eftersom vi i ett första skede skickade ut en förfrågan till så många skolor som möjligt för att försöka hitta så många intresserade skolor som möjligt.

Målet med enkätundersökningen var att få 35 enkäter besvarade på de tre skolorna på vilka undersökningen genomfördes – dessa skolor benämns som skola A, B och C. Vi fick tillbaka 32 enkäter vilka var besvarade i varierande grad.

Ett fåtal bortfall skedde internt, vilket betyder att vissa frågor endast blev besvarade delvis eller inte alls.

Det externa bortfallet blev 3 enkäter – de tillfrågade lärarna ville inte delta. Detta vet vi, genom deras respons, berodde på tidsbrist och/eller brist på intresse.

Genomförande

Pilotstudien

Efter det att vi formulerat enkäten en första gång så genomfördes en mindre pilotstudie i form av en provenkät med 3 lärarkollegor för att få reda på hur de tolkade frågorna och om något saknades (Ejlertsson 2005) . Som resultat av provenkäten gjordes några små förändringar innan enkäten var helt klar att användas i huvudundersökningen.

Enkäten

Enkäten (se bilaga 1) är indelad i sex olika teman så att respondenterna kan fördjupa sig i ett temaområde i taget. Indelningen gör det lättare att fylla i enkäten då det är ett naturligt mellanrum mellan de olika temaområdena och vi kan lättare sammankoppla svaren med våra frågeställningar.

Enkäten är halvstrukturerad eftersom den innehåller både öppna frågor och frågor med fasta svarsalternativ där egna kommentarer ska skrivas. Vi vill därmed ge möjlighet för de medverkande att kunna styra sina svar beroende på sin egen individuella erfarenhet och uppfattning. Standardiseringen på enkätfrågorna är hög så att vi kan jämföra en del av svaren med varandra. Sammanlagt innehåller enkäten 22 frågor varav en är helt öppen, utan angivna svarsalternativ.

Ett informationsbrev (se bilaga 2) medföljde enkäten, där undersökningens syfte och instruktioner till respondenterna framgick. Vi informerade samtidigt om att deltagandet var frivilligt.

Enkäterna delades ut antingen personligen till respondenterna eller till en kontaktperson på skolan, för att spara tid.

Redan i första informationsbrevet angav vi det datum då vi skulle komma tillbaka till skolan och samla in enkäterna. Vi lämnade ut våra telefonnummer om någon ville kontakta oss. Respondenterna fick drygt en vecka på sig att svara på enkäten. Samtliga skolor svarade i tid. Hade vi haft en längre svarsperiod så tror vi att det skulle ha inneburit att några glömt bort att svara (Bell 2000).

Enkäterna återlämnades till oss i ett förseglat kuvert. Anonymiteten säkrades i och med att vare sig enkäten eller kuvertet var numrerade.

När vi började gå igenom svaren i enkäten så numrerade vi enkäterna för att kunna skilja de olika skolorna åt. Vår intention var inte att jämföra skolorna, men för att göra bearbetningen av svaren möjlig krävs det någon form av markering på enkäterna för att inte blanda ihop dem.

Enkäterna bearbetades i tre moment:

- Först matade vi in alla rena sifferuppgifter i statistikprogrammet Microsoft Office Excel. Uppgifterna användes sedan till att göra tabeller, figurer i form av stapeldiagram och figurtexter.
- Sedan sammanställde och kategoriserade vi kommentarerna och svaret på den öppna frågan. Sammanställningen gjordes utifrån varje fråga.
- Slutligen kategoriserades svaren i större frågor utifrån innehåll och uppsatsens frågeställningar.

Målet med denna enkät var också att bidra till att lärare ute på skolorna får möjlighet att reflektera över sina erfarenheter, kunskaper och upplevelser i sitt arbete i samarbete med specialpedagog/speciallärare.

Etiska aspekter

Vi har följt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Ejlertsson 2005):

- Informationskravet är följt genom att vi i början av undersökningen skapade en personlig kontakt på de skolor där vi ämnade dela ut enkäterna. Detta för att få hjälp med att undersökningen sanktionerades på ett positivt sätt redan från början. I första informationsbrevet informerade vi om undersökningens syfte och villkoren som gällde för de deltagande. Dessutom fanns våra telefonnummer tillgängliga för de som önskade kontakta oss.
- Samtyckeskravet är följt genom att deltagarna fått tydlig information om sin rätt att själva bestämma om sin medverkan.
- Konfidentialitetskravet har följts så att alla åtgärder är vidtagna som krävs för att enskilda individer inte ska kunna identifieras av utomstående. Deltagarna har fått information om att enkäterna förstörs när uppsatsen är klar och godkänd av examinator i maj 2007. Ingen av enkäterna är märkt med nummer eller namn.
- Nyttjandekravet har följts genom att de insamlade uppgifterna enbart har används till det ändamål som enkäten avsåg.

Resultat

Utbildningsbakgrund

Vi hade som mål med undersökningen att få en så heltäckande bild som möjligt över lärares vardagssituation kring det specialpedagogiska arbetet i skolan. Därför riktade vi in oss på skolorna som helhet och fick på så vis en stor spridning, både när det gäller yrkeserfarenhet och utbildning hos lärarna. Lärarna som medverkade hade arbetat i lärarrollen mellan 1-21 år samt upp till 25 år. De flesta medverkande är 1-7 lärare och 4-9 lärare, med det finns även småskolelärare, lågstadielärare, mellanstadielärare, 1-5 lärare och bildlärare (ansvarade för en större barngrupp).

Enkätundersökningen resulterade i totalt 32 medverkande respondenter.

Samtliga tabeller och figurer i detta kapitel summerar antalet lärare som valt ett visst svarsalternativ från de tre skolor som medverkade. Antalet givna svar per svarsalternativ varierar och är ofta väsentligt färre än det totala antalet respondenter. Detta kan leda till feltolkningar om man inte är medveten om figurens skala.

Tabell 1. Översikt över deltagarnas bakgrund

Lärare på tre olika skolor	***Antal deltagande lärare på skolan***	***Antal deltagande arbetslag per skola***	***Antal lärare med någon form av specialpedagogisk utbildning***
Skola A	**18**	**3**	**11**
Skola B	**8**	**1**	**2**
Skola C	**6**	**1**	**1**

Vi kan se i tabell 1 att det är skillnad mellan skolorna när det gäller lärare med specialpedagogisk utbildning. Drygt hälften av lärare i skola A har någon form av specialpedagogisk påbyggnadsutbildning, medan det i skolorna B och C är en mindre andel lärare som utbildat sig inom ämnesområdet.

Av de 11 med specialpedagogisk utbildning på skola A så har fem stycken läst 5, 10, 20 eller 30 poäng specialpedagogik. Övriga har läst olika 5-poängskurser eller fått fortbildning på studiedagar. På skola B så har lärarna läst 10 poäng i grundutbildningen respektive två kurser i specialpedagogik. På skola C har läraren en vidareutbildning på 20 poäng.

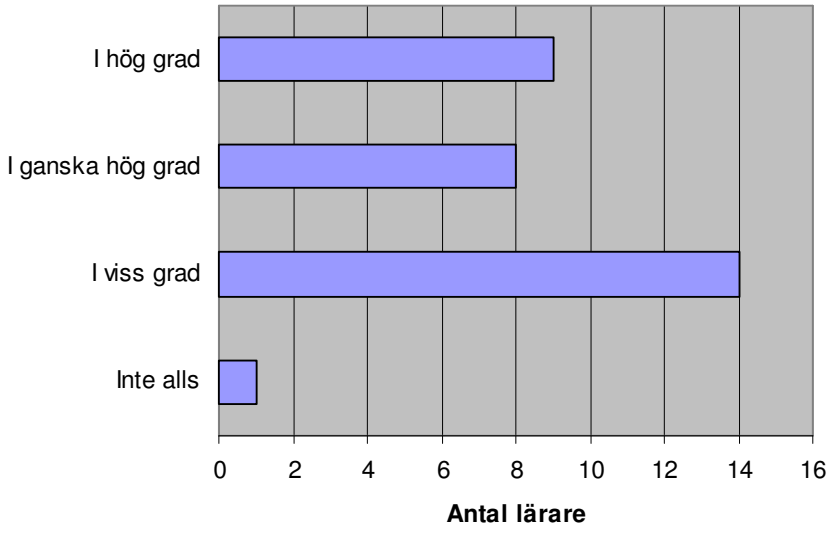
Alla utom en svarar att det finns specialpedagogisk kompetens inom arbetslaget. Av de lärare som valt att kommentera frågan framgår att den vanligast förekommande kompetensen är lärare med specialpedagogisk påbyggnad som antingen arbetar som specialpedagog/ speciallärare på skolan eller har den kompetensen i sin lärarroll. Även lärare med lång

yrkeserfarenhet – vilka kan tillföra specialpedagogiska kunskaper till arbetslaget – anges som specialpedagogisk kompetens i arbetslaget.

