



Speciallärarens yrkesroll

Handledare eller samarbetspartner?

Erika Jonsson

Erika Jonsson

Ht 2009

Examensarbete, 30hp

Speciallärarprogrammet Inriktning mot svenska/språk- skriv- och läsutveckling, 90hp

Institutionen för Barn- och Ungdomspedagogik, Specialpedagogik och Vägledning

Sammanfattning

Från och med hösten 2008 finns i Sverige åter en speciallärarutbildning med delvis nytt innehåll. För blivande speciallärare och aktiva på fältet är det viktigt att känna till historia och vara medveten om visioner för att skapa en så bra speciallärarroll som möjligt. Studien undersöker attityder till specialpedagogik och speciallärare hos rektorer och klasslärare vid sju skolor i Umeå kommun. Rektorer intervjuades och en enkät lämnades ut bland klasslärare. Utifrån detta visar det sig att rektorer har en bild av specialpedagogiken och speciallärarnas arbete som stämmer väl överrens med målen i skolans styrdokument. En slutsats som dras i studien är att klasslärarnas förväntningar på speciallärarna innehåller mer enskild undervisning och testning. En annan slutsats som dras är att de speciallärare som examineras riskerar att falla in i en roll där de arbetar med enskilda elever och små grupper och bör bemöda sig om att ha examensförordningens ord som ledstjärna för sin yrkesutövning. Studien visar också att ett inkluderande arbetssätt stöds av rektorerna.

Nyckelord: inkludering, specialpedagogik, intervju, enkät, arbetsuppgifter

Abstract

From autumn 2008 Sweden has reinstalled the Special Education Needs teacher education. For future special education teachers and active teachers in the field, it is important to know the history and be aware of future visions to create a good role for the Special Education Needs teachers. This study examines attitudes towards special education and Special Education Needs teachers amongst school principals and classroom teachers at seven schools in Umeå municipality. School principals were interviewed, and a survey was handed out amongst the selected General Education teachers. From this it appears that school principals have a picture of special needs education and Special Education Needs teachers' work that corresponds well with the objectives of the school's governing documents. The study shows that General Education teachers' expectations of Special Education Needs teachers are to work with single students or small groups of students. The Special Education Needs teachers who are now examined can easily be trapped working with these small groups or single students and must ensure that they work according to the guidelines of governing documents. The study also shows that school principals support inclusive methods.

Keywords: Special Education Needs teacher, inclusion, professional role, Special Education

Your Role

I've come to the frightening conclusion that I am the decisive element in the classroom. My personal approach creates a climate. My daily mood makes the weather. As a teacher, I possess tremendous power to make a child's life miserable or joyous. I can be the tool of torture or an instrument of inspiration. I can humiliate or humor. Hurt or heal. In all situations, it is my response that decides whether a crisis will be escalated or de-escalated and a child humanized or de-humanized. (Haim Ginott, 1965)

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning	4
1 Introduktion	6
2 Syfte	7
2.1 <i>Forskningsfrågor</i>	7
3 Bakgrund	8
3.1 <i>Specialpedagogikens historia</i>	8
3.1.1 Det icke differentierade stadiet (ca 1850-1960)	8
3.1.2 Det differentierade stadiet (ca 1960-1980)	9
3.1.3 Det integrerade stadiet (ca 1980-).....	10
3.2 <i>Specialundervisningens roll</i>	11
3.3 <i>Speciallärarens uppgift och yrkesroll</i>	12
3.3.1 Sverige.....	12
3.3.2 Internationellt.....	13
3.4 <i>Inkludering med hjälp av speciallärare</i>	15
3.5 <i>Teoretiska utgångspunkter</i>	17
4 Metod	17
4.1 <i>Definitioner</i>	18
4.2 <i>Urval</i>	18
4.3 <i>Material</i>	18
4.4 <i>Procedur</i>	19
4.4.1 Intervjuer	19
4.4.2 Enkäter	20
4.5 <i>Bortfall</i>	20
4.6 <i>Bakgrundsinformation rektorer och skolor</i>	20
4.7 <i>Databehandling</i>	21
4.8 <i>Etiska överväganden</i>	21
4.9 <i>Felkällor</i>	22
5 Resultat	22
5.1 <i>Definition av specialundervisning</i>	22
5.1.1 Skolledning.....	22
5.1.2 Klasslärare	23
5.1.3 Analys	24
5.2 <i>Ansvar för specialpedagogiska insatser</i>	24
5.2.1 Skolledning.....	24
5.2.2 Klasslärare	25
5.2.3 Analys	25
5.3 <i>Genomförande av insatser</i>	25
5.3.1 Skolledning.....	25
5.3.2 Klasslärarna	26
5.3.4 Analys	27
5.4 <i>Speciallärarens uppgift i organisationen</i>	27
5.4.1 Skolledning.....	27
5.4.2 Klasslärare	28
5.4.3 Analys	29
5.5 <i>Förväntningar på speciallärare</i>	30
5.5.1 Skolledning.....	30
5.5.2 Klasslärare.....	30
5.5.3 Analys	31
5.6 <i>Inkludering och segregering</i>	31
5.6.1 Skolledning.....	31
5.6.2 Klasslärare	32
5.6.3 Analys	33
5.7 <i>Sammanfattande analys</i>	34
6 Diskussion	35
6.1 <i>Studiens genomförande</i>	38
6.2 <i>Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet</i>	38

