



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Något slags stort amöbaaktigt sådär...”

Lärares uppfattning om specialpedagogens yrkesroll och funktion

Anna Björkvik & Sofia Carlsson

Inriktning: LAU395

Handledare: Carina Holmström

Examinator: Ulla Berglindh

Rapportnummer: VT14-2910-203

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Lärares uppfattning om specialpedagogens yrkesroll och funktion ”Något slags stort amöbaaktigt sådär...”

Författare: Anna Björkvik & Sofia Carlsson

Termin och år: VT14

Kursansvarig institution: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik

Handledare: Carina Holmström

Examinator: Ulla Berglindh

Rapportnummer: VT14-2910-203

Nyckelord: Specialpedagogik, Lärarnas uppfattning, Specialpedagog, Organisation av specialpedagogiskt stöd

Sammanfattning

Specialpedagogiken har uppkommit i och med en demokratisk utveckling som förespråkar alla människors lika värde. Istället för det senaste århundradets segregande åtgärder uppkom under senare delen av 1900-talet nytänkande arbetssätt för att sträva mot att tillgodose alla elevers behov. Däribland specialpedagogutbildningen där framstående begrepp är inkludering och lärandeperspektiv som lyfter att människan lär i social gemenskap. Denna undersökning har syftat till att undersöka hur lärare ser på specialpedagogens yrkesroll och funktion. Detta har utretts genom intervjuer av fem verksamma lärare. De har återgett att de anser att specialpedagogen har en diffus yrkesroll, men som ibland gett tillfredställande stöd. Däremot framkommer det att de främst upplevt att stödet varit bristfälligt och otillräckligt. Denna uppfattning kan grunda sig i både det faktum att specialpedagogen har en mångsidig roll inom skolan, men även att organisationen av det specialpedagogiska stödet kan försvåra kontakten mellan lärare och specialpedagog. Lärarna önskar större kunskaper och konkreta råd från specialpedagogen men även en ökad tillgänglighet. Därtill poängterar de att dess personliga lämplighet och inställning till värdegrundsfrågor är avgörande för ett gott samarbete. Samarbetet är av största vikt för att kollegiet ska kunna verka gemensamt för alla elevers utveckling.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING	5
1.1 Syfte	7
1.2 Frågeställningar	7
1.3 Bakgrund	8
1.3.1 Specialpedagogikens framväxt.....	8
1.3.2 Segregerande åtgärder	8
1.3.3 Den specialpedagogiska utbildningens uppkomst	9
1.3.4 Den specialpedagogiska examensförordningen	10
1.4 Metod	11
1.4.1 Intervju som forskningsmetod	11
1.4.2 Undersökningens validitet.....	11
1.4.3 Genomförande och bearbetning	12
1.4.4 Etiska hänsyn	13
2. TIDIGARE FORSKNING	13
2.1 Att utreda specialpedagogikens konsekvenser	13
2.2 Organisation av specialpedagogiskt stöd	14
3. TEORI	16
3.1 Det sociokulturella perspektivet.....	16
3.2 Inkluderande undervisning	17
3.3 Exempel på inkluderande undervisning	19
4. RESULTAT OCH ANALYS	21
4.1 1. Lärarnas tankar om vad en specialpedagog gör	21
4.1.1 Råd och stöd.....	21
4.1.2 Diagnoser	22
4.1.3 Särskilda insatser.....	22
4.1.4 Sammanfattande analys.....	22
4.2 2. Lärarnas uppfattning om specialpedagogens kompetens samt förtroende för dess kompetens	22
4.2.1 Specialpedagogens sociala kompetens.....	22
4.2.2 Specialpedagogens teoretiska kompetens	23
4.2.3 Förtroende för specialpedagogen	23
4.2.4 Sammanfattande analys.....	23
4.3 3. Lärarnas erfarenheter av stöd från specialpedagogen	24
4.3.1 Tester och material	24
4.3.2 Specialpedagogen som extraresurs	24
4.3.3 Otillräcklig hjälp	24
4.3.4 Sammanfattande analys.....	25

4.4 4. Vad lärarna önskar för stöd från specialpedagogen	25
4.4.1 Kontakten med specialpedagogen	25
4.4.2 Konkreta tips	25
4.4.3Handledning	25
4.4.4 Personlig fallenhet.....	26
4.4.5 Sammanfattande analys.....	26
4.5 5. Skolans organisation av det specialpedagogiska stödet	26
4.5.1 Stöd via EHT (Elevhälsoteam)	26
4.5.2 Tillgänglighet	26
4.5.3 Sammanfattande analys.....	27
5. DISKUSSION	27
5.1 Metoddiskussion.....	27
5.2 Resultatdiskussion.....	28
6. SLUTSATS	33
6.1 Förslag på vidare studier	34
REFERENSLISTA.....	35

1. INLEDNING

Specialpedagogik är en del av skolan som genomgått stora förändringar senaste decennierna. Den historiska tillbakablicken visar en mängd segregeringar som genomfördes för att hantera elevers olikheter. Detta var en legitim företeelse i svensk skola men i och med samhällets demokratiska utveckling har skolans verksamhet påverkats på ett sätt som istället åberopar människors lika värde (Persson, 2007, s. 17). Det är ett synsätt som är starkt etablerat både i internationella och nationella styrdokument. Den historiska bakgrunden ger en förståelse till vad den nutida specialpedagogiken tydligt vill ta avstånd ifrån.

Under den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningen har vi upplevt att det finns relativt gott om speciallärare, men har sällan mött specialpedagoger. Däremot har vi haft en tro om att specialpedagoger har en betydelsefull roll med stora kunskaper och effektiva verktyg för att kunna utveckla verksamheten både på individ- och klassrumsnivå. Detta främst genom att vara ett handledande stöd för lärare och arbetslag när det finns behov av att hitta varierade arbetssätt. Frågan är hur lärarna uppfattar stödet från specialpedagogen. Vår uppfattning innan denna undersökning var att specialpedagogen skulle vara en uppskattad rådgivare för läraren med kunskaper utöver den grundläggande lärarutbildningen. Dock har vi uppfattat att lärare inte enbart ställt sig positiva till att vända sig till specialpedagogen när de behövt stöttning. Därmed finns anledning att tro att det är en komplex fråga som berör förtroendet för varandras yrkeskompetens samt hur det specialpedagogiska stödet är organiserat. I regel måste en anmälan till skolans EHT (Elevehälsoteam) göras när läraren anser att en elev behöver extra stöd, vilket kan upplevas vara en lång väg till hjälpen (Gerrbo, 2012, s. 226).

I motsats till dåtidens samhälle är inkludering ett ledande begrepp i dagens skola som präglas av pedagogiska teorier där utgångspunkten är att människor lär i en social gemenskap. För att skolan ska lyckas vidhålla ett inkluderande klimat och arbeta för ett demokratiskt förhållningssätt, har studier visat att lärarnas personliga inställning är en avgörande faktor. Men de behöver också kunskap, förslag på metoder, kompletterande material och specialisthjälp från stödteam och kolleger för att lyckas tillgodose elevers olika behov (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003, s. 12). Enligt lag är skolan skyldig att anpassa utbildningen efter elevens förutsättningar och erbjuda särskilt stöd när eleven behöver för att kunna uppnå målen och utvecklas som människa. I största möjliga mån ska eleven undervisas tillsammans med sina klasskamrater. Särskilda lösningar får endast genomföras som tillfällig åtgärd då den ordinarie undervisningen med dess stödinsatser inte visat sig vara tillräckliga (SFS, 2010: 800).

Karlsudd (2011) lyfter emellertid paradoxen i att specialpedagogik existerar som en särskild pedagogik eftersom det innebär en differentiering i sig, då den särskiljs från den ordinarie pedagogiken. Uppdelningen mellan dessa riskerar att skapa en distans mellan lärare och specialpedagog då det är specialpedagogen som ska ha den särskilda kompetensen för elever i behov av särskilt stöd. Det kan påskina att läraren fräntas ansvaret för dessa elever. Därför efterfrågar Karlsudd istället en gemensam pedagogik där alla arbetar aktivt med värdegrundsfrågor (Karlsudd, 2011, s. 2, 4). Samtidigt poängterar Nilholm (2006) att det inte går att bortse från att elever kan ha vitt skilda förutsättningar och diagnoser som gör att dessa behöver särskilda insatser, vilka kanske inte alltid förespråkar inkludering som det bästa alternativet (Nilholm, 2006, s. 40). FN:s barnkonvention genomsyras av att samtliga åtgärder som genomförs alltid ska vara med barnets bästa i åtanke (Utrikesdepartementet, 2011, s. 11).

I och med samhällets demokratiska utveckling har skolan organiserat lösningar för en alltmer inkluderande undervisning. Specialpedagogutbildningen instiftades med syfte att motverka segregering och arbeta för att inkludera alla elever i klassrummet (Malmgren Hansen, 2002, s. 16). Den specialpedagogiska examensförordningen beskriver att specialpedagogens yrkesroll innebär ett arbete på både individ- grupp- och organisationsnivå genom att vara ett stöd för både lärare och elever. Specialpedagogen ska eftersträva samverkan, både inom kollegiet och tillsammans med andra aktörer som berör skolverksamheten. Därtill ska denna person visa självständig förmåga att ge förslag på varierade arbetssätt för att kunna anpassa undervisningen till den enskilda eleven, men även kunna ge råd till lärare, arbetslag och rektor för att bidra till utveckling av verksamheten som helhet (SFS, 2007, s. 5). Det kan dock uppstå meningsskiljaktigheter då åsikter och förslag kan uppfattas som kritik, vilket ställer stora krav på samarbetsförmåga och förståelse för varandras perspektiv (Andersson, 1999, s. 28). Nilholm (2012) menar att istället för att fokusera på lärares specifika handlingar, bör verksamheten se till vad kollegiet kan åstadkomma tillsammans (Nilholm, 2012, s. 109).

Det finns således flera aspekter att ha i åtanke kring arbetet med att organisera det specialpedagogiska stödet. Eftersom det framgår att lärarens personliga inställning är avgörande och att det måste finnas stöttning för dem att tillgå, syftar denna undersökning till att utreda hur lärarna ser på specialpedagogens yrkesroll.

1.1 Syfte

Syftet med denna undersökning är att ta reda på hur lärare uppfattar specialpedagogens yrkesroll och dess funktion.

1.2 Frågeställningar

De grundläggande frågeställningar som undersökningen utgår ifrån är följande:

- Hur uppfattar lärarna specialpedagogens yrkesroll?
- På vilket sätt anser lärarna att de kan dra nytta av specialpedagogens kompetens?
- Hur är det specialpedagogiska stödet organiserat där lärarna arbetar?
- Vilket stöd önskar lärarna från specialpedagogen?

1.3 Bakgrund

Till undersökningens frågeställning kommer en historisk tillbakablick redovisas för att ge bakgrund till specialpedagogikens utveckling. Omfattande förändringar från radikalt segregande åtgärder till den moderna synen på alla människors lika värde har gett upphov till specialpedagogikens framväxt och den nutida specialpedagogiska examensförordningen.

1.3.1 Specialpedagogikens framväxt

Persson (2007) menar att specialpedagogikens framfart kan ses som ett steg i utvecklingen mot ett alltmer demokratiskt samhälle. Den är därmed förenad med de ideologier som genomsyrar vår samtid om mänskliga rättigheter och människors lika värde. Den historiska tillbakablickens om hur man har behandlat människors olikheter visar däremot en annan verklighet än den vi lever i idag.

Det fördes intensiva diskussioner kring sekelskiftet år 1900 angående hur svagt begåvade elever i den dåvarande folkskolan påverkade undervisningen negativt. Lärarkåren lyfte synpunkter om att dessa elever saboterade skolans rykte och försvårade undervisningen för de andra (Persson, 2007, s. 17). Under 1800-talet hade segregande åtgärder börjat genomföras då personer med fysiska eller psykiska funktionsnedsättningar skulle föras bort till avskilda institutioner. Motiveringen löd att det var för dessa människors eget bästa för att skydda dem mot förföljelser och omgivningens elakhet, men även för omgivningens skull, som skulle slippa utsättas för kontakt med dessa avvikande människor. De benämndes i accepterat ordalag för ”idioter” och “sinnesslöa” personer (Brodin & Lindstrand, 2010, s. 19-21).