Ett misstag i utformandet av undersökningen i tema 1 bakgrund (se enkäten s.2) ledde till att alternativet 1-5 lärarutbildning och alternativ med lärare som har flera grundutbildningar saknades. Detta löste sig dock bra då lärarna skrev sin utbildning under rubriken *Annat*.

Stöd till läraren av arbetslag och specialpedagog

Fråga som besvaras i figur 1 nedan: *I vilken grad anser du att du under arbetslagets möten kan diskutera specialpedagogiska frågor som rör elever i behov av särskilt stöd och deras utveckling?*



Figur 1. Arbetslaget och stöd till läraren.

I figur 1 framgår det att alla lärare utom en tycker att de kan diskutera specialpedagogiska frågor som rör elever i behov av särskilt stöd. Den enskilda läraren saknar konkreta tips och diskussioner i arbetslaget. Resterande lärare diskuterar till största delen:

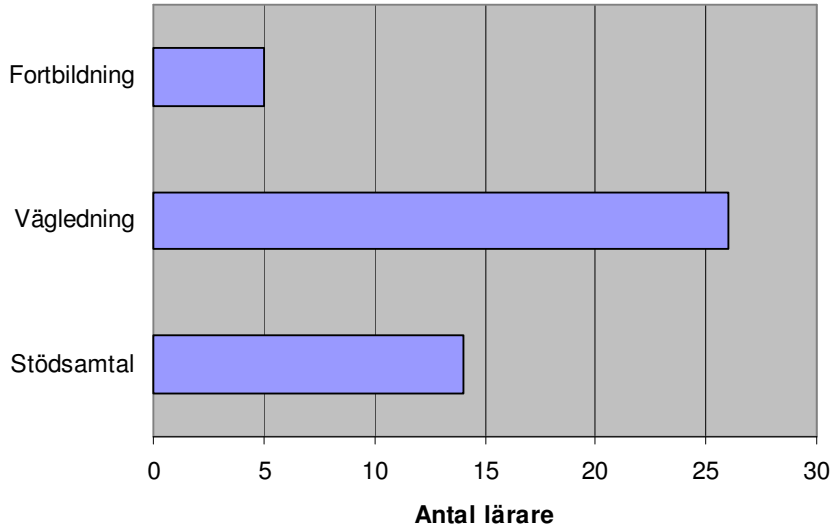
- Elevens personlighet i sin helhet och hur man tillmötesgår henne/honom
- Elevens uppmärksammade funktionshinder/problematik och behov av stöd
- Lärarens metodik/förhållningssätt i bemötandet av elever i behov av särskilt stöd

Lärarna ger även ytterligare synpunkter om hur de diskuterar i arbetslaget och dessa är väldigt lika oavsett de skillnader i svarsalternativ som förekommer i enkäten. Flertalet skriver att:

- Vi stöttar och samverkar kring elever i behov av stöd. Vid vissa tillfällen byter vi barn i klasserna.
- Vi ger varandra tips om arbetssätt och bra hjälpmaterial.
- Vi utbyter erfarenheter.
- Samtal sker med kollegor med olika erfarenhet och kompetens.

- Vi bollar problemet för att få någon annans syn på det.
- Vi diskuterar inte lärares metodik

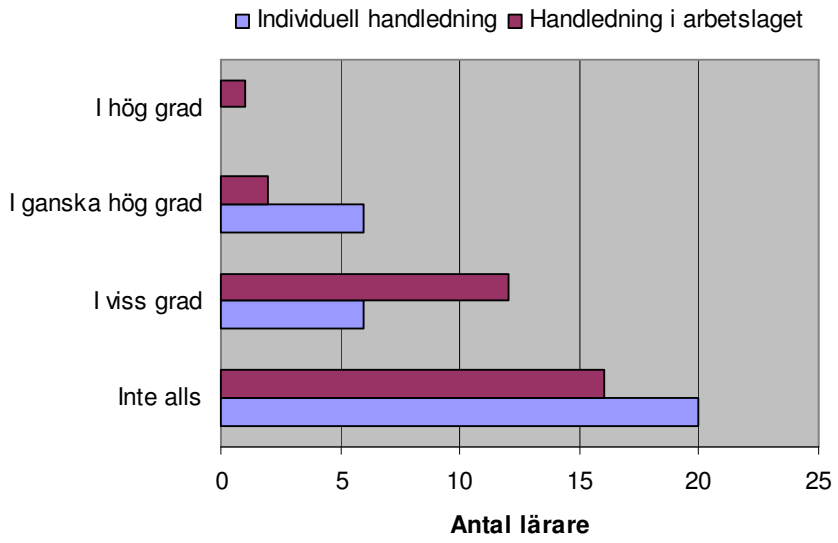
Fråga som besvaras i figur 2 nedan: *Vad är handledning i första hand för Dig?*



Figur 2. Handledning och möjligheter till stöd till läraren

Vi vet att handledning är ett begrepp som kan definieras på olika sätt beroende på skolors organisation och lärares behov och figur 2 visar mycket riktigt att lärare anser att handledning kan innefatta flera funktioner. Den allra vanligaste förståelsen av begreppet är dock möjligheten att få vägledning.

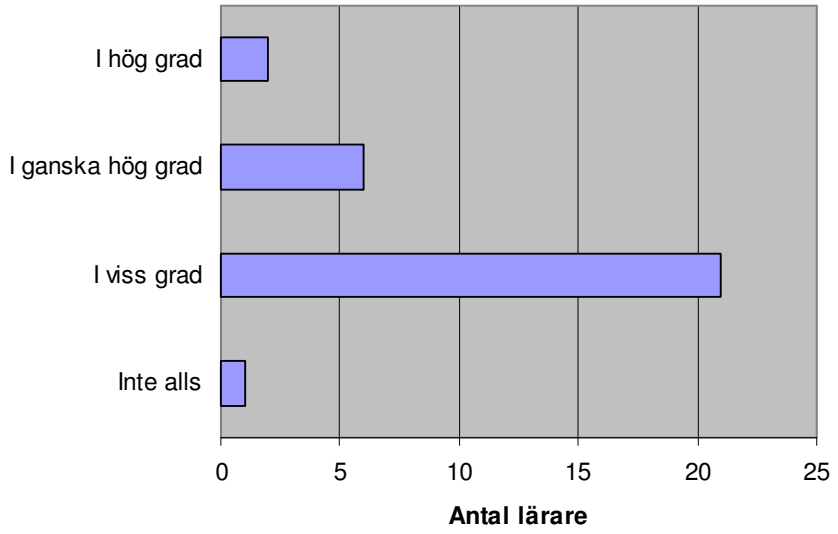
Fråga som besvaras i figur 3 nedan: *Får du handledning av specialpedagog individuellt eller i arbetslaget?*



Figur 3. Handledning individuellt eller i arbetslaget.

Figur 3 visar att handledning inte är så vanligt på de tre undersökningsskolorna. Varför handledning är relativt sällsynt framkom inte i undersökningen men är ett intressant område för vidare studier. Vi valde dock medvetet att begränsa oss i denna studie och endast bilda oss en uppfattning kring vilka möjligheter lärare har till stöd i specialpedagogiska frågor.

Fråga som besvaras i figur 4 nedan: *Anser du att du behöver handledning?*



Figur 4. Lärarens uppfattning om eget behov av handledning

I stort sett alla lärare anser figur 4 att de är i behov av handledning, enligt figur 4. Två svarade inte på frågan medan övriga motiverar sina svar bl.a. på följande sätt:

- Jag vill ta del av de specifika kunskaper specialpedagogen har samt synliggöra mina egna och kollegors kompetens.
- Lärare saknar vissa kunskaper och det är många situationer som en lärare får handskas med under en arbetsdag som är nödvändigt att ventilera med någon.
- Mer kunskap i matematik, hjälp med enklare uppgifter, tips och råd till elever behövs.