<i>6.3 Att fundera vidare på</i>	39
Referenser	40
<i>Bilaga 1</i>	44
<i>Bilaga 2</i>	46
<i>Bilaga 3</i>	53

1 Introduktion

I samband med att den nya speciallärarutbildningen (SFS 2008:132) examinerar sin första kull nyblivna speciallärare är jag nyfiken på vilken ”skol”verklighet de examineras till. Under de år jag arbetat som grundskollärare, 1993-2009, har jag sett stora variationer på speciallärares sätt att arbeta och mött olika syn på dessa arbetssätt hos mina kollegor och elever. Successivt har också speciallärarna kommit att ersättas av specialpedagoger ute i verksamheten. Detta har inte enbart setts som positivt och kommentarer kring att specialpedagoger inte undervisar barn direkt har ibland hörts.

Enligt examensförordningen för specialpedagogerna(SFS 2007:638) ska de:

”självständigt kunna identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete och i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer ... kritiskt och självständigt genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå... utforma och delta i arbetet med att genomföra åtgärdsprogram i samverkan med berörda aktörer... stödja barn och elever och utveckla verksamhetens lärmiljöer ... kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda ... självständigt genomföra uppföljning och utvärdering samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever.”

Jämför man detta med skrivningen i examensförordningen för speciallärare (SFS 2008:132) ser man att det finns många likheter i beskrivningarna men det som skiljer examina åt är:

”... delta i arbetet med att utforma och genomföra åtgärdsprogram för enskilda barn och elever i samverkan med berörda aktörer... förmåga att stödja barn och elever och utveckla verksamhetens lärmiljöer... kvalificerad samtalspartner och rådgivare i frågor som rör språk-, skriv- och läsutveckling eller matematikutveckling... kritiskt granska och tillämpa metoder för att bedöma barns och elevers språk-, skriv- och läsutveckling eller matematikutveckling... fördjupad förmåga att kritiskt och självständigt genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter på individnivå i olika lärmiljöer... fördjupad förmåga till ett individanpassat arbetssätt för barn och elever i behov av särskilt stöd.” (min kursivering)

Man kan alltså se att det i speciallärarexamen finns större fokus mot individen och det enskilda barnet samt språk, läs och skriv eller matematikundervisning medan specialpedagogens fokus ligger på mer allmänpedagogiska frågor och organisations- och gruppnivå.

Tidigare har speciallärare ofta undervisat enskilda elever eller små grupper i egna rum, men de senaste läroplanerna (Lgr80, Lpo94) förespråkar långtgående inkludering. Vad blir då de nya speciallärarnas uppgift? Att handleda och samarbeta eller att direkt undervisa eleverna? Kommer de att vara delaktiga i klassrummen eller förväntas de genomföra mirakel bakom stängda dörrar? Vilka förväntningar har klasslärare och rektorer? Delar klasslärarna ledningens syn på vad speciallärarna ska arbeta med? Frågorna är många och osäkerheten stor men målsättningen är att finnas där för elevernas bästa.

I Umeå kommun finns en övergripande skolplan (Skolplan för Umeå kommun 2000-2003) som reglerar hur skolan ska drivas. I skolplanen kan man läsa att eftersom barn är olika måste det vara målpuppfyllelsen och inte tiden som ska styra när man klarat ett moment. Möjligheten att arbeta med individuellt anpassade uppgifter ska också göra att motivationen för skolarbetet hålls uppe. Resurser för att förebygga läs- och skrivsvårigheter ska sättas in tidigt och barn får aldrig definieras som problem. Det är arbetsmetoderna som ska anpassas till de olikheter som finns bland barnen. Om en elev inte når upp till målen ska hjälp sättas in snarast och diagnoser och prov är viktiga för att identifiera inlärningssvårigheter.

Skolplanen förtydligas sedan via verksamhetsplanen (Verksamhetsplan för för- och grundskolenämnden åren 2009 - 2011) som betonar kommunikation och vikten av att kunna skriva och läsa för att nå framgång i skolan. För att tidigt upptäcka barn i riskzonen genomför man i kommunen ”en standardiserad läs- och skrivdiagnos i åk 3”. För de elever som har behov står skrivet att skolorna erbjuder ”extra undervisningstid till elever som riskerar att inte nå målen t ex i form av sommarskola, stöd med läxor och olika typer av föräldrautbildning.” Den skrivningen ligger inte riktigt i linje med det arbete som speciallärare utbildas till att utföra och jag undrar vad speciallärarnas uppgift blir?