1.3.2 Segregerande åtgärder

De radikalt segregande åtgärderna i form av anstalter som syftade till att kontrollera vilka människor som fick delta i samhällslivet kom att kulminera under mitten av 1900-talet. År 1934 lagstiftades den första lagen om äktenskapsförbud och sterilisering av personer som ansågs odugliga eller ha bristfälliga egenskaper (Brodin & Lindstrand, 2010, s. 19-21). År 1944 var det inte längre endast en rekommendation att sinnesslöa personer skulle förflyttas till särskilda institutioner, utan skyldighet enligt lag. Det genomfördes åtskilliga intelligenstester och kroppsliga mätningar av skallar, rygg och hållning för att urskilja vilka som var befolkningens svaga länkar (Börjesson & Palmblad, 2003, s. 128). Från början hade staten hävdat att boende på institution skulle innebära en särskild utbildning och förberedelse för att dessa personer skulle anpassas till samhället utanför. Sanningen var att detta istället var en plats att förvara dessa människor på livstid bortom det vanliga samhället (Börjesson & Palmblad, 2003, s. 96-97).

Åke Johansson har i en bok återgivit sitt liv på anstalt efter som 9-åring blivit hämtad och placerad på sinnesslöskola år 1940. Han hade som liten drabbats av tuberkulos vilket resulterat i kroppsliga men som gjorde att han hade svårigheter att gå. Sådana defekter var tillräckligt för att få läkarintyg på efterblivenhet. Johansson återger berättelser om personalens inhumana omhändertagande och berättar om en ständig psykisk och fysisk misshandel innan han släpptes fri år 1975 efter 32 år på olika anstalter. Han hade även blivit steriliserad likt övriga som var placerade på institution (Lundgren, 2003). Den sista lagen om tvångsterilisering levde kvar till år 1975. Detta har i efterhand fått stor medial uppmärksamhet då många anser att det är obegripligt hur det kunde ske så sent som till detta år (Brodin & Lindstrand, 2010, s. 21).

Trots att orättvisan i hur människor behandlades rättfärdigades av staten, fanns det människor som aktivt kämpade mot detta under hela 1900-talet. I en skolutredning genomförd år 1946 framkom motsättningar mot att särskilja barn och utredarna framhöll att göra andra försök på individuella anpassningar. Samtidigt som institutionerna var i bruk skapade skolan därför också hjälpklasser vid sidan av den ordinarie undervisningen. År 1957 förordade man att utvidga denna typ av insatser som ansågs vara jag-stärkande för de svagt begåvade eleverna. Hjälpklasser och observationsklasser, som inte sällan fick vistas på särskilda kliniker, fick vidare genomslag och detta förändrades inte nämnvärt de kommande decennierna (Brodin & Lindstrand, 2010, s. 50-52). Elever i behov av särskilt stöd ansågs ha problem som bottnade i dem själva, vilka skulle botas eller härledas på bästa sätt för att de så småningom skulle kunna återgå till ordinarie klass (Säljö, 2003, s. 294).

I läroplanen år 1962 (Lgr62) lyfts att specialundervisningen skulle betraktas som en individanpassning av den reguljära undervisningen. Det var också samma år som grundskolan infördes i svensk skola och en speciallärarutbildning utformades (Malmgren & Hansen, 2002, s. 22). Emellertid genomfördes fortfarande intelligenstester på barn för att sortera dem efter kunskapsnivå. Att vissa grupper stationerades på kliniker för särskild observation kom dock att mötas av alltmer skarp kritik. En förändring gjordes i och med läroplanen år 1969 då speciallärarna som tidigare hade fått undervisa barn med särskilda behov utanför den ordinarie klassen, härmed skulle befinna sig i klassrummet så att alla barn undervisades tillsammans. Denna idé stärktes i och med SIA-utredningen (Skolans Inre Arbete) år 1974 då en ny utformning av skolan skulle skapas. Segregation genom specialklasser blev alltmer ovanligt (Brodin & Lindstrand, 2010, s. 50). SIA-utredningen ifrågasatte hur det kunde vara möjligt att 35-40% av eleverna ansågs vara i behov av särskild specialundervisning och menade att det kanske istället var skolan som hade svårigheter att anpassa sin undervisning (Säljö, 2003, s. 293).

1.3.3 Den specialpedagogiska utbildningens uppkomst

De specialpedagogiska insatserna fortsatte att vidareutvecklas i en inkluderande anda och år 1990 skedde ytterligare en förändring. Från att examinera *speciallärare* infördes istället en påbyggnadsutbildning till den ordinarie grundskollärarutbildningen vilket innebar att man nu kunde bli *specialpedagog* (Malmgren Hansen, 2002, s. 16). Den traditionella speciallärarrollen hade inneburit fokus på att finna särlösningar för enskilda elever som ansågs avvika från normen. Speciallärarnas arbetssätt började mötas av kritik och det var därför påbyggnadsutbildningen med nya influenser blev en ny specialpedagogexamen. Skillnaden mellan speciallärarens och specialpedagogens arbetsuppgifter skulle innebära att specialpedagogen arbetade i ett större perspektiv på fler områden. Specialpedagogens roll syftade till att kunna arbeta både på klass- och individnivå samt att vara en behjälplig handledare till lärarna för att skapa en så god lärandemiljö som möjligt för eleverna med behov av ökat stöd i klassrummet (Berglund, Malmgren, Riddarsporre & Sandén, 2007, s. 39).

Avsikten med den nya specialpedagogutbildningen var att förändra det tidigare synsättet att elever med särskilda behov hade specifika problem att råda bot på, till att arbeta för inkludering av samtliga barn. Man ville på detta sätt frångå det förlegade segregeringssynsättet. Det kom dock att uppstå oklarheter i vad den nya specialpedagogutbildningen skulle innebära när det samtidigt hade startats en ny grundskoleutbildning som var obeprövad och fortfarande under justering. Därför blev innehållet i påbyggnadsutbildningen till specialpedagog problematiskt att fastställa. "Det innebar att de studerande som antogs till

specialpedagogutbildningen saknade specialpedagogisk kunskap enligt den nya lärarutbildningens direktiv och utbildningsplan.” (Malmgren Hansen, 2002, s. 16-17). Det var således en omfattande men delvis otydlig förändring som pågick. Persson (2007) menar att det är problematiskt utifrån flera aspekter att specialpedagogiken är svårdefinierad.

“Dels utgör specialpedagogiken ett *tvärvetenskapligt* kunskapsområde som hämtar sin teori från discipliner som psykologi, sociologi, medicin m.fl. Dels är specialpedagogiken *politisk-normativ* eftersom den handlar om hur samhället och dess medlemmar uttrycker hur människor med avvikelser av olika slag skall ha det nu och i framtiden.” (Persson, 2007, s. 26).

Komplexiteten beror således på att specialpedagogiken innefattar flera vetenskapliga områden och dessutom grundas i samhällets normativa syn. Persson menar att specialpedagogiken har många funktioner att leva upp till samtidigt som dessa inte är specifikt formulerade (Persson, 2007, s. 26). Under 1990-talet inföll en lågkonjunktur i Sverige som också innebar att skolan blev en alltmer kommunal angelägenhet istället för statlig. De lokala skillnaderna blev större eftersom det var upp till varje kommun att ansvara för att de nationella målen efterlevdes. Senare under 1990-talet framgick att den specialpedagogiska verksamheten hade reducerats med 30 procent under perioden år 1992-1998 (Persson, 2007, s. 19).

Förändringen av synsättet på elever med särskilda behov har följaktligen genomgått radikala förändringar det senaste århundradet. Skolan är en institution med normer som definierar avvikelser angående barnets förmåga att lära sig. Barnets kunskapsnivå och huruvida den sociala utvecklingen fortskrider är faktorer som tas i beaktning. När avvikelser lyfts fram idag görs detta endast med avsikt att därigenom kunna skapa större möjligheter för eleven att utvecklas efter sin nivå. ”Någon annan motivering än att det är för de svaga elevernas bästa som avskiljanden görs vore i våra dagar en skolideologisk omöjlighet.” (Börjesson & Palmblad, 2003, s. 9). Däremot är det upp till varje skola hur man väljer att ge eleven det bästa möjliga stödet i undervisningen.

1.3.4 Den specialpedagogiska examensförordningen

Eftersom specialpedagogens yrkesroll och funktion är i fokus i undersökningen är det nödvändigt att få förståelse för vad en specialpedagog har för uppgifter. Den specialpedagogiska examensförordningen är handlingen som beskriver vad en specialpedagog ska ha för kunskaper och förmågor samt vilket arbete den är menad att utföra i praktiken. Den fastslår att specialpedagogen ska arbeta förebyggande för att motverka hinder och svårigheter som kan förekomma i olika lärandemiljöer. Både genom att stödja barn och elever, delta i arbetet med åtgärdsprogram och vara en samtalspartner och pedagogisk rådgivare för kolleger, föräldrar och andra som verkar inom skolan. Specialpedagogens yrkesroll innebär därmed ett arbete på organisations-, grupp- och individnivå med förmågan att analysera, utreda och leda utveckling av verksamheten för att tillgodose alla elevers behov. I examensförordningen lyfts vikten av att specialpedagogen förespråkar samverkan både inom skolan och även med andra yrkesgrupper. Den ska också visa ett empatiskt och etiskt förhållningssätt med särskild utgångspunkt från de mänskliga rättigheterna (SFS, 2007, s. 5). För att arbeta som specialpedagog krävs en fördjupad kunskap och förståelse inom specialpedagogik. Alla dessa förmågor och färdigheter måste specialpedagogen uppfylla för att få sin examen och kunna påbörja sitt arbete ute i verksamheten (SFS, 2007, s. 5).

1.4 Metod

Under denna rubrik följer en förklaring till intervju som forskningsmetod och undersökningens validitet. Därtill hur genomförandet har gått tillväga och vilka etiska aspekter som tagits i beaktning.

1.4.1 Intervju som forskningsmetod

Esaisson, Gilljam, Oscarsson och Wägnerud (2012) beskriver olika metoder för att genomföra forskning. De menar att samtalsintervjuer är en givande forskningsmetod när inte forskarna har goda kunskaper i ämnet sedan tidigare och därför behöver få en mer utvecklad bild av det problem som ska utvärderas. Intervjuformen ger goda möjligheter att förstå respondentens tankegångar då det syftar till att efterlikna en naturlig dialog där respondenten kan uttala sig på ett obehindrat och personligt sätt. Samtidigt är det av högsta relevans att den som intervjuar ställer frågor och är tydlig med att vara ämnesfokuserad (Esaisson m.fl., 2012, s. 253, 264). Vidare att frågorna är begripliga samt att intervjuaren genom personligt engagemang vidhåller en inbjudande ton som motiverar respondenten att berätta mer. Den som intervjuar måste vara noggrann med att frågorna är öppna, varken värderande eller ledande, för att inte insinuera att något svar är rätt eller fel. Detta hade vi i beaktning under intervjuerna och undvek även ”varför-frågor”, vilka Esaisson uppger kan uppfattas som angripande. Det är istället fördelaktigt att använda uttryck som ”Kan du berätta?” för att få mer utvecklade svar. Utmaningen för intervjuaren består i att eftersträva en nära relation till respondenten för att vederbörande ska känna sig bekväm att tala öppet utan förbehåll (Esaisson m.fl., 2012, s. 265, 259). En lyckad intervju består av korta frågor och långa utvecklade svar. Då har respondenten fått stort utrymme och uppmuntras till att vilja dela med sig av sina tankar och erfarenheter. Tidsaspekten är en faktor som är viktig att ta hänsyn till, dels för att det ska finnas tillräckligt med tid för samtalet så att respondenten inte känner sig pressad, men även att den avsatta tiden inte överskrids med respekt för den tid som intervjudeltagaren har avsatt (Esaisson, m.fl., 2012, s. 264, 268).

1.4.2 Undersökningens validitet

För att få fram ett resultat med tillförlitlig validitet som kan anses vara generaliserbart ska en väl genomförd intervjustudie fortgå fram till att det inte längre framkommer några nya resonemang, det vill säga fram till en teoretisk mättnad har uppnåtts (Esaisson m.fl., 2012, s. 259). Detta kommer inte att vara fallet i vår undersökning då endast fem lärare kommer att intervjuas och därför understryks härmed att resultatet inte kan generaliseras till att representera lärarkåren som helhet. Vår undersökning är en nomotetisk forskningsstudie eftersom resultatet endast ger en begränsad inblick i ämnet. Esaisson lyfter dock att även berättelser från ett fåtal deltagare kan göra att intervjuaren kan urskilja mönster utifrån svaren. Undersökningens resultatvaliditet ökar också genom en noggrann transkribering av deltagarnas yttranden, vilket stämmer överens med en god reliabilitet (Esaisson, m.fl., 2012, s. 27, 264). Ett signum för denna typ av kvalitativ forskningsintervju, är att den söker svar på hur människor själva uppfattar sin omvärld eftersom utgångspunkten är respondenternas erfarenheter och åsikter, vilket är i enlighet med undersökningens syfte. Det blir också tydligt att undersökningar likt dessa kan få ett varierat resultat beroende på dess omfattning och urvalet av de intervjuade, beroende på deras kunskap och erfarenhet (Esaisson, m.fl., 2012, s. 253, 258).