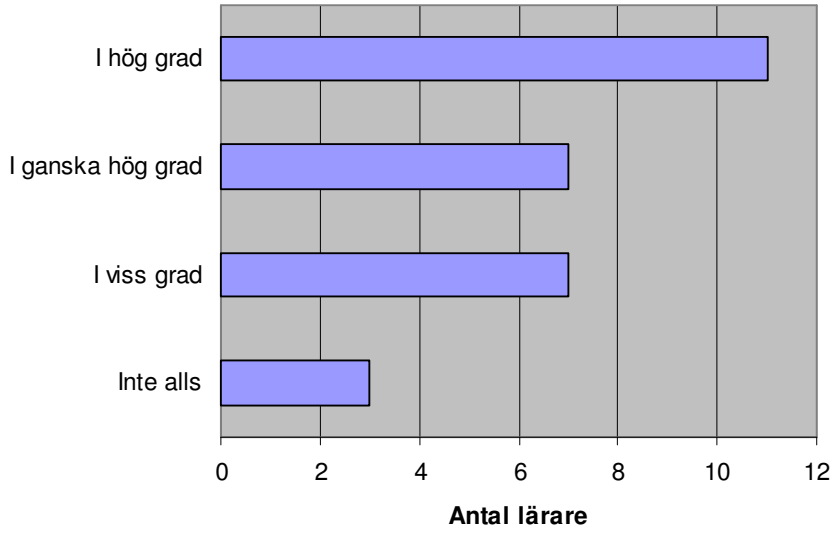
Samarbete och specialpedagogiskt arbete

Tabell 2. Samarbetsformer mellan läraren och specialpedagog/speciallärare (flera alternativ kunde väljas)

Samarbetsformer	***Antal svar i resp. kategori***
Specialpedagogen/speciallärarens hjälper i klassrummet	**10**
Specialpedagogen/speciallärarens arbetar med elev/elever i annan lokal	**27**
Specialpedagogen/speciallärarens observerar i klassrummet	**2**
Specialpedagogen/speciallärarens är med vid utformning av åtgärdsprogram	**12**
Specialpedagogen ger mig handledning	**11**

Tabell 2 visar att den vanligaste samarbetsformen mellan lärare och specialpedagog/ speciallärare är att eleven erhåller stöd i annan lokal än i klassrummet. Resultaten visar också att det är ungefär lika vanligt förekommande att specialpedagogen/speciallärarens hjälper till i klassrummet, deltar i utformning av åtgärdsprogram respektive handleder läraren. Minst vanligt är att specialpedagogen/speciallärarens observerar i klassrummet.

Fråga som besvaras i figur 5 nedan: *I vilken grad anser du att samarbetet med specialpedagog/speciallärare fungerar?*



Figur 5. Lärarens uppfattning om samarbetet med specialpedagogen/speciallärarens

Figur 5 visar att de flesta lärare är nöjda i någon grad med samarbetet. Tre lärare är inte alls nöjda med samarbetet. Dessa tre lärare skrev ingen kommentar till vad de inte var nöjda med.

Som en öppen frågeställning ställdes frågan: *Beskriv hur samarbetet med specialpedagogen/ specialläraren skulle se ut om Du själv fick välja samarbetsform*. Många olika svar gavs, vilka redovisas i listan nedan:

- Ansvaret för samarbetet ska se lika ut och inte bara vara mitt ansvar. Jag måste kunna lita på att spec. kan avgöra vad eleven kan klara utan att jag skall planera allt. Utgå från normala mål och ändra om vid behov.
- Eftersom eleverna även finns med i klassrummet under veckan skulle det behövas mycket mer ge och ta. Vad gör ”de” hos specialpedagogen? Konkreta tips, följa upp lektioner. Jag ska inte ge eleverna arbete när de är hos specialläraren, där ska de få specialhjälp.
- De skulle ta ansvar för att göra undervisningen anpassad för de ”svaga” eleverna, plocka fram material och stöd för att hjälpa eleverna att lyckas nå målen.
- Gemensamt utforma undervisning där alla elever syns.
- I ett flexibelt arbetssätt med specialpedagogen/läraren som en del i arbetslaget. Möjlighet till nivågruppering, kanske intensivkurser i t.ex. stavning några veckor och sedan släppa eleven vidare. Anpassa tillgången till specialpedagog flexibelt utifrån elevens behov.
- Flexibelt arbetssätt där specialläraren är en del av lärarlaget. Där man anpassar arbetssätt, fördelning och metoder utifrån behov.
- Att specialläraren/pedagogen är en del av arbetslaget och kan vara del i ett trelärar-system där man kan nivågruppera, samt kan utgå från de aktuella behoven i sitt arbete.
- Dels att denne skall handleda mig och sedan ett flexibelt arbete både i och utanför klassrummet.
- Mer tid behövs! Tiden kunde fördelas både till liten grupp och stöd i klassrummet.
- Jag förespråkar specialläraren framför specialpedagogen eftersom specialpedagogen sällan har tid till vägledning av läraren. Det är bättre med en speciallärare som man kan samarbeta med kring elevens svårigheter. Samarbetet blir mycket bättre och med bättre resultat för eleven.

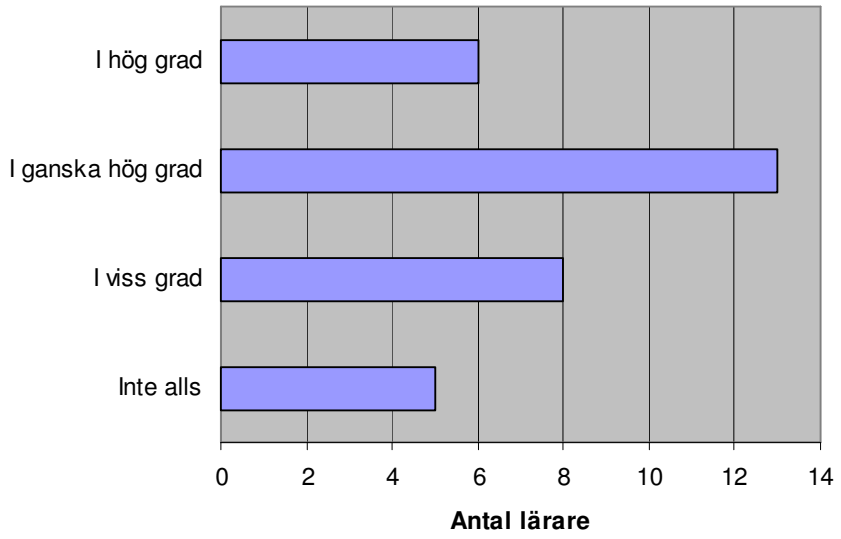
De lärare som inte är helt nöjda med hur samarbetet ser ut efterfrågar ett gemensamt ansvar kring eleverna, tid för samplanering med specialpedagog/speciallärare, konkreta tips och material från specialpedagog/speciallärare, ett mer flexibelt arbetssätt där specialpedagogen/ specialläraren är en del av arbetslaget, mer tid för eleverna som kan användas på olika sätt.

Tabell 3. Stödåtgärder till elever i behov av särskilt stöd (flera alternativ kunde väljas)

Arbetssätt kring stödåtgärder	***Antal svar i resp. kategori***
Eleven får stöd i klassrummet av assistent/stödlärare	**10**
Eleven får stöd inne i klassrummet av specialpedagog/speciallärare	**9**
Eleven får stöd utanför klassrummet i mindre grupp av specialpedagog/speciallärare	**19**
Eleven får stöd utanför klassrummet enskilt av specialpedagog/speciallärare	**13**
Eleven får endast stöd av klasslärare i klassrummet utifrån åtgärdsprogram	**13**

Tabell 3 visar att det är vanligast med stöd till elever i behov av särskilt stöd utanför klassrummet (i annan lokal än med sin klass) på skolorna.

Fråga som besvaras i figur 6 nedan: *Överensstämmer svaren i fråga 3 (tabell 3 ovan) med hur Du vill stötta elever i behov av särskilt stöd?*



Figur 6. Överensstämmelse mellan stödåtgärder och lärarens önskemål om stödåtgärder till elever

I figur 6 svarar flertalet av lärarna att de är nöjda i ganska hög grad eller i hög grad med de stödåtgärder som förekommer. De ger följande kommentarer till sina svar:

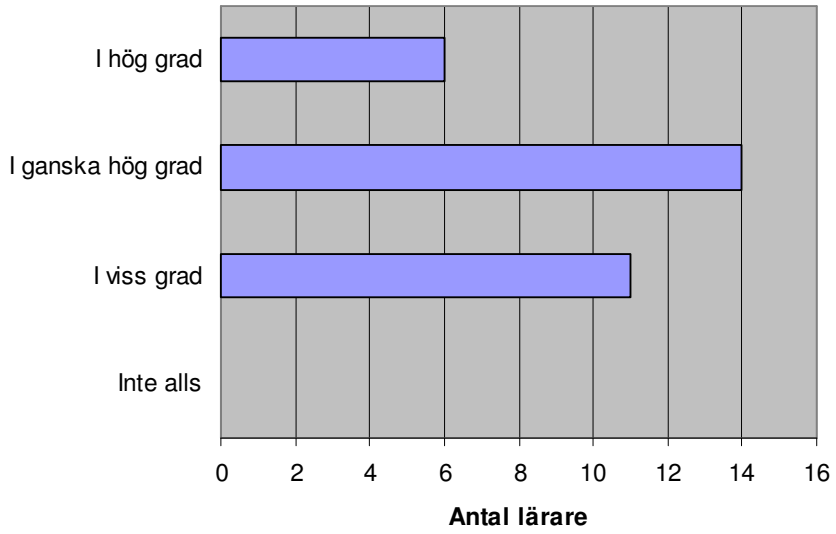
- Jag tycker vi försöker hitta lösningar för det enskilda barnet som passar just det.
- Vi skulle behöva mer kompetens för barn med svårigheter i matematik.
- Jag skulle gärna vilja arbeta mer flexibelt med dessa barn.
- Vi har ett bra samarbete och jag är i stort sett nöjd - tid till samplanering saknas dock.
- Ja, med de barn det fungerar med. Sedan finns det fall där inte detta hjälper, som skulle behöva gå i liten grupp - men sådana grupper är det ont om.

- Jag skulle i ännu högre grad vilja att arbetet med dessa barn bedrivs i klassrummet.
- Vi saknar specialutbildning i matte.
- Jag anser att jag har kompetensen i de flesta fall i mitt ämne.
- Visst skulle det vara bättre om en elev har tillgång till specialläraren vid flera tillfällen i veckan. Men eftersom problemet inte är jättestort i min klass, har det räckt med stödet eleverna får extra av mig och specialläraren.
- Specialläraren delar ansvaret gällande dessa elever och det känns mycket bra.

De som har svarat i viss grad eller inte alls på hur nöjda de är med stödet till elever i behov av särskilt stöd ger följande kommentarer:

- Mindre grupper/klasser och mer hjälp i form av specialpedagogiskt stöd till ett fåtal elever.
- Barn som faller utanför halkar alltid för snabbt efter.
- Mycket större insatser än vad skolan ger skulle behövas.
- Alla elever med problematik bör få hjälp.
- Många behöver mer stöd enskilt eller i liten grupp. Några behöver lite hjälp då och då.
- Jag skulle gärna jobba mer flexibelt med dessa barn.
- Jag vill ge eleven möjlighet att vara i klassrummet, men det går inte alltid.
- Jag skulle i ännu högre grad vilja att arbetet med dessa barn finns i klassrummet.
- Jag skulle vilja ha möjlighet att dela hela klassen i mindre grupper för att jobba med det de behöver.

Fråga som besvaras i figur 7 nedan: *Anser Du att de elever i Din klass som är i behov av särskilt stöd får den hjälp de behöver?*



Figur 7. Lärarens uppfattning om huruvida elever i behov av särskilt stöd får den hjälp de behöver

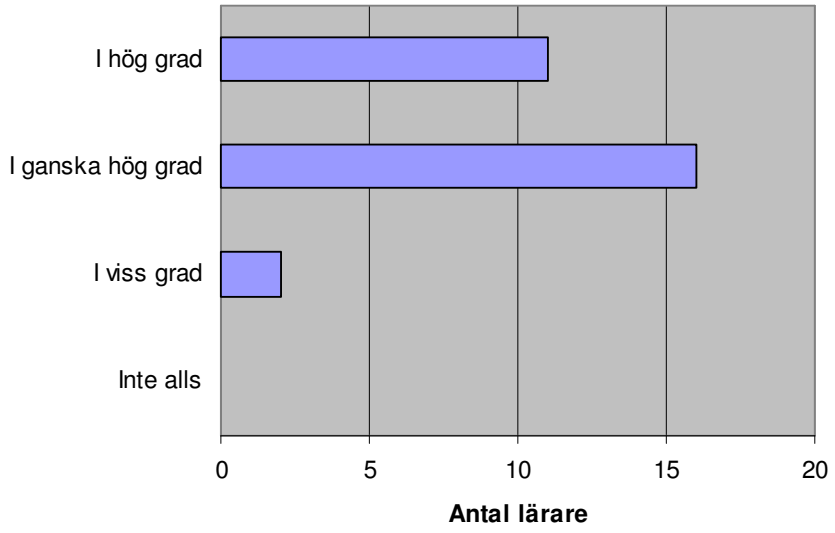
Figur 7 visar att flertalet lärare är nöjda i ganska hög grad eller i hög grad när det gäller hur deras elever i behov av särskilt stöd får den hjälp de behöver. Det är ingen lärare som är helt missnöjd med stödet till eleverna.

Av de svarande som valt att skriva en kommentar har samtliga svarat i viss grad på frågan. Nedan redovisas dessa lärares önskemål om förändringar i stödet till eleverna. Det är endast två lärare som svarar att de önskar ha alla elever kvar i klassrummet där stöd skall ges (se figur 6 kommentarer).

- Resurserna räcker inte till för alla barn.
- Vissa elever skulle behöva ännu mer tid individuellt, kvalitetstid och ”öga mot öga” med hjälp av specialpedagog.
- Det är svårt att som klasslärare hinna med att ge eleven det extra stöd den kan behöva. Många barn med diagnoser/svårigheter.
- Bara de med störst behov får hjälp och inte ens de i den utsträckning de skulle behöva.

Personlig utveckling

Fråga som besvaras i figur 8 nedan: *I vilken grad anser Du att Du som klasslärare behöver kunskaper i specialpedagogik i klassrumsundervisningen?*



Figur 8. Lärarens uppfattning om eget behov av kunskaper i specialpedagogik i klassrumsundervisningen

Figur 8 visar att hälften av lärarna på skolorna anser att de behöver specialpedagogiska kunskaper i klassrummet och att drygt en tredjedel anser att detta är väldigt viktigt. Tabell 4 nedan redogör för deras önskemål.

Tabell 4. *Vilka specialpedagogiska kunskaper anser du att lärare behöver i klassrumsundervisningen?*

Önskemål om specialpedagogiska kunskaper	***Antal svar***
Läs- och skrivsvårigheter	**10**
Matematiksvårigheter	**8**
Diagnoser/funktionshinder	**7**
Koncentrationssvårigheter	**7**
Sociala problem	**6**
Långsam arbetstakt/lågpresterande	**3**

Tabell 4 visar de specialpedagogiska kunskaper som lärarna ser som viktiga och nödvändiga att ha i sitt vardagliga arbete, för att kunna tillmötesgå elevers olika behov.

Diskussion

I denna del diskuteras resultaten utifrån de frågeställningar som definierats som grund för undersökningen (se s.25 syfte och frågeställningar).

Validitet och reliabilitet

Vi anser att validiteten är hög genom att vi dels tänkt igenom frågorna i enkäten så att de mäter det vi avsett att mäta (Ejlertsson 2005, s.100) och dels att vi uppfyllt vårt syfte med hjälp av frågorna i enkäten. Resultaten visar dock att lärare inte har kommenterat frågorna i enkäten i den utsträckning som vi önskat vilket sänkt validiteten i två frågor i enkäten.

Den ena frågan gäller vilken specialpedagogisk utbildning läraren har. Två lärare har här svarat att de har specialpedagogisk utbildning utan att kommentera vilken utbildning de har.

Den andra frågan gäller vad lärare anser att handledning är och då har vi inte förtydligat vad vi menar med de olika begreppen stödsamtal, vägledning och fortbildning vilket gett stort utrymme för lärarens egen tolkning.

Vi anser att reliabiliteten i vår undersökning är hög eftersom det inte förekommer någon större variation i svaren. Svaren bör därmed bli desamma om undersökningen görs en gång till under samma termin. Svaren kan dock skilja sig om frågorna ställs senare eftersom det kan ske omorganisationer inom skolan och nya klasser tillkommer under ett nytt läsår.

Utbildningsbakgrund

Undersökningen visar att lärare har varierande kompetens när det gäller specialpedagogiska kunskaper genom den variation av grundutbildningar som var och en har. Nyutexaminerade lärare har specifika specialpedagogiska moment i utbildningen medan äldre lärare har dessa mer inkluderade i den pedagogiska delen.

Diskussion och tolkning

Enligt vår uppfattning blir den specialpedagogiska delen otydlig för de lärare som har äldre utbildning och något som vi ser blir viktigt att förkovra sig i. Glädjande nog kan vi dock se att resultaten från Mats Mattsson m.fl. studie visar att dagens lärarstudenter har en bra beredskap när det gäller förebyggande kunskaper kring barn i behov av stöd (se s.8). Förekomsten av den mängd olika grundutbildningar som finns på skolor ser vi dock blir en av utmaningarna som lärare möter i sitt samarbete. Här uppstår behovet att skapa en gemensam grundsyn när det gäller elever och att kunna arbeta mot samma mål.

Resultaten visade att skola A har en något större andel utbildade lärare i specialpedagogik än skolorna B och C (se Tabell 1 ovan) vilket för oss är intressant att reflektera över. Hur kommer det sig att det ser olika ut? Vi frågar oss om det är så att skolor prioriterar olika när det gäller påbyggnad och fortbildning i specialpedagogik för lärare eller om det är upp till varje lärare att utbilda sig vidare eller ej. Om så är fallet blir kompetensen i arbetslag och

skolor haltande och möjligheten till att kunna nå gemensamma grundvärderingar kring elever i behov av särskilt stöd blir svårare.

Vi vill i detta sammanhang lyfta fram en annan tanke om det kan vara så att lärare i en skola där specialpedagog finns och där handledning erbjuds får ökad medvetenhet om de specialpedagogiska frågorna? Vi anser att det är så i och med att lärare utmanas och får ett större medansvar i samarbetet med specialpedagogen genom den handledning och faktiska tid till reflektion som det innebära. Sedan är det inte helt klart om specialpedagoger verkligen arbetar så som det är tänkt utifrån utbildningens grundtankar eller om man kanske fortfarande har en speciallärares funktion. Detta vore ett intressant ämne för vidare studier.