1.4.3 Genomförande och bearbetning

Det var nödvändigt att begränsa antalet intervjudeltagare med tanke på den tid som avsatts för undersökningens totala genomförande. Antalet intervjudeltagare begränsades till att omfatta fem personer. Därtill eftersträvades en spridning bland dessa lärare i vart de arbetade, hur länge de arbetat inom skolans verksamhet samt deras ålder (se beskrivning av deltagarna i bilaga). Redan etablerade kontakter som skapats under lärarutbildningens gång har använts av både praktiska skäl för att enkelt kunna nå dessa, men även för att dessa personer har visat stor kunskap och intresse för sitt yrke. Tre av dem kontaktades via telefon och övriga två påträffades personligen i samband med besök på praktikskolorna. Då fick de ta del av undersökningens ämne och grundfrågeställningar, samt att det var lärarnas egna uppfattningar som var i fokus. Trost (2010) förklarar att man kan kontakta intervjudeltagarna på olika sätt och att ämnet ska beskrivas samtidigt. Därefter diskuteras hur lång tid intervjun beräknas ta för att kunna boka en tid (Trost, 2010, s. 81). Respektive lärare fick frågan om de kunde tänkas ställa upp och vi underströk att de skulle förbli anonyma, samt att det endast var fråga om att ta del av deras personliga upplevelser utan några förbehåll. Anonymiteten innebär att lärarnas namn inte kommer att avslöjas i resultatredovisningen (Trost, 2010, s. 61). De fem som tillfrågades tackade ja och tiderna för intervjuerna bokades in. Den beräknade tiden för intervjun föreslogs vara 20-30 minuter. Detta visade sig vara en ungefärligt korrekt tid med några minuters marginal. Samtliga intervjuer spelades in efter respektive lärares godkännande. Detta för att kunna koncentrera oss på samtalen och inte distraheras av att föra anteckningar. Under samtalen har frågorna omformulerats på lämpligt sätt för att skapa en naturlig dialog och avspänd stämning (Esaïsson, m.fl., 2012, s. 265). För att ta del av intervjuguiden, se bilaga.

Efter varje intervju lyssnade vi på inspelningarna och transkriberade dessa ordagrant. Följaktligen resulterade detta i långa referat av intervjudeltagarnas svar. Eftersom allt material inte kan redovisas och heller inte relevant för de specifika frågeställningarna, var det nödvändigt att grundligt gå igenom vad som sagts, för att i nästa steg radera delar av det insamlade materialet i syfte att behålla kärnan i informationen som berör ämnet. Däremot har transkriberingen eftersträvat att vara så exakt som möjligt. Lärarna har citerats med undantag för att ordföljder har ändrats för att den som läser resultatet lättare ska förstå vad som uttryckts i sammanhanget, samt att meningar avkortats för att endast behålla det mest kärnfulla i uttalandet. ”Den väsentliga innebörden får inte gå förlorad men samtidigt innebär tekniken att man omformulerar långa meningar eller till och med stycken till några korta, koncisa formuleringar.” (Esaïsson m.fl., 2012, s. 271). Denna teknik har således tillämpats i resultatredovisningen. Onekligen är det en faktor som måste tas i beräkning gällande validiteten, då det är en tolkning att ha avgjort vad som varit mer eller mindre relevant.

Utifrån lärarnas redogörelser har olika områden kunnat urskiljas. Då syftet med undersökningen fokuserar på lärarnas uppfattningar blev det tydligt att vissa grundläggande delar inom ämnet framträdde. Det handlade om vad de anser att en specialpedagog gör, deras förtroende för den, vad de skulle önska att få för stöd från specialpedagogen, samt hur det specialpedagogiska stödet var organiserat. För att tydliggöra deras uttalanden har därför citaten kategoriserats under olika områden i resultatredovisningen.

1.4.4 Etiska hänsyn

Vetenskapsrådets forskningsetiska principer understryker att samtliga deltagare i studien ska upplysas om att deras medverkan är frivillig och att de under hela processen kan välja att avbryta sitt deltagande. Den som genomför studien ska tydligt framhålla att deltagarna kommer förbli anonyma, om inget annat bestäms i samråd, och att deras redogörelser enbart kommer att användas i forskningssyfte (Vetenskapsrådet, 2011, s. 7). Ytterligare en etisk aspekt att ta hänsyn till är huruvida den eventuella dokumentationen av intervjun och deltagaren hanteras. All information som berör intervjudeltagarna vilken kan avslöja deras identitet, ska undanröjas för att ingen ska kunna identifiera dem (Vetenskapsrådet, 2011, s. 12). Därför har inspelningarna spelats upp enbart för oss och raderats direkt efter transkriberingen. Några avslöjande noteringar angående deltagarna har inte gjorts eftersom undersökningens syfte inte tar hänsyn till personen bakom uttalandena, utan ser till intervjudeltagarna som representanter för yrkesgruppen.

2. TIDIGARE FORSKNING

I följande avsnitt kommer det att redogöras för problematiken i att utreda specialpedagogikens konsekvenser samt olika uppfattningar om vad som förväntas av den. Därtill vad organisationen har för ansvar och hur det specialpedagogiska stödet finns tillgängligt.

2.1 Att utreda specialpedagogikens konsekvenser

Skolverket fastslår att det finns stora svårigheter i att utreda effekten av specialpedagogiskt stöd. Dels på grund av svårigheten att avgöra huruvida framgången av elevernas kunskapsutveckling beror på lärartäthet eller lärarkompetens men även svårigheten att utreda detta med tanke på etiska aspekter eftersom ”det specialpedagogiska fältet kännetecknas av en hög grad av normativitet och av spänningar mellan olika ideologiska ståndpunkter och förklaringsmodeller.” (Skolverket, 2009, s. 192). Detta förklarar dilemmat i att utvärdera de specialpedagogiska insatserna och varför dess rådande funktion är problematisk att fastställa angående huruvida de är avgörande för att kunna tillgodose barnens behov (Skolverket, 2009, s. 197). Persson (2007) förklarar att antalet studier av hur den specialpedagogiska verksamheten fungerat i relation till den ordinarie undervisningen varit få och bristfälliga. Vidare att det är komplext att definiera vad stödinsatser innebär, hur omfattande de är och om man kan styrka att det är just dessa insatser som har bidragit till en positiv utveckling. Bristen på utredningar kan även grundas i en rädsla för hur huvudmannen skulle agera om resultatet inte skulle visa att de specialpedagogiska insatserna är välinvesterade resurser. Det skulle potentiellt kunna resultera i en bortprioritering av extrainsatta stödinsatser för barn med särskilda behov.

Det genomfördes ett forskningsprojekt kallat SPEKO (Specialundervisningen och dess konsekvenser) i mitten av 1990-talet som kom att ha stor betydelse för förståelsen av de respektive inriktningarna pedagogik och specialpedagogik (Persson, 2007, s. 62). Den syftade till att undersöka specialpedagogikens betydelse i relation till den ordinarie pedagogiken. Utredningen genomfördes med hjälp av att 80 verksamma lärare, specialpedagoger och rektorer, intervjuades kring sin upplevelse av specialpedagogisk verksamhet (Persson, 2007, s. 63). Resultatet av SPEKO-undersökningen visade att dessa hade skilda uppfattningar. Det

mest förekommande svaret var att förknippa specialpedagogik med elevers enskilda svårigheter. En annan syn var att förknippa specialpedagogik med särskild kompetens från speciallärare och specialpedagoger. Medan flera av de intervjuade hävdade tvärtom, att specialpedagogiken inte innebär någon ökad kompetens än övriga lärare redan har. Andra påtalade skolan som en föränderlig miljö i samband med specialpedagogik, och återgav en tro om att kunna minska specialpedagogiska insatser genom att arbeta med en trygg skolmiljö (Persson, 2007, s. 64-65). Av SPEKO framkom således en mycket varierad syn på vad specialpedagogik innebar för verksam personal inom skolan. Däremot påvisades tydligt den mest förekommande uppfattningen att specialpedagogik var något som skedde i mindre grupper, oftast med anledning av att de som behöver särskilt stöd inte hinner med den ordinarie undervisningen.

“Specialundervisningen blir då en hjälp att dels anpassa skolans undervisning till den långsamme eleven, dels en avlastning i klassrummet så att farten kan hållas. I samband med att man nämner det *lägre tempot* framhålls vikten och behovet av individualisering och att de ‘svaga barnen får arbeta i egen takt’.” (Persson, 2007, s. 66).

Vidare uttrycktes att specialpedagogerna främst arbetade med enskilda elever. Specialpedagogerna menade att det då kunde uppstå konflikter mellan dem och klasslärarna eftersom de förväntades av lärarna att arbeta med vissa utplockade elever och få dessa att hinna ifatt övriga klasskamrater. Konflikten består då i att eleven inte får ett minskat eller anpassat lärostoff efter sina förutsättningar, utan ska genomföra detsamma som övriga under en begränsad tid med specialpedagogen. Det uttrycks en misstro från lärarnas sida då flertalet menar att specialpedagogerna har en bekväm arbetssituation eftersom de får möjlighet att endast fokusera på enskilda områden med barnen. De menar därtill att detta kan kräva mycket tid från barnens övriga undervisning. En mer positiv uppfattning framgår dock då lärare också uttrycker att de får stor hjälp av specialpedagogen när denne kommer till klassen eller tar med sig vissa elever ut och hjälper dem enskilt (Persson, 2007, s. 73-74).

2.2 Organisation av specialpedagogiskt stöd

Särskilda undervisningsgrupper är en vanligt förekommande lösning inom organisationen av det specialpedagogiska stödet. Enligt grundskoleförordningen, skollagen och Salamancadeklarationen är dock särskilda undervisningsgrupper det sista alternativet i utformandet av extrainsatta stödresurser då idén om ”en skola för alla” hotas genom sådana särskiljande lösningar (Gerrbo, 2012, s. 32-33). Specialpedagogiskt stöd organiseras i regel inom EHT, elevhälsoteam, där det ofta ingår specialpedagog, rektor, skolsköterska och kurator, eventuellt även skolpsykolog, som diskuterar elevers svårigheter för att regelbundet utvärdera och planera för deras individuella utveckling. Istället för att se elevers behov av särskilt stöd som det centrala är avsikten med EHT att ha ett större fokus på organisationens uppdrag och skyldighet gentemot alla elever (Gerrbo, 2012, s. 226). Enligt skollagen bör det finnas utbildad personal inom elevhälsan som svarar mot de skolans behov av stödinsatser. Dessutom beskrivs att elevhälsan ska arbeta ”förebyggande och hälsofrämjande” samt att den ska innefatta olika typer av stöd för att eleven ska kunna få både medicinsk och mental stöttning.

”För medicinska, psykologiska och psykosociala insatser ska det finnas tillgång till skolläkare, skolsköterska, psykolog och kurator. Vidare ska det finnas tillgång till personal med sådan kompetens att elevernas behov av specialpedagogiska insatser kan tillgodoses.” (SFS, 2010: 800).

Därmed är det enligt lag fastställt att eleven måste ha tillgång till den hjälp den behöver, såväl psykiskt som fysiskt. ”Skolverket konstaterar att elevers behov av stöd påverkas av skolans arbetssätt och arbetsformer liksom av skolans sätt att organisera undervisningen” (Skolverket, 2009, s. 24). Samma rapport från år 2009 redogör för att elevers resultat visar allt större spridning och att elevsammansättningarna blivit mer homogena. Det innebär att tillgången till resurser och hur de fördelas på skolan utgör alltmer central del i verksamheten (Skolverket, 2009, s. 22). Det föreligger således att det är skolan som har ansvar för att eleven stötts på bästa sätt. Skollagen understryker att eleven i sig *inte* ska ses som bärare av problem, utan att utgångspunkten är att de uppstår ”i mötet mellan elevens förutsättningar och den omgivande miljön” (Skolverket, 2009, s. 196). Därför är det elementärt att begrunda arbetsmiljön som en betydande faktor. Det uttrycks därtill att skolan måste fokusera på sin organisation och arbetsprocesser istället för att se till särskilda individriktade insatser. ”Det handlar om hela grupper och gemenskaper, inte i första hand om enskilda s.k. avvikande elever.” (Skolverket, 2009, s. 12). Skolverket redovisar att det framkommit att enskilda tjänstemän, lärare och rektorer kan inneha en avgörande roll för hur den pedagogiska verksamheten organiseras. Enskilda personers uppfattningar kan vara avgörande för hur en skola väljer att distribuera sina resurser (Skolverket, 2009, s. 195). Läroplanen tydliggör att det är rektorn som ansvarar för att ”elevhälsans verksamhet utformas så att eleverna får det särskilda stöd och den hjälp de behöver” samt att resurserna fördelas och anpassas. Rektorn ska även se till att ”personalen får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina uppgifter” (Skolverket, 2010, s. 18-19). Därmed är det avgjort att när nya kompetenser krävs för att kunna stötta elevers särskilda behov, måste relevant fortbildning tillgå personalen.