I Malmgren Hansens studie (se. s. 11) beskriver specialpedagoger situationen bland lärare och den brist som finns när det gäller specialpedagogiska frågor. Lärare i vår undersökning beskriver att de har specialpedagogisk utbildning men verkar inte själva anse att dessa kunskaper räcker till. Vari ligger då själva bristen, frågar vi oss? Möjligen kan det vara en kombination mellan lärares mentalitet – en slags grundkänsla där lärare alltjämt känner sig otillräckliga i sin helhetssituation oavsett vilka specialpedagogiska kunskaper man besitter? Vi tror också att lärare möjligen inte tar tillvara på varandras kompetenser och i för liten utsträckning söker och finner stöd i varandra.

Sahlin (se s.13-14) lyfter fram Rolf Helldins åsikter där han menar att lärare kan ha svårt att tala om sig själva i kollegialt sammanhang i och med att de inte har vana i detta och att även undanskymda dilemman hos lärare kan ligga som grund och orsaka svårigheter när det krävs närhet till kollegor. Om vi samtidigt ser till Pierre Bourdieu (se s.23) och begreppet habitus där han syftar på våra ojämlika livssituationer, där vi växer upp i olika livsmiljöer som formar oss och blir en del av oss och som kan spela en roll i hur vi tänker, handlar och orienterar oss i sociala miljöer, så kan vi förstå hur viktigt det är att verkligen försöka mötas och känna till varandras bakgrunder så långt det är möjligt i skolan.

Vi anser att lärares och specialpedagogers/speciallärares yrkesroller och yrkeskunnande bör mötas i större utsträckning. Dessutom vill vi tro, liksom Brolin & Lindstrand (se s. 16), att ökad kunskap och förmåga att skifta tekniker i sin yrkesroll är en lösning som också kan medföra att lärare vågar dels vara mer flexibla och dels hitta andra vägar som stämmer mer överens med vad lärarna själva önskar för elever (se figur 6 och kommentarer ovan).

Stöd till läraren av arbetslag och specialpedagog

De resultat som framkommit i undersökningen kring lärares möjlighet att diskutera specialpedagogiska frågor visar att de flesta lärarna anser att de åtminstone i viss grad kan föra djupgående samtal i sitt arbetslag- man ger varandra tips och stöd och att det finns specialpedagogisk kompetens att tillgå i arbetslaget. I vår undersökning var det endast en lärare som ansåg att hon/han helt saknade stöd från arbetslaget.

Resultaten visar samtidigt att stöd till lärare i form av handledning i arbetslaget och/eller individuellt inte är så vanligt på de tre skolorna (se figur 3 ovan). Lärarna menar i sina kommentarer att de behöver handledning för att ventilera sin vardag men också för att få mer kunskap i specifika specialpedagogiska frågor som matematiksvårigheter.

Diskussion och tolkning

Den enskilda lärarens synpunkter är för oss intressant när det gäller arbetslaget och hur man upplever arbetet där. Hur kommer det sig att också drygt hälften av lärarna svarat *i viss grad* (se figur 1 ovan) när det gäller samtal kring elever i behov av särskilt stöd i arbetslaget? Drygt hälften av lärarnas svar är i underkant till hur man egentligen önskar att arbetslaget skulle kunna fungera. Kan den enskilda lärarens kommentar (se ovan) stå för en sanning?

Om vi drar en parallell till det Normell skriver (se s.14) så bekräftar det till viss del hur komplicerat det kan vara att hitta en bra balans i arbetslaget där alla inte tar lika plats eller vågar samtala om personliga händelser i vardagen. Vem bär ansvaret så att alla känner delaktighet och vem ser till att arbetslaget fungerar så att lärare tar initiativ till djupgående samtal? Kanske behöver även lärare styras mot goda samtalstekniker med stöd av exempelvis specialpedagog för att nå en bra balans i samtalen och i de pedagogiska frågorna?

När det gäller handledning till lärarna i undersökningen anser vi att det saknas en beskrivning av begreppen stöd, vägledning och fortbildning som del i begreppet handledning i själva enkäten, vilket påverkat resultatet negativt på så sätt att tydligheten i svaren försämrats. Därför gör vi nu en kort beskrivning kring våra tankar för att ställa det i samband med lärarnas kommentarer.

- Med stöd menar vi att läraren kan få uppmuntran, man blir sedd och bekräftad av handledaren.
- Med vägledning menar vi att läraren får möjlighet att se framåt, fokusera mot ett mål där handledaren ger en ”vägbeskrivning” och konkreta tillvägagångssätt som senare kan utvärderas och förändras.
- Med fortbildning menar vi att handledaren bidrar med kunskaper kring ämnen och funktionshinder, utifrån lärarens behov.

Lärarna valde vägledning i första hand men nämner samtidigt i sina kommentarer att de vill ha kunskaper och samtala med någon som har erfarenhet och kompetens (se figur 4 och tillhörande kommentarer). Detta kan tolkas som att lärarna egentligen önskar fortbildning och stöd. Fler än hälften av lärarna säger att de behöver handledning, men enbart i viss grad. Samtidigt efterfrågas handledning i större utsträckning än vad som förekommer. Vad lärarna vill är därför svårt att tolka i denna undersökning.

Resultaten visar att lärarna inte får regelbundet och tydligt stöd, vägledning eller fortbildning. För oss är det anmärkningsvärt att handledning inte är vanligare än vad som framkommer i undersökningen med tanke på att specialpedagoger har arbetat sedan 1990-talet ute på skolorna (se s. 20). Vi ser genom de resultat som framkommit att handledning i skolorna fortfarande är otydlig, såsom Birgitta Sahlin beskriver den (se s. 13) och att den ännu inte är upparbetad på sådant sätt att lärare får handledning kontinuerligt. En andra aspekt är det faktum som Mattsson m.fl. (se s. 13) hävdar, att specialpedagoger inte verkar ha så stor makt att utöva sitt yrkeskunnande så som det är tänkt i utbildningen vilket vi förstår påverkar hur mycket plats och hur mycket tid som läggs till handledning i lärares vardag. En tredje aspekt kan också diskuteras nämligen vem som styr den specialpedagogiska verksamheten och där med handledningsfunktionens plats i skolan. Om det är så som Malmgren Hansen säger (se s.11) att det är lärare som har den informella makten när det gäller utvecklandet av specialpedagogiska verksamheten och där igenom handledningsfunktionen, så upplever vi det

allt mer viktigt, att samtliga lärare får större inblick i vad specialpedagoger/speciallärare yrkesroll och kunskaper innebär för läraren i dess vardag. Då finns möjligheten för lärare att få större förståelse och förhoppningsvis även se de kvaliteter som handledning innebär för läraren och dess egen utveckling. Vi vill påstå att många frågor kan ställas kring handledning och det är uppenbarligen ett område inom vilket skolor än idag har stor utvecklingspotential.

Samarbete och specialpedagogiskt arbete

Den vanligaste formen för lärarnas arbete tillsammans med specialpedagog/speciallärare är att elever får hjälp utanför klassrummet. Därefter är det ungefär lika vanligt att specialpedagogen/specialläraren hjälper till i klassrummet, att specialpedagogen/specialläraren är med vid skrivandet av åtgärdsprogram och att specialpedagogen ger läraren handledning. Endast två lärare i undersökningen har fått hjälp genom att specialpedagogen/specialläraren har gjort observationer i klassrummet. Av de 28 som har ett samarbeta med specialpedagog/speciallärare så tycker drygt hälften att samarbetet fungerar i ganska hög grad eller i hög grad. Endast några få lärare tycker inte att samarbetet fungerar alls.

Resultaten visar att det är vanligast att elever i behov av särskilt stöd undervisas utanför klassrummet i mindre grupp av specialpedagogen/specialläraren. Drygt hälften av lärarna har svarat att eleverna får stöd enskilt utanför klassrummet eller stöttas i klassrummet av läraren själv. De minst vanliga stödåtgärderna är att eleven får stöd inne i klassrummet av specialpedagog/speciallärare eller elevassistent/stödlärare.

Lite mer än hälften av lärarna är nöjda i ganska hög grad eller i hög grad med hur eleverna i behov av särskilt stöd stöttas. Det som framkom i lärarnas kommentarer är att de vill göra mer för dessa elever som att kunna samplanera mer tillsammans med specialpedagog/speciallärare, och ha större kompetens i matematik. Medan en del lärare är helt nöjda med det samarbete som de har med specialpedagogen/specialläraren och de tycker att de delar ansvaret för eleverna som får extra stöd. De som har svarat att de endast är nöjda med stödinsatserna i viss grad eller inte alls anser att stödet och den kvalitetstid som erbjuds till eleverna i svårigheter inte räcker till. Lärarna uttrycker att de inte har tid att ge det extra stöd som de önskar till alla barn i klassen. De önskar mindre klasser/grupper och att arbeta mer flexibelt så att stödet till eleverna inte ser ut på samma sätt hela tiden. Ungefär två tredjedelar av lärarna anser i ganska hög grad eller i hög grad att eleverna som är i behov av särskilt stöd får den hjälp de behöver. De lärare som anser att det stämmer enbart i viss grad tycker precis som i kommentarerna ovan att det är svårt som klasslärare att hinna hjälpa alla, att inte alla elever får den stöttning de behöver.

Diskussion och tolkning

Det är 27 lärare som svarat att de arbetar tillsammans med specialpedagog/speciallärare genom att eleven får hjälp utanför klassrummet. På frågan om hur stödåtgärderna i klassen ser ut kring elever i behov av särskilt stöd (se tabell 3 ovan) så har 32 lärare svarat att eleverna får stöd enskilt eller i liten grupp utanför klassrummet.

10 lärare säger att assistent/stödlärare hjälper till i klassrummet medan 9 har svarat att eleven får stöd av specialpedagog/speciallärare i klassrummet (se tabell 3 ovan). Vi vet därför inte

om dessa 9 till 10 elever får stöd både och av specialpedagog/speciallärare och av assisten/stödlärare eller vad lärare menar i realiteten. Detta kan bero på att vi inte var tydlig nog i enkäten och vår förklaring till detta beror på att de allt för lika frågorna har gjort det svårt att svara

Att det är 10 lärare som har svarat att samarbetet med specialpedagogen/speciallärare fungerar i viss grad eller inte alls tyder på att skolorna behöver utveckla den här punkten. En lärare menar att specialpedagogen sällan har tid för vägledning (se s.34), vilket kan vara en orsak till ett bristfälligt samarbete.

Eftersom forskning visar att samspelet med kamrater är viktigt vid inlärning så känns det som att skolorna i undersökningen arbetar på ett bra sätt när de väljer att bilda små undervisnings-grupper och inte enbart enskild undervisning. Vygotsky (se s. 22) nämner t.ex. vikten av att ha kamrater runt omkring sig då de har stor betydelse för utvecklingen i det som han kallar utvecklingszonen, vilket är avståndet mellan vad man kan prestera ensam utan stöd och vad man kan prestera tillsammans med mer ”kapabla” kamrater. Vi är dock medvetna om att undervisningen kan ha utformats så av ekonomiska skäl och inte pedagogiska. De lärare som uttrycker att de vill arbeta mer flexibelt tolkar vi som att de i större utsträckning ser elevens hela situation och kanske i vis mån tänker i Morgan och Burells (se s. 24) banor och medvetet/omedvetet ställer sig en rad grundfrågor när de ser på elevers svårigheter.

I Malmgren Hansens rapport (se s.15) framkom det att lärare inte vill att eleverna ska undervisas utanför klassrummet i första hand, utan att de önskar arbeta mer flexibelt kring dessa elever. Detta innebär att lärare kanske inte alls är initiativtagare till segregering så som den allmänna pedagogiska diskussionen vill påskina. I vår undersökning har det framkommit att det finns lärare som vill arbeta mer flexibelt med alla elever i klassrummet så ofta som möjligt, men även de som önskar att elever i svårigheter ska få ökad undervisning utanför klassrummet. Vi kan alltså inte dra några tydliga slutsatser angående lärarnas roll i segregeringsdebatten utifrån denna studie.

Enligt Persson i Brodin & Lindstrand (se s.15) så är ca 21 procent av eleverna i grundskolan i behov av särskilt stöd, men endast var femte av dem får det. Detta bekräftar de lärare som känner att de inte räcker till och att alla elever i behov av särskilt stöd inte får den hjälp de behöver.

Personlig utveckling

De flesta av lärarna anser sig behöva kunskaper i specialpedagogik i hög grad eller i ganska hög grad. Lärarnas kommentarer i den här öppna frågeställningen tyder på att de upplever att många elever är i behov av stöd. Bland annat nämns funktionshinder, inlärningssvårigheter, långsam arbetstakt, koncentrationssvårigheter och sociala svårigheter som de möter och skall kunna bemöta på ett sätt som väger upp mot elevers rättigheter och de riktlinjer som finns för skolan i övrigt.

Diskussion och tolkning

Lärarna vill ha ökad kompetens kring hur man tillmötesgår elever i olika svårigheter. Vi tolkar det som att lärarna som efterfrågar dessa kunskaper vill lära sig olika modeller/ tekniker för att kunna stötta samtliga elever på ett tillfredsställande sätt. Exemplet Lena som är

synskadad (se s. 21) menar på att många lärare saknar kompetensen att möta alla elever på ett bra sätt och att låta alla göra samma saker på lektionerna, men på vars och ens villkor. Detta stämmer överens med lärarnas önskan att höja sin kompetens gällande bl. a. olika funktionshinder. Brodin & Lindstrand (se s.16) förklarar att den centrala uppgiften för lärarna är att lära eleverna basfärdigheter men att lärare behöver skiftande kunskaper för att (enligt oss) kunna balansera mellan det vi vill mena är specialpedagogik och lärarens pedagogik. När och om de teknikerna och kunskaperna inte räcker till hos lärare behövs specialpedagogiska kunskaper enligt vår mening.

Nilholm och Haug (se s.16) anser att man kan se specialpedagogisk verksamhet ur olika perspektiv och de benämner ett av dem det kompensatoriska perspektivet där det handlar om att kompensera elevernas problem, att hitta en orsak, ställa en diagnos, till problemet och att försöka höja upp eleven i behov av särskilt stöd till de andra elevernas nivå. En slags normalitet fungerar då som måttstock för vad man ska prestera. Tre av lärarna har svarat att de behöver kunskaper om hur man stöttar elever med långsam arbetstakt. Vi har också ofta funderat över dessa elever som finns i de flesta klasser och insett att man därmed utgår ifrån en slags normalitet som det vore önskvärt om alla uppnår. Vi anser att den här synen på specialpedagogik är den starkaste hos oss lärare medan vi i våra litteraturstudier har uppmärksammat att specialpedagogerna ser det ur ett annat perspektiv där fokus riktas mot helheten, miljön, gruppen, läraren och inte barnet.

Haug beskriver även deltagarperspektivet (se s. 17), där målet inte är att kompensera brister hos eleven, utan att istället ändra på miljön och se till att skolan kan bemöta alla elevers olika behov på ett varierat sätt och därmed sluta prata om vad som är normalt respektive onormalt. Det perspektivet tycker vi stämmer väl in på specialpedagogernas syn.

Även om ingen lärare i undersökningen har uttryckt det, så anser vi av egen erfarenhet att Nilholms dilemmaperspektiv (se s. 16) tilltalar många lärares tankegångar, när vi har våra styrdokument med strävansmål som gäller alla elever och samtidigt skall vi individanpassa och ge alla elever liknande erfarenheter. Våra resultat från undersökningen visar också att lärarna kommenterar och uttrycker känslan av att inte räcka till för alla elever.

Är det vår olika syn på specialpedagogik som gör att det uppstår ett glapp mellan specialpedagogen och läraren? Om man anser att problemet inte ligger hos eleven utan i omgivningen så är det troligtvis lättare att ta till sig handledning och ta hjälp och tips från en specialpedagog som har gjort observationer i klassrummet.

Avslutning

En skola för alla och begreppet *inkludering* samt *heterogena* klasser är delar vi har tagit upp i den litteraturstudie som genomförts i samband med vår undersökning och denna uppsats. Dessa är grundläggande begrepp som är avgörande för hur elever i svårigheter kan bemötas i sin vardag. Dessa tankar studeras dock inte i vår enkät eftersom det skulle gjort vår undersökning för omfattande. Därför saknar vi en parallell mellan hur det ser ut i praktiken angående begreppet ovan och vad vi tagit till oss från litteraturen. Vi skulle gärna vilja veta hur lärare tänker kring begreppet en skola för alla och om man ute på skolor arbetar mot målet. Hur vill lärare och specialpedagoger/speciallärare arbeta i klasser där alla elever är del i helheten oavsett behov? Är begreppen etablerade ute på skolorna? Det vi vet genom vår

undersökning är att endast fyra lärare uttryckligen vill arbeta mer inkluderat och flexibelt med elever i klassrummet och samtidigt uttrycker lärarna att det finns en mängd svårigheter som elever hamnat i (se figur 6 och kommentarer ovan). Vi kan skönja en viss frustration när det gäller hur lärarna skall hantera och bemöta elever i svårigheter i en klass redan idag. Hur får man ihop detta?

Vi har kommit fram till att för många av lärarna så uppfattas specialpedagogen som positiv i sin funktion genom det riktade stöd som lärare erbjuds, med handledning och utökat samarbete kring elever. Resultatet visar även på att det finns lärare som känner sig missnöjda med specialpedagogens arbete, till viss del beroende på brist på gemensam planeringstid. Vi vet också att specialpedagogens roll innebär att lärare måste ta större ansvar när det gäller elever i behov av särskilt stöd då det är önskvärt att dessa barn stannar i sin befintliga klass. Detta känns inte alltid så lätt i rollen som klasslärare med ansvar för en heterogen grupp med elever.