Specialpedagogens arbete kan vara komplext utifrån ett kollegialt perspektiv då handledning och rådgivning kan uppfattas som ett ifrågasättande av lärarens kompetens (Berglund m.fl., 2007, s. 46). Ett gott samarbete kan vara svårt att upprätthålla när åsikter och förslag på varierade arbetssätt uppfattas som kritik av kollegan, vilket också kan skapa konkurrens inom arbetslaget. Därför är det viktigt att lära känna varandra och ta del av varandras grundsyn för att undvika missförstånd. ”Samarbetet med kolleger ställer stora krav på lärarnas personliga egenskaper” (Andersson, 1999, s. 28). Det krävs en balans i att kunna vara personlig och dela med sig av sina åsikter, och samtidigt behålla en hög grad av integritet. Intervjuer har visat att lärare värdesätter ett gott samarbete inom kollegiet och vill att det ska råda öppenhet kring att be varandra om hjälp. Vidare lyfts samarbetet med ledningen på skolan, vilken efterfrågas vara både beslutsam och tillmötesgående när det gäller barn i behov av särskilt stöd. De måste visa att de med fast hand kan stötta vid svåra situationer. Lärare menar att det ofta är ett alltför stort avstånd mellan rektor och lärare vilket kan ge känslan av att rektorn inte är engagerad i lärarens arbete. Det poängteras att den hjälp som rektorn hävdar att den kan erhålla måste visas i handling och inte enbart i ord, framför allt i kritiska situationer där hjälp fordras (Andersson, 1999, s. 29-30).

Börjesson & Palmblad (2003) påpekar paradoxen i skolan, att den enligt lag ska finnas ”för alla” samtidigt som den i alla tider har haft befogenhet att särskilja elever (Börjesson & Palmblad, 2003, s. 9). Läroplanen påtalar att varje elev ska få möjlighet till en god och likvärdig utbildning. Dock betyder inte en likvärdig utbildning att den ska se likadan ut för alla elever, eller att resurserna på skolan ska distribueras lika (Skolverket, 2010, s. 8). Skollagen fastslår i paragraf tre att ”Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål.” (SFS, 2010: 800). Det är därmed skolans skyldighet att stötta elever som har svårigheter att uppnå utbildningens mål. Undervisningen kan aldrig utformas på samma sätt för alla, då elever har

olika förutsättningar (Skolverket, 2010, s. 8). FN:s barnkonvention fastställer också att skolan ska syfta till att utveckla barnets såväl psykiska som fysiska förmågor utifrån deras förutsättningar, samt stödja deras personliga identitetsutveckling. Barnkonvention poängterar att det alltid är barnets bästa som är det primära att utgå ifrån, oavsett om det gäller offentliga sektorer, administrativa myndigheter eller lagstiftning (Utrikesdepartementet, 2011, s. 47, 11).

Malmgren Hansen (2002) genomförde en studie mellan år 1991-1997 inom specialpedagogens arbete. Där framgick att lärarna i regel måste göra en skriftlig redogörelse för att en elev ska få rätt till specialpedagogisk hjälp. Malmgren Hansen kunde visa att det fanns skillnader i hur tillgänglig specialpedagogen var på skolorna. De tilldelades mestadels uppdrag från skolledningen, men en del hade istället direktkontakt med lärarna. Det fanns därtill en variation i hur den specialpedagogiska verksamheten var utformad. Elevhälsoteam nämndes som en central del och att det fanns strukturer i och med fasta scheman som ibland kunde försvåra specialpedagogens arbete. Elevhälsoteamens uttrycktes sällan arbeta med förebyggande insatser, utan främst med åtgärder och handlingsplaner för att hantera svårigheter som redan uppstått (Malmgren Hansen, 2002, s. 127-128). Detta är inte i enlighet med skollagen då den, som tidigare nämnts, understryker att elevhälsan framför allt ska arbeta förebyggande (SFS, 2010: 800).

3. TEORI

I följande avsnitt kommer det sociokulturella perspektivet presenteras som lärandeteori. Vidare redogörs för inkludering som begrepp vilket utgör grunden för en inkluderande skola. Framgångsfaktorer för att skapa ett inkluderande klassrum kommer att redovisas utifrån en europeisk studie samt en svensk skola som nått goda resultat genom att undvika särskiljande lösningar.

3.1 Det sociokulturella perspektivet

Vygotskij (1896-1934) framhåller att barnet redan från födseln befinner sig i ett socialt sammanhang där språk och kultur spelar en väsentlig roll för dess utveckling. Språket är en del av kulturen och utgör ett elementärt redskap för människan att kunna kommunicera, känna medvetenhet och förstå sina tankar. Denna lärandeteori kom att kallas sociokulturell teori och har fått stor inverkan på den moderna pedagogiken. Vygotskij menar att kunskap inte endast sker inuti människan utan är beroende av omgivningen och kulturen där barnet föds, vilken har formats århundraden tillbaka. Därmed är människans utveckling och förmåga att ta till sig kunskap också präglad av ett historiskt perspektiv. Därför benämns den sociokulturella teorin ibland även för kulturhistorisk teori. Vygotskijs sociokulturella perspektiv utgör idag en central roll i den moderna pedagogiken då vikten av både kultur, socialt samspel och kommunikation för inlärning och utveckling betonas (Imsen, 2010, s. 50). Läroplanen sympatiserar med detta och menar att ”Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar.” (Skolverket, 2010, s. 7). Det finns således en tydlig förening mellan läroplanen och Vygotskijs sociokulturella lärandeteori. Ahlberg (2009) som också tar avstamp i detta perspektiv lyfter läraren som en stödjande hand, som kan utmana barnet på en individuellt anpassad nivå för att de ska kunna ta vidare steg i sin utveckling och nå nya mål (Ahlberg, 2009, s. 26). Som framgår visar detta perspektiv fokus på det sociala i lärandet framför det individuella. I utvecklingsprocessen lyfts människans ”kognitiva, emotionella, kroppsliga och sociala kunskapsbildning”, vilket även

innefattar hur olika förhållningssätt, kunskaper och förmågor utvecklas i olika sammanhang (Ahlberg, 2009: 26). Nilholm (2012) lyfter att Vygotskijs kulturella aspekt också innefattar omgivningens syn på världen och vilka intellektuella resurser som finns att tillgå i barnets miljö. Av betydelse är då hjälpmedel i form av böcker, datorer och andra så kallade artefakter som kan bidra till ett vidgat lärande (Nilholm, 2012, s. 63).

Säljö (2003) tydliggör skillnaden mellan Vygotskijs syn på lärande gentemot kognitivisterna Piagets syn, som också utgjort en framträdande roll inom pedagogikens teoribildningar. Säljö förklarar att Piaget fokuserar på att barnet lär genom sina egna handlingar, medan Vygotskij förespråkar att barnet lär i samspel med andra (Säljö, 2003, s. 85). Utgångspunkterna fastslås vidare genom att:

”Piagets barn upptäcker hur världen objektivt fungerar, medan Vygotskys barn blir delaktiga i kunskaper genom att man blir bekant med de sätt att kommunicera och tänka om världen som man möter hos andra. Lärande och utveckling blir på detta sätt sociokulturella företeelser och kommer att skilja sig åt mellan kulturer/samhällen och epoker.” (Säljö, 2003, s. 85).

Det sociokulturella perspektivet poängterar att lärande är förenat med situationer, kommunikation och hur barnet får vara delaktigt. Vygotskij menar att lärande på så vis är en ständig process i alla sammanhang som ger barnet redskap för att förstå och hantera verkligheten. Lärande bör därmed inte endast ses som en inmatning av kunskaper, utan den som lär måste skaffa sig erfarenheter för att lära för livet. Därför kunde Vygotskij uttrycka viss skepsis mot skolan, då han uttryckte att undervisningen innebär ett betydligt mer abstrakt lärande än det som barnet möter naturligt i vardagen. Det blir ytterligare en process för barnet att omsätta det skolan försöker förmedla till en verklig situation i livet (Säljö, 2003, s. 86).

Det sociokulturella präglar idag synen på lärande och undervisning ses numera som en arena där färdigheter och förmågor kan utvecklas, istället för att fokusera på vad individen kan lära utifrån dennes enskilda kompetenser. Förutsättningar för lärande skapas i sammanhang med interaktion där barnet utmanas i olika aktiviteter. ”Från att man tidigare sett intellektuell förmåga som en förutsättning för lärande och studier, har vi alltmer kommit att betrakta den (liksom andra förmågor) som ett resultat av sådana aktiviteter.” (Säljö, 2003, s. 87). Därför har dagens skola för avsikt att skapa situationer där barnen samspekar med varandra som en naturlig del i undervisningen, istället för en den mer förlegade färdighetsträningen gällande kunskap. Läroplanen poängterar att ”Skolan ska sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära.” (Skolverket, 2010: 10). Det sociala samspelet anses således utgöra grunden till trygghet, vilken skapar förutsättningar till att lärande kan ske.

3.2 Inkluderande undervisning

Inkluderande undervisning är ett begrepp som sammankopplas med barn i behov av särskilt stöd. På 1980-talet startades en inkluderingsrörelse i USA som ansågs vara en motreaktion till det specialpedagogiska stödsystem som i många fall exkluderade elever från den ordinära undervisningen. Istället för att skapa segregerade klasser ville man nu förändra inlärningsmiljön så att den skulle ge alla elever en meningsfull utbildning. Idén om inkluderande undervisning var anmärkningsvärd då den inte endast syftade till att omvärdera arbetsmiljön för barn med särskilda behov, utan för samtliga elever. Salamancadeklarationen

från 1994 visar samma syn på inkludering då utgångspunkten är att elever med särskilda behov ska undervisas i en skola som inkluderar alla (Imsen, 2006, s. 416).

Skollagen framhåller att inkludering ska vara den organisatoriskt huvudsakliga utgångspunkten i skolan. Elever i behov av särskilt stöd ska i första hand undervisas tillsammans med sina klasskamrater (SFS, 2010: 800). Skolverket menar att det tydliggör att elevgruppens heterogenitet ska bibehållas, vilket också visar att olikheter värdesätts och skapar en gynnsam lärandemiljö (Skolverket, 2009, s. 24). Däremot uppmärksammar skollagen att särskild hänsyn måste tas till den enskilda eleven. Rektorn är högst ansvarig för att utredningar ska genomföras omgående när elever eventuellt är i behov av särskilda insatser (SFS, 2010: 800). Vidare beskriver skollagen att:

9 § Ett åtgärdsprogram ska utarbetas för en elev som ska ges särskilt stöd. Av programmet ska det framgå vilka behoven är, hur de ska tillgodoses och hur åtgärderna ska följas upp och utvärderas. (SFS, 2010: 800)

11 § Om det finns särskilda skäl, får ett beslut enligt 9 § för en elev i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan eller sameskolan innebära att särskilt stöd ska ges enskilt eller i en annan undervisningsgrupp (särskild undervisningsgrupp) än den som eleven normalt hör till. (SFS, 2010: 800)

Därmed är det inte i motstridighet med lagen att genomföra särskiljande lösningar för att anpassa undervisningen på bästa sätt efter barnens behov, så länge åtgärderna utvärderas och följs upp kontinuerligt. Karlsudd (2011) lyfter det som han menar är kärnan för en inkluderande skola. Han påtalar att integrering kan ske på ett fysiskt plan, det vill säga att man gjort ett försök till inkludering genom att låta eleverna undervisas tillsammans, men att detta nödvändigtvis inte leder till genuin gemenskap. Karlsudd försöker förklara skillnaderna mellan *integrering* och *inkludering* med hjälp av begrepp från kemin. Han menar då att *integrering* representerar kemins ”blandning”, där ämnen blandas utan att sammansmältas. De behåller samma struktur trots att man gjort ett försök att smälta dem samman. Det kommer således inte ske någon sammansmältning av dessa ämnen då det fortfarande endast är en blandning av två fasta ämnen. Karlsudd förklarar vidare att det man vill uppnå är istället *inkludering*, som kan liknas vid kemins ”förening”. I en förening har ämnen förts samman och förenats till ett nytt ämne. De har frångått sina ursprungliga former och är inte längre separerade från varandra, utan de har sammansmältts till en ny förening. Detta är målet med en inkluderande skola, att inte enbart blanda elever utan att skapa en genuin samhörighet.