När vi läser hur Mattsson m.fl. (se s.11) beskriver hur den nya specialpedagogiska rollen kan se ut – en heltäckande roll och med ett fokus på grupp, individ, struktur och process - känns det hoppfullt för oss som är lärare. Denna roll är socialt inriktad och ger utrymme för reflektion och utveckling. Frågan är bara om specialpedagogen kan bemästra en så stor uppgift med att både vara del i ledningsfunktionen, utveckla lärares tankar och arbete, vara nära elever i deras svårigheter och samtidigt följa specialpedagogikens förändring och utveckling i samhället?

Det pågår också en politisk debatt om speciallärarens roll i skolan och införandet av en ny speciallärarutbildning till år 2008 planeras (Karlsson 2007). Ur regeringens synvinkel bör detta ske för att man önskar att elever skall få, som vi uppfattar det, omedelbart och riktat stöd i det de har svårt med. Vi vet av erfarenhet att lärare då och då behöver ”omedelbar hjälp” i sin vardag när elever hamnat i en ”negativ spiral” – sådant kan inträffa oavsett hur mycket läraren än har ansträngt sig. Samtidigt önskar lärare ha mer grundläggande, specifika kunskaper i ämnen och i de svårigheter som kan uppstå kring elever. Det finns ett behov av och ett tydligt fokus på att rikta in sig på själva svårigheten både från lärarnas och politikernas håll när det gäller elever i behov av särskilt stöd.

Nya frågeställningar

Flera nya frågeställningar har uppkommit under arbetet med denna undersökning. Dessa beskrivs nedan, och vår förhoppning är att flera av dessa blir föremål för vidare forskning eftersom vi anser att dessa frågor är viktiga i den samlade förståelsen för hur specialpedagogiken på bästa sätt kan realiseras ute i skolorna i verkligheten.

- Hur balanserar man specialpedagogens och speciallärarens roller på bästa sätt? Går de att kombinera?
- Får lärare större medvetenhet i specialpedagogiska frågor genom handledning av specialpedagog?
- Hur etablerade är begrepp som en skola för alla och inkludering i skolan och hur aktivt och på vilka sätt arbetar lärare med dessa begrepp?
- Vad behövs för att handledning skall bli en naturlig del i lärares vardag?

- Vad används arbetslagets mötestid till och hur får man varje lärare att utvecklas inom arbetslaget?
- Ser lärare och specialpedagoger på kunskap och elevers svårigheter ur olika perspektiv, och hur kan i så fall dessa olika perspektiv mötas?
- Vad lägger specialpedagogen/specialläraren respektive läraren i ordet samarbete?

Referenser

Ahlström, K-G. (1992). Från folkskola till grundskola. I E. (red) *Tio forskare belyser utvecklingen under 150 år i anslutning till folkskolejubiléet.* Uppsala: Uppsala universitet.

Atterström, H. & Persson, R.S. (2000). *Brister eller olikheter? Specialpedagogik på alternativa grundvalar.* Lund: Studentlitteratur.

Bell, J. (2000), *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Brodin, J., Lindstrand, P. (2004), *Perspektiv på en skola för alla.* Lund: Studentlitteratur.

Ejlertsson, G. (1996, 2005), *Enkäten i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Gytz Olesen, S. Möller Pedersen, P. (2004). *Pedagogik i ett sociologiskt perspektiv.* Lund: Studentlitteratur.

Handikappsombudsmannen (2001), *Stärk elevens rättigheter: en jämförande studie om rätten till stöd i skolan.* Stockholm.

Hägg, K., Kuoppa, S-M. (1997), *Professionell vägledning*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S. (1997), *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Steinar Kvale och studentlitteratur.

Lpo 94, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Malmgren Hansen, A. (2002). *Specialpedagoger – nybyggare i skolan.* Stockholm: HLS förlag.

Malmgren Hansen, A. (1998). *Delrapport III: Lärares syn på specialpedagogisk verksamhet.* Specialpedagogisk kunskap: Forskning– nr 2-1998, Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för specialpedagogik.

Mattsson, M., Dagermalm, H., Pisilä, S. (2006), *Vad är värdefull specialpedagogisk kunskap?* Individ, omvärld och lärande/Forskning nr 32. Lärarhögskolan i Stockholm.

Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik.* Lund: Studentlitteratur.

Norstedts Svenska ordbok (1997). Norstedts förlag.

Normell, M. (2002). *Pedagog i en förändrad tid- om grupphandledning och relationer i skolan.* Lund: Studentlitteratur.

Patel, R., Davidson, B. (1991, 2003), *Forskningsmetodikens grunder.* Lund: Studentlitteratur.

Persson, B. (2005). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap.* Stockholm: Liber AB

Rask, L., Wennbo, U. (1995). *En skola för alla*: *Samarbete och planering i arbetsenheten.* Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber utbildningsförlaget

Sahlin, B. (2006), *Utmaning och omtanke*. Stockholm: HLS förlag

Skolverket (2003), Nyhetesbrev nummer 2 *En skola för alla*

Sivertun. U. (2006). *(Special)pedagogik och social utslagning.* Stockholm: HLS förlag.

SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utbildning.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Svensk författningssamling (2001), *SFS 2001:23)*

Svenska Unesco. (1996). *Salamanca-deklarationen och handlingsram för undervisning av elever med behov av särskilt stöd.* Svenska Unescorådets skriftserie nr 4/96. Kolla bättre ref. 2001??

Säljö, R. (2005). *Lärande i praktiken.* Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.

Tøssebro, J (2004), *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.

Vernersson, I-L. (2002). *Specialpedagogik i ett inkluderat perspektiv.* Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (1990), *Forskningsetiska principer* inom *humanistisk - samhällsvetenskaplig forskning.*

Westling Allodi, M. (2005). Specialpedagogik i en skola för alla. Individ, omvärld och lärande/Forskning nr 27. Institutionen för individ, omvärld och lärande. Lärarhögskolan i Stockholm.

Övriga referenser

Karlsson, L-I (2007-04-22)”*Lejonborg satsar på speciallärare*”, Dagens Nyheter, s. A 10-11.

Bilaga 1. Enkät

Enkätundersökning:

Lärares uppfattning kring det specialpedagogiska arbetet inom skolan

Introduktion

Denna enkätundersökning genomförs som del av arbetet med en C-uppsats i kursen Överbryggande kurs i specialpedagogik på Lärarhögskolan i Stockholm.

Undertecknade författare av denna undersökning är båda grundskollärare med ambitionen att vidareutbilda sig till specialpedagoger.

Sofia Sjöberg, [telefonnummer], [e-postadress]
Anna Åkerlund Hjorth, [telefonnummer], [e-postadress]

Instruktion för ifyllande av enkätundersökning

1. Kryssa i det svarsalternativ som bäst stämmer överens med din uppfattning
2. Välj bara ett svarsalternativ om det inte särskilt anges att flera alternativ får väljas
3. Komplettera och/eller motivera gärna dina svar med fritext i slutet av frågor där sådant utrymme finns angivet.
4. Utnyttja gärna baksidan om utrymmet på framsidan inte räcker till (glöm i så fall inte att hänvisa vidare till baksidan och att på baksidan ange en tydlig referens till vilken fråga svaret gäller).

Bedömd tid för ifyllande av enkätundersökningen är ca 15 minuter.

Tema 1: Bakgrund

Fråga 1

Utbildning

Vilken utbildning har Du (flera svarsalternativ får väljas)?

Folkskollärare ☐
Småskollärare ☐
Lågstadielärare ☐
Mellanstadielärare ☐
1-7 lärare ☐
4-9 lärare ☐

Annat:

_____

Fråga 2

År i yrket

Hur många yrkesverksamma år har Du i Din befattning?

0-5 ☐
6-10 ☐
11-15 ☐
16-20 ☐
> 21 ☐

Fråga 3

Vidarutbildning/påbyggnadsutbildning

Har du någon utbildning inom området specialpedagogik som Du fått antingen med Din grundutbildning eller senare, i form av t.ex. vidareutbildning?

Ja ☐
Nej ☐

Om ja, ange vilken/vilka utbildningar:

_____

Tema 2: Arbetslaget

Fråga 1

Arbetslagets kompetens

Vilken specialpedagogisk kompetens har de pedagoger som tillhör Ditt arbetslag (fler svarsalternativ får väljas)?

Specialpedagog ☐
Speciallärare ☐
Lärare med specialpedagogisk påbyggnad ☐
Lärare med specialpedagogik i grundutbildningen ☐
Lärare med lång yrkeserfarenhet ☐

Annat:

1. _____

2. _____

3. _____

Fråga 2

Samtal kring elever i behov av särskilt stöd

I vilken grad anser Du att Du under arbetslagets möten kan diskutera specialpedagogiska frågor som rör elever i behov av särskilt stöd och deras utveckling?

Inte alls ☐
I viss grad ☐
I ganska hög grad ☐
I hög grad ☐

Om *inte alls,* beskriv nedan (gå sedan till tema 3).

1. _____

2. _____

3. _____

Fråga 3

Samtal kring elever i behov av särskilt stöd (forts)

Vilken typ av pedagogiska frågor kring elever i behov av särskilt stöd diskuterar ni i arbetslaget (flera svarsalternativ får väljas)?