Karlsudd understryker att inkludering sällan är något som kommer naturligt. Krafter som motsätter sig varandra måste ständigt motarbetas för att undvika segregering. Vidare förklarar Karlsudd i frågan om specialundervisning, att arbetet för inkludering handlar om ”ett ständigt möte mellan *normalverksamhetens* och *specialverksamhetens* kulturer.” (Karlsudd, 2011, s. 17). Därtill att det paradoxalt nog är en differentiering i sig att specialpedagogik överhuvudtaget existerar och särskiljs från ”normalpedagogiken” eftersom det förmedlar att det finns en skillnad mellan dessa. ”Att utbilda särskilda pedagoger, som specialpedagoger och speciallärare, kan leda till ett konserverande av den klassiska och tyvärr alltför aktuella definitionen av specialpedagogik.” (Karlsudd, 2011, s. 4). Detta riskerar att frånta de ordinarie lärarna ansvaret för eleverna i behov av särskilt stöd, och kan skapa en distans mellan lärare och specialpedagoger. Karlsudd efterfrågar en gemensam pedagogik som fokuserar på värdegrundsfrågor och därigenom motverkar diskriminering. Sammanfattningsvis menas att pedagogik tillsammans med aktivt arbete med värdegrundsfrågor, är lika med strävan mot inkludering (Karlsudd, 2011, s. 4).

Nilholm (2006) lyfter komplexiteten i ett inkluderande klassrum och visar att det inte alltid är det bästa för barnet. Styrdokument som FN:s barnkonvention, svensk lagstiftning och läroplan är alla eniga om att åtgärder som genomförs av skolan alltid ska vara med barnets bästa i åtanke. Fördelar med inkludering är förutom att man undviker kategorisering också ger barnen möjlighet att lära av varandra och att det kränker barns rätt till delaktighet att genomföra segregering åtgärder (Nilholm, 2006, s. 40). Samtidigt belyser Nilholm andra aspekter av inkluderingens dilemma. Att särskilja elever kan vara en nödvändighet för att resurserna som finns på en skola ska gå till dem som behöver stödet allra mest. Därtill har resultat visat att det ställs lägre krav på de barn som placeras i särskilda undervisningsgrupper än de som integreras i ordinarie klasser. Å andra sidan visar Nilholm att inkluderade barn ofta hamnar i en svår social situation. Om de istället får ingå i en mindre grupp har de större möjlighet till trygghet, kamratskap och att få deras behov tillgodosedda. Även Skolverket lyfter att särskiljandet kan ha varierade effekter. De nämner kontakten med kamrater som en faktor och menar att gruppering av elever både kan få positiva och negativa konsekvenser (Skolverket, 2009, s. 193). Det är inte säkert att elever i behov av särskilt stöd skiljer sig från övriga klasskamrater, men en diagnos kan också vara ett faktum som avgör att det finns en tydlig skillnad i vad dessa barn behöver. Nilholm påtalar att det inte konstaterats att inkluderande lösningar är det mest vinnande konceptet men att det heller inte finns bevis för motsatsen (Nilholm, 2006, s. 40).

3.3 Exempel på inkluderande undervisning

Det genomfördes en omfattande studie år 2001 av 15 olika europeiska länder med fokus på goda strategier för att lyckas med inkludering i klassrummet. Studien visade att en avgörande faktor för inkludering är hur lärarna ser på möjligheten att inkludera elever med behov av särskilt stöd. Om läraren inte ser inkludering som en viktig del i sitt arbete kommer detta heller inte ske. Då försöker de istället organisera så att någon annan ansvarar för eleverna med behov av särskilt stöd, vilket i många fall blir ålagt specialpedagogen. Däremot visar studien att en positiv attityd inte är den enda framgångsfaktorn för att arbeta med olikheter. Lärarna behöver också kunskap om lämpliga metoder, material, ökade specialistkunskaper samt hjälp från stödteam och kolleger för att lyckas (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003, s. 4, 12). Inkludering kan även åstadkommas genom att fler assistenter finns tillgängliga i klassrummet och att redan befintliga resurser som finns på skolan då omfördelas på ett mer effektivt sätt. Dessutom visar studien att det är avgörande att arbeta med de sociala relationerna mellan barnen och att man eftersträvar att skapa en vänskap i gruppen. "Särskilt för elever i behov av särskilt stöd (och deras föräldrar) är samspelet med icke funktionshindrade jämnåriga av yttersta vikt." (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003, s. 13). Läraren måste också få god förståelse för hur det samspelet kan utvecklas. Resultatet från samma utredning visar år 2005 att det kollegiala samarbetet på skolorna är till största del det som utvecklar personalen (European Agency for Development in Special Needs Education, 2005, s. 12). Samspelet mellan rektor, kolleger och andra yrkesgrupper i anslutning till skolans verksamhet är därför en central framgångsfaktor.

Det genomfördes ett omfattande förändringsarbete på Nossebro skola med start år 2007, orsaken var att det fastställdes att skolans elever visat mycket dåliga resultat. Med hjälp av att omfördela skolans befintliga resurser hoppades man kunna vända trenden. Skolans mindre specialpedagogiska grupper togs bort och man började istället arbeta för en allmän inkludering i klassrummet. Projektet grundades med stöd i forskningsresultat och lyckades med anledning av flera faktorer som, att visa ett starkt intresse för varje elev, att alltid vara två

pedagoger i klassrummet, att hela tiden inkludera samtliga elever och att aktivt eftersträva uppsatta mål samt att uppmärksamma att det sker en utveckling av verksamheten. Förändringsarbetet har varit intressant för skolforskningen då resultaten på skolan förbättrades väsentligt utan några utökade resurser. En viktig aspekt inom projektet lyfts i och med att det kollegiala lärandet bland pedagogerna varit i fokus. Det framhålls att pedagogernas tillit till varandras kompetens är avgörande för att skapa en gemensam målmedvetenhet och att deras kompetens bör komplettera varandras (Persson & Persson, 2012, s. 30).

Skolan förflyttade även sitt perspektiv från att se enskilda elevers svårigheter och enskilda lärares eventuella misslyckanden, till att istället lyfta diskussionen mot struktur, innehåll, värdegrundsfrågor och vilka pedagogiska utmaningar som fanns att hantera (Persson & Persson, 2012, s. 31). Specialpedagogen på Nossebro skola var en av de som aktivt talade för att skolan behövde förändra sitt sätt att se på specialpedagogernas arbete. Vederbörande hade erfarenhet att det var mer framgångsrikt att som specialpedagog vara i klassrummet istället för att ta ut elever och förespråkade därför att utöka det specialpedagogiska stödet på det sättet. Rektorn tillsammans med specialpedagogerna bestämde att inga barn längre skulle särskiljas från klassen. I största möjliga mån skulle även särskolebarnen få det stöd de behövde i det ordinarie klassrummet och därtill avskaffades nivågrupperingar i samtliga ämnen. Från att Nossebro skolas elever presterat näst sämst i landet år 2007 och förändringsarbetet påbörjades samma höst, visade de bäst resultat i landet år 2011 (Leijnse, 2011, 24 mars).

På samma sätt som Persson & Persson (2012) menar att Nossebro skola gjorde det rätta genom att se de svårigheter som fanns som en pedagogisk utmaning, menar Nilholm (2012) att det är just det synsättet som är det mest vinnande. Skolans arbete måste vara en gemensam angelägenhet för alla som arbetar på skolan. Nilholm menar att istället för att tala om bättre och sämre lärarhandlingar bör det kollegiala samarbetet vara det centrala, att lära av varandra och vara öppen för sina kollegers råd och åsikter. Om då en klasslärare har problem i sin klass blir detta inget enskilt bekymmer att hantera, utan en gemensam utmaning för skolans samlade kompetens. Nilholm lyfter dock att det kan vara svårt för exempelvis specialpedagoger att påverka klasslärarens arbete. Det har visat sig att den specialpedagogiska verksamheten ofta får ta hand om elever som egentligen skulle ha kunnat tillgodogöra sig undervisningen i den ordinarie klassen om den utformats annorlunda. Att arbeta förebyggande med hur undervisningen kan utvecklas är därför avgörande för att undvika åtskiljande lösningar (Nilholm, 2012, s. 109).

4. RESULTAT OCH ANALYS

I resultatdelen redogörs för svaren av de fem intervjuer som genomförts. Eftersom det huvudsakliga syftet med studien har varit att undersöka lärares generella uppfattningar om specialpedagogens yrkesroll, har vi valt att inte redovisa vilken lärare som uttryckt respektive uttalande. Därmed understryks att svaren syftar till att representera en gemensam röst. Dessa har sedan delats in i olika områden för att tydligare visa resultatet. Vidare har innehållet kategoriserats inom varje område för att ytterligare utröna essensen i lärarnas svar för att kunna besvara undersökningens frågeställningar som syftar till att ta reda på hur lärare uppfattar specialpedagogens yrkesroll och funktion. De fem områdena som urskiljts är:

1. Lärarnas tankar om vad en specialpedagog gör.
2. Lärarnas uppfattning om specialpedagogens kompetens samt förtroende för den.
3. Lärarnas erfarenheter av stöd från specialpedagogen
4. Vad lärarna önskar för stöd från specialpedagogen.
5. Skolans organisation av det specialpedagogiska stödet.

Varje område kommer att avslutas med en sammanfattande analys.

4.1 1. Lärarnas tankar om vad en specialpedagog gör

Det första området berör vad lärarna uppfattar att en specialpedagog har för arbetsuppgifter samt vad de tänker att specialpedagogens roll innebär. Svaren inom detta område har delats in i underkategorierna Råd och stöd, Diagnoser och Särskilda insatser.

4.1.1 Råd och stöd

L 1: Jag har ju fått höra att de gärna ska ge oss goda råd och sedan ska vi själva göra jobbet... Det har väl vi gamla ifrågasatt. Det tar ju mycket av vår tid om man ska sitta med någon som ska lära en att göra det och det.

L 1: Om jag har fattat det rätt så ska hon handleda oss lärare.

L 1: Tidigare kunde man ju få hjälp med åtgärdsprogram men nu får man göra det själv också.

L 2: En specialpedagog ska se till att varje barn utvecklas på rätt sätt, de ska se vad de har svårt med och sätta in rätt stöd.

L 3: Min uppfattning är att de ska vara mitt stöd och att de kan kolla av klassen och mig som lärare.

L 4: Jag tror att en specialpedagog ska stötta och hjälpa barn med särskilda behov.

L 5: De sitter på en bred kunskap för att hjälpa och stötta men också för att ha samtal med föräldrar och så.

4.1.2 Diagnoser

L 1: *På min gamla skola var det mer att speciallärarna fanns omkring och hjälpte till att ställa diagnoser och hjälpte med särskilda problem i svenska och så.*

L 2: *Specialpedagoger har ju tilläggsutbildningar så de kan lite mer om exempelvis dyslexi och ADHD och så. De har mer kompetens inom det än vad jag har, och det har jag märkt att de har också.*

4.1.3 Särskilda insatser

L 3: *Hur är det nu..? Specialläraren har alla ämnen... och specialpedagogen har bara enstaka ämnen, jag kunde till exempel bara få hjälp med svenskan av den specialpedagog som var på min avdelning.*

L 4: *De är lite som en extraresurs på skolan.*

L 1: *Specialpedagogen är som något slags stort amöbaaktigt sådär... Vi har fått en hel del "speciallärare", det är lärare som har bytt arbetsuppgifter. De har gått in i klasserna och hjälpt till med specifika barn.*

4.1.4 Sammanfattande analys

Det framgår att lärarna har en varierad syn på vad specialpedagogens arbete innebär. De menar att specialpedagogen ska fungera som ett handledande stöd för lärarna och uttrycker även att de ska kunna göra specifika insatser för barn i behov av särskilt stöd. Lärarna uppfattar att specialpedagogen ska hjälpa till med att ställa diagnoser, skriva åtgärdsprogram och de förknippas ofta med att vara speciallärare. Gränsen mellan specialpedagog och speciallärare förefaller sig vara diffus då lärarna nämner dem i samma kontext. Den mest förekommande uppfattningen är att specialpedagogen är menad att ge råd och stöd när lärare behöver stöttning samt att de ska kunna genomföra insatser för barn i behov av särskilt stöd, vilket de förväntas ha mer kompetens för än dem. Andra uppfattningar är att specialpedagogen förväntas kunna ge råd om föräldrakontakt samt ha kunskaper för att ge stöd inom elevers specifika ämnessvårigheter.

4.2 2. Lärarnas uppfattning om specialpedagogens kompetens samt förtroende för dess kompetens

Det andra området fokuserar på vad lärarna anser att specialpedagogen har för kunskaper och huruvida de känner sig förtrogna med dessa. Lärarnas svar har delats in i Specialpedagogens sociala kompetens, Specialpedagogens teoretiska kompetens och Förtroende för specialpedagogen.

4.2.1 Specialpedagogens sociala kompetens

L 1: *Om det är sociala problem i klassrummet så är det ju svårt för en utomstående att komma in och förstå hur det är. Man får ju vara lite diplomatisk här också...*

L 1: När det gäller den sociala biten i klassen har jag haft mycket mer glädje av skolpsykologen.

L 2: Jag brukade bjuda in specialpedagogerna så att de fick se själva. Om de deltog lärde de sig förstå barnen. Och det tyckte ju de också var bra.

L 5: Jag har känt mig ifrågasatt av specialpedagogen vi har nu.

4.2.2 Specialpedagogens teoretiska kompetens

L 1: Du måste ju uppleva att den du diskuterar problemen med har större kunskaper och erfarenheter än dig själv för att du ska kunna ta till dig dem. Jag tror inte man kan läsa sig till allt, man måste själv ha varit ute i verkligheten.

L 1: Det får ju inte bara vara en massa nycker för då blir man ju själv en försökskanin.

L 5: Hon som vi har nu ger inga handfasta tips.

L 4: De berättar att såhär kan man tänka på individnivå och så här kan man tänka på gruppnivå.

4.2.3 Förtroende för specialpedagogen

L 1: En gång bestämde de att varje gång barnet gjorde något dumt så skickade de sms till mamman. Då tappar man ju förtroendet. Det kändes ju väldigt oproffsig.

L 3: När man väl får hjälp så tycker jag att de är duktiga.

L 2: De tillför verkligen mycket!

L 3: Hur alla är som personer påverkar ju samarbetet.

L 5: Med den specialpedagogen vi har nu så känner jag att jag klarar av det mycket bättre själv tyvärr.

L 5: För tillfället är mitt förtroende för specialpedagoger inte särskilt stort.

4.2.4 Sammanfattande analys

Det framkommer att hur specialpedagogen är som person har stor betydelse för hur lärarna ser på deras kompetens och förtroendet som följer med detta. De menar att ett personligt deltagande i klassen är nödvändigt för att specialpedagogen ska få den insyn som behövs för att kunna diskutera situationen tillsammans. Det berättas om positiva erfarenheter där lärarna tycker att specialpedagogen tillfört mycket och gett handfasta tips och råd, även att de kunnat se till både individ- och gruppnivå. Emellertid nämns många negativa erfarenheter då lärarna menar att de saknat förslag på tillvägagångsätt och konkreta hjälpmedel. Det nämns även att förslagen på lösningar helst ska vara grundade i erfarenhet för att inte behöva utsättas för ytterligare prövning. Vidare berättar lärarna att de varit med om situationer som fått dem att tvivla på specialpedagogens kompetens då de anser att de vidtagit uppseendeväckande åtgärder. Även att det upplevs

att man klarar sig bättre på egen hand då förtroendet för specialpedagogen är lågt och man känt sig ifrågasatt av specialpedagogen.

4.3 3. Lärarnas erfarenheter av stöd från specialpedagogen

Det tredje området redogör för vad lärarna har fått för stöd från specialpedagog. De exemplifierar hur stödet har utformats samt vad de tyckt om det. Området har delats in i Tester och material, Specialpedagogen som extraresurs och Otillräcklig hjälp.

4.3.1 Tester och material

L 3: Jag har fått hjälp med att göra olika tester på barnen i matte och svenska.

L 1: Jag har fått hjälp med annat material som man kan sätta i händerna på barnen.

L 2: Jag jobbade med en specialpedagog ganska mycket och det var jättekul och hon gav mig lite kompetenssaker som jag kunde använda när hon var i en annan klass, det tyckte jag var toppen!

L 2: Vi har haft hjälp av specialpedagoger som har koll på vart barnen står med hjälp av olika tester.

4.3.2 Specialpedagogen som extraresurs

L 1: Jag hade en specialpedagog som var med i klassen 20 min två gånger i veckan så att jag kunde gå ut och träna med en elev.

L 3: Hon hjälpte mig med läxläsning, läsförståelse och att skriva åtgärdsprogram.

L 2: Gärna fler som jobbar i en klass, kanske fyra stycken (på skolan) och där det då finns en specialpedagog med den kompetensen så att vi kan ta det lite lugnt och inte stressa omkring så mycket.

4.3.3 Otillräcklig hjälp

L 5: Man får liksom inga svar.

L 3: Jag hade en elev som behövde hjälp med matten men det kunde hon inte hjälpa mig med för det var inte hennes grej.

L 2: Jag hade velat ha mer stöd från specialpedagogen för de barn som har svårt med svenskan.

L 2: Det måste vara fler för det är ju så många barn och det är så mycket som behövs.

4.3.4 Sammanfattande analys

Resultatet utifrån lärarnas erfarenheter från specialpedagogen visar att denne främst har bidragit med att tillhandahålla material och att genomföra olika tester med barnen som bedömt deras kunskapsnivå. Specialpedagogen har även fungerat som extraresurs i klassen genom att arbeta med läsförståelse och läxläsning. Även hjälpt läraren med att skriva åtgärdsprogram och att vara i klassen medan läraren bedrivit individuell undervisning med en elev utanför klassrummet. Lärarna uttrycker att de behövt mer stöd från specialpedagogen men att stödet ibland varit otillräckligt genom vaga svar och bristande kunskaper då de bett om specifik hjälp i vissa ämnen. Skolpsykologen har upplevts vara till större hjälp än specialpedagogen när det berört frågor om sociala svårigheter.

4.4.4. Vad lärarna önskar för stöd från specialpedagogen

Det fjärde området behandlar vad lärarna skulle vilja ha för stöd från specialpedagogen om de fick önska. Lärarnas föreställningar kring det potentiella stödet har delats in i kategorierna Kontakten med specialpedagogen, Konkreta tips,Handledning samt Personlig fallenhet.

4.4.1 Kontakten med specialpedagogen

L 3: Jag saknar en nära kontakt med specialpedagogen, det har blivit så stort innan man får hjälp.

L 2: Jag skulle tycka att det hade varit jättebra med en specialpedagog i gruppen.

L 2: Jag vill ha mer stöd i ryggen av specialpedagoger.

L 3: Jag vill ha deras stöd här.

4.4.2 Konkreta tips

L 3: Jag skulle vilja ha mer stoff utifrån deras specialkunskaper.

L 5: Mer konkreta tips, extra material, tips på dataprogram med mera.

L 1: I den bästa av världar skulle man vilja ha en som var väldigt duktig och kunnig på det pedagogiska med mycket tips och även inom den sociala biten.

4.4.3 Handledning

L 4: Det skulle vara jätteintressant att få ett annat perspektiv utifrån en specialpedagog, få tips om hur man kan utveckla sin undervisning

L 5: Hjälp med vad man kan tänka på, exempelvis när det gäller föräldrakontakten.

L 3: Jag tror att lärare kan vara rädda att ta emot råd för att de ser det som ett misslyckade att be om hjälp.

4.4.4 Personlig fallenhet

L 5: *Det är så viktigt att man känner förtroende för den personen och att man känner att man verkligen får hjälp.*

L 3: *Det är ju väldigt viktigt att man har samma värdegrund, att man tänker lika.*

L 5: *Vi hade en suverän specialpedagog som gick i pension för ett par år sen och det var en helt annan person än den vi har nu.*

L 5: *Den vi hade tidigare var verkligen någon man kunde luta sig mot och som gav tips och råd.*

4.4.5 Sammanfattande analys

När lärarna får önska vad de skulle vilja ha för hjälp från specialpedagogen uttrycker de att stödet skulle vara mer lättillgängligt. De önskar mer hjälp än de får i nuläget och efterfrågar konkreta tips på material. Även handledning för att utveckla sin undervisning och kunna få ta del av ett specialpedagogiskt perspektiv. De eftersöker att specialpedagogen både ska vara duktig inom pedagogik men även ha kunskaper inom social dynamik och kunna ge handledning kring föräldrakontakt. Det poängteras att specialpedagogens personliga fallenhet för yrket är avgörande då det är elementärt att man delar samma värdegrund.

4.5 5. Skolans organisation av det specialpedagogiska stödet

I det femte området förklarar lärarna hur det specialpedagogiska stödet är organiserat där de arbetar. Dessutom berörs hur de upplever tillgängligheten till detta stöd. Områdets underkategorier är Stöd via EHT (Elevhälsoteam) och Tillgänglighet.

4.5.1 Stöd via EHT (Elevhälsoteam)

L 1: *Om man har ett problem i klassen så får man först göra en anmälan till EHT. Men de där papprena när man anmäler kan ju ligga hur länge som helst innan det händer något. Men jag kan ärligt säga att jag kan inte det här, jag vet faktiskt inte hur det går till om vem som bestämmer om en specialpedagog ska komma till klassen. Det ändras ju hela tiden också.*

L 2: *EHT har träff varje vecka och de har bjudit in oss om det är något speciellt som vi vill avhandla.*

L 3: *Man ska anmäla till EHT om har något problem i klassen, annars får man ingen hjälp.*

L 4: *Det kanske inte är ett sådant stort behov av specialpedagoger på den skolan jag jobbar. Jag har hört talas om att det finns EHT.*

4.5.2 Tillgänglighet

L 2: *Specialpedagogen på skolan slutade för hon fick för mycket att göra, hon togs till andra saker och det var så himla tråkigt. Det blev för mycket av andra sysslor som hon egentligen inte skulle ha, det är så typiskt! Jag saknar verkligen en specialpedagog på skolan.*

L 3: *Tidigare så hade vi en specialpedagog till varje avdelning så då fanns det ju en som man snabbt kunde få hjälp från så det var mycket lättare för några år sedan, då var specialpedagogen mer lättillgänglig.*

L 5: *Det finns en ensam specialpedagog på skolan och det är väldigt många barn som har behov av extra hjälp.*

L 1: *Det finns en specialpedagog på skolan.*

4.5.3 Sammanfattande analys

Lärarna uttrycker en unison röst om att det specialpedagogiska stödet nås via EHT (Elevhälsoteam) på skolan där de arbetar. När läraren upplever att det finns behov av särskilda insatser för en elev måste en anmälan till EHT göras innan eleven kan få extrainsatta stödinsatser. Detta menar lärarna är en lång väg till hjälpen. Det berättas att specialpedagogen fanns mer tillgänglig tidigare och att det då kunde finnas en som var stationerad på varje avdelning. Det råder viss ovisshet angående hur det specialpedagogiska stödet är organiserat på skolorna och lärarna nämner att det skett olika förändringar genom åren. Det framkommer att det finns en specialpedagog på varje skola, förutom på en där det inte finns någon.

5. DISKUSSION

Diskussionen kommer att delas upp i två avsnitt och först behandla intervju som forskningsmetod samt vilka för- och nackdelar den förde med sig i denna undersökning. Därefter följer en resultatdiskussion där lärarnas svar från intervjuerna analyseras i relation till teori och tidigare forskning.

5.1 Metoddiskussion

Efter att ha genomfört intervjuerna kan vi konstatera att det var ett bra val av metod eftersom det gav en stor inblick i lärarnas personliga resonemang och erfarenheter. Sådan värdefull information hade varit svår att få utifrån en litteraturstudie eller enkätundersökning. Däremot är det viktigt att poängtera det faktum att endast fem lärare har blivit intervjuade. Svaren hade kunnat visa på fler uppfattningar och möjligtvis gett ett mycket annorlunda resultat om fem andra lärare blivit intervjuade eller om fler hade deltagit i undersökningen.

Till skillnad från en enkätundersökning framkommer i intervjumetoden vilka resonemang som ger bakgrund till svaren (Esaïsson, m.fl, 2012, s. 232). Vid en enkätundersökning måste frågor formuleras redan från start vilket ställer krav på att dessa kan utröna den mest givande informationen, samtidigt som de måste kunna sammanställas på ett sätt som visar ett resultat. Det finns i den metoden inga möjligheter att vara flexibel angående den information som framgår eftersom den som utför undersökningen inte kan replikera med följdfrågor. Detta är en stor fördel med intervju som metod, framför allt då det uppkommer oväntade aspekter som behöver ytterligare förklaring.

Det faktum att vi redan hade befintliga kontakter att använda oss av, från verksamhetsförlagd utbildning samt korta vikariat, gjorde att vårt arbete kunde fortskrida utan problem. Vi mötte därmed inga hinder med att finna tillräckligt många intervjudeltagare. I och med vår bekantskap var vi medvetna om att det var särskilt viktigt att eftersträva ett så objektivt förhållningssätt som möjligt. Det var därför viktigt att lyssna och låta personen berätta utan att avbryta genom att referera till händelser eller personer vi båda känner. Esaisson förespråkar att det är fördelaktigt att inte känna intervjudeltagarna sedan tidigare för att bibehålla en vetenskaplig distans då det skapar en större objektivitet (Esaisson m.fl., 2012, s. 292). Med tanke på detta har det varit förmånligt att vid samtliga fem intervjuer har det endast varit en av oss som känt intervjudeltagaren, då den andra således kunnat lyssna utan några erfarenheter av läraren ifråga. Dessutom har vi hållit oss till deras egna ord i resultatredovisningen, utan att låta oss påverkas av läraren bakom uttalandet. Sammanfattningsvis med både för- och nackdelar i åtanke ser vi trots allt bekantskapen som en fördel då vi upplevde att lärarna kunde vara avslappnade och sanningsenliga. De kunde även uttrycka misstro och berättade utförligt med långa svar. En intervju med korta frågor och långa svar menar Esaisson tyder på ett lyckat samtal (Esaisson m.fl., 2012, s. 264).