Elevens personlighet i sin helhet och hur man tillmötesgår henne/honom ☐
Elevens uppmärksammade funktionshinder/problematik och behov av stöd ☐
Lärarens metodik/förhållningssätt i bemötandet av elever i behov av särskilt stöd ☐
Vi diskuterar inte elever i behov av stöd i arbetslaget ☐

Annat:

_____

_____

Fråga 4

Stöd från arbetslaget

I vilken grad upplever Du att arbetslaget ger Dig stöd och råd kring elever i behov av särskilt stöd?

Inte alls ☐
I viss grad ☐
I ganska hög grad ☐
I hög grad ☐

Om *i viss grad, i ganska hög grad, i hög grad*, beskriv hur Du får stöd:

_____

_____

Om *Inte alls*, beskriv hur Du uppfattar anledningen/anledningarna till detta:

_____

_____

_____

_____

Tema 3: Skolans specialpedagogiska arbete

Fråga 1

Begreppet elever i behov av särskilt stöd

Lpo 94 anger att alla som arbetar i skolan skall uppmärksamma och hjälpa elever i behov av särskilt stöd.

Vilken/vilka av dessa svårigheter anser Du är *oftast förekommande* när det gäller elever i behov av särskilt stöd? (Skriv Dina val vid siffrorna nedan)

Långsamt arbetstempo
Matematiksvårigheter
Läs –och skrivsvårigheter
Koncentrationssvårigheter
Sociala problem
Elever med funktionshinder
Annat, nämligen:

1._____

2._____

3._____

Fråga 2

Stöd till elever

Anser Du att de elever i Din klass som är i behov av särskilt stöd får den hjälp de behöver?

Inte alls ☐
I viss grad ☐
I ganska hög grad ☐
I hög grad ☐

Motivera om *Inte alls* eller *I viss grad*:

1._____

2._____

Fråga 3

Stödåtgärder

Hur ser arbetet ut i Din klass kring elever i behov av särskilt stöd (flera svarsalternativ får väljas)?

Eleven får stöd i klassrummet av assistent/stödlärare ☐

Eleven får stöd inne i klassrummet av specialpedagog/speciallärare ☐

Eleven får stöd utanför klassrummet i mindre grupp av specialpedagog/speciallärare ☐

Eleven får stöd utanför klassrummet enskilt av specialpedagog/speciallärare ☐

Eleven får endast stöd av Dig som klasslärare i klassrummet utifrån åtgärdsprogram ☐

Annan lösning/metod:

_____

_____

_____

Fråga 4

Stödåtgärder (forts)

Överensstämmer svaren i fråga 3 med hur Du vill stötta elever i behov av särskilt stöd?

Inte alls ☐

I viss grad ☐

I ganska hög grad ☐

I hög grad ☐

Motivera Ditt svar:

_____

_____

Tema 4: Samarbete med specialpedagog/speciallärare

Fråga 1

Specialpedagog/speciallärare

Vilken typ av specialpedagogiskt stöd har ni på Din skola (fler svarsalternativ får väljas)?

Specialpedagog ☐

Speciallärare ☐

Fråga 2

Samarbetsformer

Under vilka former arbetar Du tillsammans med specialpedagog/speciallärare (fler alternativ får väljas)?

Specialpedagogen/speciallärare hjälper i klassrummet ☐

Specialpedagogen/speciallärare arbetar med elev/elever i annan lokal ☐

Specialpedagogen/speciallärare observerar i klassrummet ☐

Specialpedagogen/speciallärare är med vid utformning av åtgärdsprogram ☐

Specialpedagogen ger mig handledning ☐

Annat:

_____

Fråga 3

Samarbetsformer (forts)

I Vilken grad anser Du att Ditt samarbete med specialpedagog/speciallärare fungerar?

Inte alls ☐

I viss grad ☐

I ganska hög grad ☐

I hög grad ☐

Fråga 4

Öppen frågeställning

Beskriv hur samarbetet med specialpedagogen/specialläraren skulle se ut om Du själv fick välja samarbetsform?

_____

Tema 5: Handledning av specialpedagog

En del av specialpedagogens yrkesroll är att handleda övriga pedagoger.

Fråga 1

Handledning

Vad är handledning i första hand för Dig?

Stödsamtal ☐
Vägledning ☐
Fortbildning ☐

Annat, nämligen: _____

Fråga 2

Handledning på Din skola

Får Du handledning individuellt av specialpedagog?

Inte alls ☐
I viss grad ☐
I ganska hög grad ☐
I hög grad ☐

Om Du svarat *I viss grad, I ganska hög grad* eller *I hög grad*, motivera hur/på vilket sätt:

_____

_____

Fråga 3

Handledning på Din skola (forts)

Får Du handledning av specialpedagog i arbetslaget?

Inte alls ☐
I viss grad ☐
I ganska hög grad ☐
I hög grad ☐

Om Du svarat *inte alls* på frågorna 2 och 3 går du till fråga 4 och 5 och sedan direkt till tema 6.

Fråga 4

Handledning på Din skola (forts)

Får Du handledning av någon annan än specialpedagogen?

☐ Ja, jag får handledning av : _____

☐ Nej

Fråga 5

Behov av handledning

Anser Du att Du behöver handledning?

Inte alls ☐

I viss grad ☐

I ganska hög grad ☐

I hög grad ☐

Om Du svarat *Inte alls,* motivera Din åsikt:

_____

_____

Om Du svarat *I viss grad*, *I ganska hög grad* eller *I hög grad*, motivera Din åsikt:

_____

_____

_____

Fråga 6

Hjälp genom handledning

I vilken utsträckning hjälper handledning Dig i Ditt vardagliga arbete?

Inte alls ☐

I viss grad ☐

I ganska hög grad ☐

I hög grad ☐

Tema 6: Personlig utveckling

Fråga 1

Behov av specialpedagogisk kompetens

Lärarutbildningskommitén (SOU 1999:63) menar att det är nödvändigt alla lärare har kompetens att organisera sitt arbete utifrån elevers olika behov av tid, stöd och stimulans. För detta krävs att lärare har vissa specialpedagogiska kunskaper, dvs. kunskaper utöver den vanliga pedagogiken.

I vilken grad anser Du att Du som klasslärare behöver kunskaper i specialpedagogik i klassrumsundervisningen?

Inte alls ☐
I viss grad ☐
I ganska hög grad ☐
I hög grad ☐

Om Du svarat *Inte alls*, motivera din åsikt:

1. _____

2. _____

3. _____

Om Du svarat *I viss grad*, *I ganska hög grad* eller *I hög grad* på fråga 1, beskriv vilka specialpedagogiska kunskaper Du anser att lärare behöver i klassrumsundervisningen?

1. _____

2. _____

3. _____

Annat Du vill tillägga kring ämnena i enkäten:

_____

_____

_____

Stort tack för Din medverkan!

Bilaga 2. Informationsbrev till enkät

Information till enkätundersökningen

Vi är två lärare som studerar till specialpedagoger och som läser en förberedande kurs i specialpedagogik vid Lärarhögskolan i Stockholm. Kursen ger oss kunskap i hur man som pedagog länkar samman praktik och teori kring specialpedagogiska frågor. Vi har som uppgift att skriva en c-uppsats kring egen forskning inom specialpedagogikens område.

Vårt syfte med undersökningen är att tydliggöra lärares uppfattning och tankar kring det specialpedagogiska arbetet i skolan.

Vi vill genom detta skapa oss en bild av de eventuella behov och önskemål som finns hos lärare i deras vardag när det gäller mötet med elever som är i behov av stöd. Med detta hoppas vi få större kunskap och förståelse för vad en specialpedagog bör tillmötesgå i sin yrkesroll.

Vi riktar oss främst till klasslärare och pedagoger med ansvar för en större grupp barn i åldrarna 7-12 år.

Ert deltagande i undersökningen är naturligtvis frivilligt, men det är väldigt betydelsefullt för undersökningens kvalitet och för oss som blivande specialpedagoger att ni deltar.

Vi vill understryka att alla svar kommer att behandlas konfidentiellt, utan identitetsuppgifter och skolans namn. Svaren från enkäterna utdelas, insamlas och behandlas manuellt endast av oss två som utför undersökningen. Därefter kommer de att kasseras.

Så här går du till väga:

- Vi har skrivit frågorna under huvudrubriker/teman för att du skall få hjälp med att fördjupa dig i frågorna kring ett område i taget.
- På några av frågorna kan du förtydliga och motivera ditt svar. Det är värdefullt för oss!
- Försök gärna att svar så fullständigt som möjligt på alla frågorna.
- Dina svar markerar du med ett **kryss** i rutorna som framgår i enkäten.

Om ni har frågor går det bra att kontakta oss:

Anna Åkerlund Hjorth [telefonnummer] [e-postadress]
Sofia Sjöberg [telefonnummr] [e-postadress]

Vi ser fram emot att få ta del av Dina tankar och svar!
Tack för att Du avvarar Din tid och medverkar i denna enkätundersökning!

Anna Åkerlund Hjorth Sofia Sjöberg