5.2 Resultatdiskussion

Undersökningens frågeställningar vilka denna resultatdiskussion samt avslutande slutsats ska behandla och besvara, är följande:

- Hur uppfattar lärarna specialpedagogens yrkesroll?
- På vilket sätt anser lärarna att de kan dra nytta av specialpedagogens kompetens?
- Hur är det specialpedagogiska stödet organiserat där lärarna arbetar?
- Vilket stöd önskar lärarna från specialpedagogen?

Det första som framgår i intervjuresultatet är att lärarna uttrycker osäkerhet angående vad en specialpedagog gör och ska göra. Innan de svarat har de funderat och har sedan börjat sina uttalanden med formuleringar som ”Jag tror att...” (L 4), ”Om jag fattat det rätt så...” (L 1), ”Hur är det nu...?” (L 3), ”Jag har ju fått höra att...” (L 1). Detta antyder att de inte känner sig säkra på vad specialpedagogens roll ska innebära. Men utan att veta om det, återger de flera arbetsuppgifter som tillhör specialpedagogens yrkesroll enligt den specialpedagogiska examensförordningen. Däribland att vara ett handledande stöd för lärarna, kunna genomföra insatser för elever i behov av särskilt stöd och vara behjälplig vid utformandet av åtgärdsprogram, även om lärarna uttrycker vissa tvivel om detta (SFS, 2007: 5). Osäkerheten kring specialpedagogens egentliga funktion visar sig också då de nämner specialpedagogen i samma kontext som specialläraren. ”På min gamla skola var det mer att speciallärarna fanns omkring” (L 1), ”Specialläraren har alla ämnen... och specialpedagogen har bara enstaka ämnen” (L 3), ”De är lite som en extraresurs på skolan” (L 4), ”Vi har fått en hel del ’speciallärare’” (L 1). Förvirringen kring de olika yrkeskompetenserna är tydlig, vilket kan bero på flera orsaker. Dels visar det historiska perspektivet radikala förändringar inom det specialpedagogiska området där också olika utbildningar till speciallärare och specialpedagog har funnits (Malmgren Hansen, 2002, s. 16, 22.) Att dessa utbildningar har ändrats i omgångar, kan mycket väl vara en grundläggande orsak till att lärarna idag inte känner sig

förtroga med dessa. Lärarna har förmodligen mött både speciallärare och specialpedagoger som fått sin examen vid olika tillfällen med varierade direktiv, vilket kan ha gjort att rollerna har beskrivits på olika sätt och gett upphov till förvirring bland lärarna. Eftersom specialpedagogen också är verksam inom ett brett arbetsområde både på individ- grupp och organisationsnivå, kan denne vara mer eller mindre aktiv inom vissa av dessa områden beroende på hur skolan efterfrågar deras hjälp. Därför är det inte förvånande att det är svårt för lärarna att definiera yrkesrollen. Intervjuresultatet visar att detta är en gemensam uppfattning hos samtliga. Det påvisas också mycket tydligt i uttalandet ”Specialpedagogen är som något slags stort amöbaaktigt sådär...” (L 1). Det är tydligt att för denna lärare har specialpedagogen en mycket svävande roll. Persson (2007) lyfter komplexiteten i att specialpedagogiken har mycket att leva upp till samtidigt som dess handlingsplaner inte är specifikt fastställda eftersom de måste anpassas till varje situation (Persson, 2007, s. 26). Det är ett faktum att en aktör inom det specialpedagogiska området har en mångtydig roll som kan anses diffus. Å andra sidan borde det finnas ett intresse från lärarnas sida att ta reda på vilken kompetens som finns att tillgå för att kunna utnyttja de resurser som finns.

Det är intressant att lärarna tror att en specialpedagog ska finnas till för att handleda dem, men när de tillfrågas om vilket stöd de skulle önska från specialpedagogen är det endast en som nämner handledning som intressant. Övriga efterfrågar främst material och konkreta råd som de direkt skulle kunna använda till barn med särskilda behov, vilket de idag menar är en stor bristvara. Lärarna säger att ”Man får liksom inga svar” (L 5), ”Jag skulle vilja ha mer stoff” (L 3), ”Mer konkreta tips” (L 5). Stödet upplevs därmed inte vara tillräckligt. Att pedagoger litar till varandras kompetens och att det råder ett kollegialt samarbete på skolorna har Skolverket visat vara en avgörande framgångsfaktor för verksamheten. Det krävs en gemensam målmedvetenhet och tro på att kollegers olika kunskaper kompletterar varandra för att man tillsammans ska kunna utveckla undervisningen (Skolverket, 2012, s. 30). Därför är det pedagogiska samarbetet av största vikt för elevens utveckling. Dessutom skulle en enig lärarkår med samtliga kompetenser på skolan säkerligen ge ett mycket starkt och pålitligt intryck inför föräldrarna. Nilholm (2012) understryker att det måste finnas en öppenhet för att ta emot kollegers råd och därigenom lära av varandra (Nilholm, 2012, s. 109). Men lärarnas uttalanden visar att när de behövt stöd har de inte fått den hjälp som de velat från specialpedagogen. Deras förtroende för denna har sjunkit i och med att de inte fått konkreta råd och dessutom inte känt förtroende för denna som person. I detta avseende är det inte konstigt att lärarna blir skeptiska till att lyssna till dennes råd. Lärarna redogör för negativa erfarenheter där specialpedagogen visat på underliga åtgärder som läraren upplevt oproffsiga (L 1). Andra uttalanden visar att det tidigare funnits positiva erfarenheter men att det i dagsläget inte fungerar då läraren känt sig ifrågasatt av specialpedagogen och upplever sig hantera situationen bättre på egen hand (L 5). Annat missnöje framkommer då en lärare efterfrågat stöd för en elevs matematikinläring men att detta inte var specialpedagogens ”grej” (L 3), samt att en lärare uttrycker att specialpedagogens förslag inte får vara ”en massa nyckel för då blir man ju själv en försökskanin” (L 1).

Dock uttalar sig lärarna på ett sätt som menar att det både finns en öppenhet för att ta emot specialpedagogernas stöd och att det även funnits mycket goda erfarenheter av detta. ”De har

verkligen tillfört mycket!” (L 2), ”Vi hade en suverän specialpedagog” (L 5), ”Jag vill ha deras stöd här” (L 3), ”Jag vill ha mer stöd i ryggen av specialpedagoger” (L 2). Det finns därmed förhoppningar om att specialpedagogen kan vara ett mycket givande stöd, men när lärarna erfarit att råden varit bristfälliga eller inte tidigare prövats förefaller sig dessa odugliga. Lärarna poängterar att specialpedagogen måste ha erfarenhet från praktiken för att få deras erkännande. Det uttrycks att man får vara ”lite diplomatisk” när man uttalar sig om detta, men det understryks att det inte går ”att läsa sig till allt” (L 1). Nilholm (2012) menar att det kan vara svårt för specialpedagogen att påverka klasslärarens arbete men att elevers svårigheter måste ses som en gemensam pedagogisk uppgift (Nilholm, 2012, s. 109). En annan lärare instämmer i att specialpedagogerna måste ”se själva” och delta i klassen för att förstå situationen (L 2). Här framkommer avgörande faktorer som specialpedagogens teoretiska kompetens samt närheten till ett samarbete. Enligt både lag och läroplan måste barnens svårigheter ses i relation till den omgivande miljön och inte som problem i dem själva (Skolverket, 2009, s. 196). Därför är det inte mer än rätt att lärarna anser att specialpedagogen måste se barnet i klassrummet. Om specialpedagogen ska kunna inrätta lämpligt stöd för eleven, är det självklart att den måste se vilka förutsättningar som finns i barnets autentiska arbetsmiljö. Emellertid är det avgörande att läraren då välkomnar specialpedagogens närvaro.

Skolverket påtalar att ”Det handlar om hela grupper och gemenskaper, inte i första hand om enskilda s.k. avvikande elever.” (Skolverket, 2009, s. 12). Däremot visar Nilholm (2012) att specialpedagoger ofta får ta hand om elever som skulle kunnat tillgodogöra sig undervisningen i den ordinarie klassen om innehållet hade utformats annorlunda (Nilholm, 2012, s. 109). Detta är naturligtvis en känslig aspekt eftersom det berör lärarens utformande av undervisningen. Om specialpedagogen skulle framföra detta till läraren skulle det kunna upplevas som ett personligt misslyckande. Som lärare finns en ständig press på att eftersträva Skollagens bestämmelser om att undervisningen ska anpassas till elevens olika förutsättningar (SFS, 2010: 800). Det finns en oro för att misslyckas. ”Jag tror att lärare kan vara rädda att ta emot råd för att de ser det som ett misslyckande att be om hjälp.” (L 3).

Att bli handledd i klassrummet kan upplevas som en granskning av lärarens arbete. Därför är det rimligtvis enklare om specialpedagogen fokuserar på elever som är i behov av särskilt stöd och ger förslag på kompletterande material, för att lärarna ska undvika att själva möta kritik, även om denna skulle vara konstruktiv i syfte att hjälpa läraren att utveckla sin undervisning. Det är onekligen problematiskt att yrkes stoltheten yttrar sig på ett sådant sätt att en elevs särskilda svårigheter kan upplevas som ett personligt nederlag för läraren. Det är ingen annan än eleven som förlorar på en sådan konflikt när personalens samarbete inte fungerar. Självfallet kan elevers olikheter vara för mycket att bemästra för en enskild lärare. Nilholm (2012) lyfter att verksamheten borde se till personalstyrkans gemensamma kompetenser istället för att fokusera på att tala om bättre och sämre lärarhandlingar (Nilholm, 2012, s. 109). Läraren kan ha en positiv attityd och goda kunskaper men detta är inte tillräckligt. Studier visar att lärare behöver specialistkunskaper, tips på material och varierade arbetsmetoder, samt stöd från kolleger och stödteam för att det ska finnas en chans att tillgodose alla elevers behov (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003, s. 12). Men för att läraren ska ha viljan att be om stöd från andra kolleger, måste det finnas en tro på att

det kommer vara till hjälp. Om de inte känner detta förtroende, är det sannolikt inte lärarens yrkesstolthet som är det främsta problemet, utan tilliten för den specialisthjälp som finns. Lärarna menar att ”Det är så viktigt att man känner förtroende” (L 1), ”Hur alla är som personer påverkar ju samarbetet” (L 3) ”någon man kunde luta sig mot” (L 5), ”Det är ju väldigt viktigt att man har samma värdegrund, att man tänker lika” (L 3). Specialpedagogens legitimitet bottnar således till stor del i hur denne är som person, mer än i yrkesrollen som sådan. Andersson (1999) konstaterar vikten av pedagogernas personliga egenskaper för att försöka förstå varandras grundsyn och därigenom skapa ett gott samarbetsklimat (Andersson, 1999, s. 28).

Karlsudd (2011) lyfter att kollegiet måste arbeta tillsammans med värdegrundsfrågor. Vidare att det kan anses motsägelsefullt att utbilda speciallärare och specialpedagoger separat från lärare, eftersom alla borde få kunskap om att tillgodose elevers olika behov (Karlsudd, 2011, s. 4). Frågan är hur mycket tid som avsätts för att personalen ska få diskutera värdegrund och förhållningssätt, för att de ska få definiera sina gemensamma mål och ett enat tillvägagångssätt. Tar rektor och personal förgivet att alla som arbetar på en skola tänker likadant? Med det sociokulturella perspektivet i åtanke, att individen lär i samspel med andra, varför skulle detta endast gälla barnen och inte de vuxna? Omgivningen med dess kultur och sociala faktorer är likväl något som präglar den vuxne på sitt arbete såsom barnets utveckling i skolan. Säljö (2003) framhåller den sociokulturella aspekten och förklarar att förutsättningar för lärande skapas i olika sammanhang i interaktion med andra, vilket ger en utvecklad intellektuell och social förmåga (Säljö, 2003, s. 87). Läroplanen poängterar att ”Skolan ska vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram” samt uppmuntra till ”livslång lust att lära” (Skolverket, 2010, s. 8, 7). Detta måste även gälla samarbetet mellan lärare och specialpedagoger för att de ska utvecklas tillsammans och skapa de bästa förutsättningarna för eleverna. Naturligtvis kommer det alltid att finnas skilda uppfattningar inom ett arbetslag, även om ett förhållandevis lika synsätt borde vara grundläggande. Men kanske behöver värderingarna och tillvägagångssätten uttalas muntligt för att alla ska veta vad som gäller, särskilt när det krävs extrainsatser utöver de ordinarie, då det blir ytterligare viktigt att stärka samarbetet. Varför läggs det inte mer vikt vid detta? Det kollegiala samarbetet har visat sig vara det mest stärkande för pedagogers utveckling (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003, s. 12).

Lärarna efterfrågar att specialpedagogen ska komplettera deras kunskaper med sin fördjupade kompetens och vill ha ”mer stoff utifrån deras specialkunskaper” (L 3), ”Det skulle vara jätteintressant att få ett annat perspektiv utifrån en specialpedagog” (L 4), samt att de önskas ha ”större kunskaper och erfarenheter” (L 1). De är därmed inte emot stöd från specialpedagogen utan uttrycker att det teoretiskt sett är en god idé. Emellertid lyfts en enad uppfattning om att det specialpedagogiska stödet blivit alltmer otillgängligt. Samtliga lärare uppger att en anmälan till EHT (Elevhälsoteam) måste göras för att få stöttning från specialpedagogen, ”annars får man ingen hjälp” (L 3). Lärarna uttrycker att ”det har blivit så stort” (L 3) och att anmälningarna kan ”ligga hur länge som helst innan det händer något” (L 1). Rektorn är den högst ansvarige för att utredningar ska genomföras omgående elever som eventuellt är i behov av särskilt stöd (SFS, 2010: 800). Andersson (1999) visar dock att lärare

ofta upplever att det är ett alltför stort avstånd mellan rektor och lärare, vilket kan skapa en känsla av bristande engagemang från rektorn (Andersson, 1999, s. 30). När anmälningar berör att elever behöver särskilda insatser är detta förstås något som lärarna anser akut. Lagen fastslår att alla barn har rätt till det stöd de behöver och att det är skolans skyldighet att genomföra relevanta åtgärder (SFS, 2010: 800). Som lärare måste det vara frustrerande att behöva vänta på respons, då de uppger att stödet endast kan nås via EHT. En lärare berättar att ”det var mycket lättare för några år sedan, för då var specialpedagogen mer lättillgänglig” (L 3). En annan lärare uttrycker saknad av en specialpedagog då det inte längre finns någon på skolan (L 2). Övriga lärare informerar om att det endast finns en specialpedagog på varje skola, vilket rimligen är en mycket tung arbetsbörda då lärarna anser att ”det är väldigt många barn som har behov av extra hjälp” (L 5), men ”När man väl får hjälp så tycker jag att de är duktiga” (L 3). Lagen intygar att elever ska kunna tillgå hjälp på skolan för både fysiska och mentala svårigheter (SFS, 2010: 800). Läroplanen formulerar vidare att det är rektorn som har ansvaret för att ”personalen får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina uppgifter” (Skolverket, 2010, s. 18). Det framgår dock att lärarna inte är säkra på hur det specialpedagogiska stödet är organiserat på skolan. ”Jag har hört talas att det finns EHT” (L 4), och ”jag vet faktiskt inte hur det går till om vem som bestämmer om en specialpedagog ska komma till klassen” (L 1). Tidigare uppgavs det att lärarna inte var säkra på vad en specialpedagog gjorde och bevisligen råder det även oklarhet i var stödet finns.

Organisationen har en avgörande betydelse för hur en skolas resurser finns tillgängliga och utnyttjas till fullo. Gerrbo (2012) menar att större fokus borde riktas mot organisationens uppdrag och skyldighet mot alla elever istället för att EHT ska fokusera på elever i behov av särskilt stöd (Gerrbo, 2012, s. 226). Detta stärks av lagen som menar att EHT:s uppgift främst ska vara att arbeta förebyggande (SFS, 2010: 800). Nossebro skola visade på en mycket lyckad organisation av sitt specialpedagogiska stöd endast genom att omorganisera redan befintliga resurser. Deras insatser för att avskaffa nivågrupperingar och istället satsa på att specialpedagogen var i klassrummet gjorde att de kunde förbättra elevernas resultat radikalt under tre års tid (Lejnse, 2011, 24 mars). Persson (2012) poängterar att detta inte endast var en medveten satsning för en ökad inkludering, utan ett genuint värdegrundsarbete som enade personalen till att skapa goda förutsättningar för både elevernas emotionella och kunskapsmässiga lärande (Skolverket, 2012, s. 30). Denna organisatoriska omvandling gjordes således utan ytterligare tillgångar, och bevisar att förändring kan ske med tydliga direktiv där alla är överens om att sträva mot samma mål.

6. SLUTSATS

Härmed avslutas studien med slutsatser från intervjuresultatet som ger svar på undersökningens syfte att utreda hur lärare uppfattar specialpedagogens yrkesroll och funktion.

Resultatet visar att lärarna inte är säkra på vad en specialpedagog gör. De uppfattar rollen som diffus och uppger en del positiva erfarenheter då de erhållit hjälp från specialpedagogen med material och råd. Men de negativa erfarenheterna är i majoritet, då de menar att stödet från specialpedagogen både varit otillräckligt och bristfälligt. Dock berättar de att de skulle önska mer stöd från specialpedagogen angående barn med särskilda behov, främst i form av råd om kompletterande undervisningsmaterial. För lärarna är det inte primärt att specialpedagogen är en handledare, eller utvecklare av verksamheten på organisatorisk nivå. Detta är dock uppgifter som ingår i specialpedagogens arbetsbeskrivning enligt den specialpedagogiska examensförordningen, förutom att kunna genomföra insatser för barn i behov av särskilt stöd (SFS, 2007, s. 5).

Det är tydligt att specialpedagogens personliga fallenhet är avgörande för om lärarna känner förtroende för denne, vilket är det som ligger till grund för huruvida de vill ta emot stödet. Specialpedagogen måste visa prov på stora kunskaper inom både sociala och pedagogiska frågeställningar samt ha erfarenhet för att övertyga lärarna om sin legitimitet. Andersson (1999) fastslår att personliga egenskaper är avgörande för ett positivt samarbete och att det måste finnas en vilja att förstå varandra (Andersson, 1999, s. 28). I den sociokulturella lärandeteorin framhålls att människans förmågor utvecklas i social interaktion (Säljö, 2003, s. 87). Det är därtill konstaterat att pedagoger vidareutvecklas allra mest när de får samtala och därigenom lära av varandra (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003, s. 12). Detta borde således vara en absolut nödvändighet på alla skolor. Därmed är kollegialt samarbete en vinnande faktor, vilket också gör organisationen till en mycket central aspekt för hur man väljer att ordna det specialpedagogiska stödet tillsammans med den ordinarie undervisningen. Däremot är det tydligt att detta faller om det varken finns förtroende för, eller vetskap om varandras kompetens. Det är påtagligt att lärarna upplever att yrkesrollerna inom det specialpedagogiska stödet är diffusa, och att specialpedagogen är otillgänglig eftersom det först krävs en anmälan till skolans EHT (Elevhälsoteam) för att tillgå stödet. Lärarna är överens om att de önskar en närmare kontakt. Det framkommer således att lärarna inte är säkra på vilket stöd specialpedagogen kan erbjuda, eller hur EHT skulle besluta om eventuella insatser. Men eftersom studier visar att en lärare inte kan tillgodose alla elevers behov på egen hand utan att specialishjälp krävs, är samarbete inte bara eftersträvansvärt, utan ett måste (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003, s. 12).

6.1 Förslag på vidare studier

För att få en djupare förståelse för samarbetet mellan lärare och specialpedagoger vore det givande att undersöka specialpedagogens uppfattning om hur de anser att det specialpedagogiska stödet skulle organiseras. Hur upplever de sin egen roll och hur anser de att de mottas av lärarna? Förmodligen har de förslag på hur de skulle kunna bidra med sina

kunskaper för att kunna utveckla lärandemiljön på bästa sätt. En sådan undersökning skulle ge en mer fördjupad bild av hur yrkesrollerna uppfattar varandra och hur de önskar att verksamheten organiseras. Detta för att arbeta med det gemensamma målet att tillgodose alla elevers behov, vilket är skolans skyldighet enligt lag (SFS, 2010: 800). Tillsammans kanske specialpedagoger och lärare redan besitter ett svar för att utveckla sitt samarbete och den specialpedagogiska verksamheten.

Referenslista

- Ahlberg, A. (red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, I. (1999). *Samverkan för barn som behöver: en handbok för lärare*. (2., rev. uppl.) Stockholm: HLS.
- Berglund, L., Malmgren, L., Riddersporre, B., Sandén, I. (2007) *Profession, forskning och praktik: 30 rektorers syn på specialpedagogisk*. Lärarutbildningen, Malmö Högskola.
Tillgänglig: <http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/8175/Profession%2c%20forskning%20och%20praktik.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2010). *Perspektiv på en skola för alla*. (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (red.) (2003). *Problembarnets århundrade: normalitet, expertis och visionen om framsteg*. Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (red.) (2012). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (4., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.
- European European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Inkluderande undervisning och goda exempel. Del I*. Sammanfattande rapport. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- European European Agency for Development in Special Needs Education (2005). *Inkluderande undervisning och goda exempel. Del II*. Sammanfattande rapport. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken* [Elektronisk resurs]. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Imsen, G. (2006). *Elevers värld: introduktion till pedagogisk psykologi*. (4., rev. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Karlsudd, P. (2011). *Sortering och diskriminering eller inkludering* [Elektronisk resurs]. Högskolan Kristianstad.
- Lejnse, E. (2011, 24 mars) *När skolan är som allra bäst*. Sydsvenskan. Hämtad 2014-04-20 <http://www.sydsvenskan.se/sverige/nar-skolan-ar-som-allra-bast/>
- Malmgren Hansen, A. (2002). *Specialpedagoger - nybyggare i skolan*. Stockholm: Universitet, 2002. Stockholm.
- Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter: en pedagogisk utmaning*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd"* [Elektronisk resurs] : vad betyder det och vad vet vi?. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Persson, B. (2007) *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. (2.,[rev.] uppl.) Stockholm: Liber

Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse: att nå framgång med alla elever*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

SFS (2010). *Skollagen* (2010:800) med Lagen om införande av skollagen (2010:801). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS (2007) *Specialpedagogexamen* (2007:638). Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket (2010). *Läroplan för grundskola, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>

Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola* [Elektronisk resurs]: kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer. Stockholm: Skolverket.

Säljö R. (2003) *Föreställningar om lärande och tidsandan*. red. Selander (2003). *Kobran, nallen och majjen: tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. [Elektronisk resurs]: Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Utrikesdepartementet. (2011). *Mänskliga rättigheter - Konventionen om barnets rättigheter*. (Ny, rev. uppl.) Stockholm: Utrikesdepartementet. Regeringskansliet.

Vetenskapsrådet (2011) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Bilaga 1 av 1

Beskrivning av intervjudeltagarna

Lärare 1, 66 år, har 45 års erfarenhet som grundskollärare. Utbildning: Lågstadieläraryt utbildning 2,5 år samt behörighet i svenska, idrott, samhälls- och naturorienterande ämnen upp till årskurs 6. Därtill läst distanskurser inom barnpsykologi, sociologi, etnologi, svenska som andra språk och montessoripedagogik.

Lärare 2, 62 år, har 40 års erfarenhet som förskole- och lågstadielärare. Utbildning: förskolläraryt utbildning samt dramapedagogutbildning.

Lärare 3, 32 år, har 7 års erfarenhet som förskole- och lågstadielärare. Utbildning: Lärarprogrammet med inriktning barn och ungas uppväxtvillkor. Därtill behörighet i svenska och matematik upp till årskurs 6.

Lärare 4, 57 år, har arbetat med undervisning i 25 år i de flesta ämnena, både inom grundskolan och gymnasiet. Utbildning: Yrkeslärare för gymnasiet inom industri samt behörig slöjdlärare.

Lärare 5, 46 år, har arbetat som låg- och mellanstadielärare i 25 år, och har även läst lärarlyftet i bild och är nu behörig bildlärare från åk F- 6. Utbildning: Lågstadieläraryt utbildning samt fritidspedagogutbildning.

Intervjuguide

1. Vad tänker du att en specialpedagog gör?
2. Vad tycker du att en specialpedagog tillför/har för kompetens?
3. Känner du förtroende för att specialpedagogen kan hjälpa till?
4. Har du någon gång fått hjälp av en specialpedagog? Hur gick det till i så fall?
5. Hur är det specialpedagogiska stödet organiserat här på din skola?
6. Vad skulle du önska att en specialpedagog kunde hjälpa till med?