Många har tagit upp dilemmat med en skola där alla barn ska ges utrymme, men lärarna saknat kompetens för att hantera det. Brodin och Lindstrand (2007) skriver att trots att det stått i läroplaner sedan 1980 att skolan ska undervisa alla elever så är lärare dåligt förberedda på att klara detta. Elever i behov av särskilt stöd ses ofta som avvikare istället för berikare av klassrumsmiljön.

De allra flesta håller med om att skolans uppgift är att lära eleverna läsa och skriva. Det handlar om att anpassa metoder och undervisning så att det passar alla elever. Under 80-talet börjande förespråkandet av en inkluderande pedagogik ta fart där språket som kommunikativt verktyg och demokratisk rättighet var ledstjärnan. Tanken var att leta lösningen i systemet och inte i den enskilda eleven. (Zetterqvist Nelson och Sandin, 2005)

Med kunskap om detta funderar man var skolans tankar kring specialpedagogik och inkludering står idag och med min studie vill jag tydliggöra situationen på några skolor i Umeå kommun.

Insamlingen av empiriskt material har därför skett inom en och samma kommun. Enkäter har besvarats av lärare som arbetar i år F-6 och intervjuerna genomförts med rektorer och skolområdeschefer¹.

2 Syfte

Syftet är att beskriva, analysera och förstå vilken roll specialläraren har i dagens skolorganisation.

2.1 Forskningsfrågor

- Hur definierar skolledare och klasslärare specialundervisning?

¹ En skolområdeschef samordnar arbetet i respektive område och arbetar samtidigt som rektor för en av skolorna på området.

- Hur fördelas ansvaret för och genomförandet av specialpedagogiska insatser?
- Vilken uppgift har specialläraren i organisationen enligt skolledare respektive klasslärare?
- Vilka förväntningar finns på specialläraren hos skolledare och klasslärare?
- Hur motiveras inkludering resp. enskild undervisning av elever i svårigheter av skolledare respektive klasslärare?

3 Bakgrund

3.1 Specialpedagogikens historia

Enligt Rosenqvist(1993) kan den svenska specialundervisningen delas in i tre stadier, nämligen: det icke differentierade stadiet, det differentierade stadiet och det integrerade stadiet.

3.1.1 Det icke differentierade stadiet (ca 1850-1960)

I Sveriges första folkskolestadga fanns inskrivet att de barn som inte hade tillräcklig fattningsförmåga eller var väldigt fattiga kunde få sluta skolan när de kommit upp till en viss miniminivå när det gällde kunskapsinhämtande. Det var viktigare att de var i hemmet och gjorde annan nytta när de ändå inte hade så stort behov av skolning. Även gravt handikappade, då benämnda sinnesslöa, skulle göra nytta i samhället och började beredas plats på särskilda anstalter där de skulle inhämta kunskaper för att kunna fungera i samhället. Kravet på att alla skulle inhämta en viss kunskapsmängd under en viss tid, för att slippa kvarsittning, gjorde att en del barn kom att betraktas som udda och avvikande. Det skapade grunden för specialpedagogiken. (Ahlström, Emanuelsson & Wallin. 1986).

I början av förra seklet låg fokus på att lära eleverna att bli fungerande samhällsmedborgare, att göra rätt för sig. Problematiken kring lågpresterande elever löstes med kvarsittning. Under 1900-talets första hälft infördes enligt tysk förlaga så kallade hjälpklasser. Målsättningen var att skapa så homogena klasser som möjligt och man trodde att det var bättre för barn som hade svårt för sig i skolan att undervisas tillsammans i en grupp. En annan målsättning var att de som hade problem i skolan inte skulle hindra de övriga elevernas framsteg och på inrådan av de styrande nämnderna skapades flera olika typer av hjälp- eller specialklasser, som läsklasser, psykopatklasser, hörselklasser, skolmognadsklasser och observationsklasser. Redan vid starten av dessa klasser fanns frågetecken kring risken att ”peka ut” eleverna. Under folkskolans era var i stort sett den enda formen av specialundervisning just dessa hjälpklasser. Syftet med dem var dels att inte sinka de normalbegåvade eleverna och dels att ge stimulans till de efterblivna barnen. I den praktiska vardagen blev hjälpklasserna en uppsamlingsstation för barn som på något sätt var avvikande. Uttagningen till hjälpklasser skedde med läkar- och lärarutlåtanden. De lärare som undervisade i dessa hjälpklasser fick sin kompetens via kortare kurser i undervisningsmetodik, arbetsövning och moralisk uppfostran. (Bladini, 1990).

Under den här tiden fokuserade man inom specialpedagogiken på psykologiska och medicinska orsaker till att en del elever inte presterade som förväntat. En av de mer framstående personerna som arbetade för förståelse av barnens situation var Alfhild Tamm. Hon var psykolog och intresserade sig för språkets och talets betydelse för kommunikation och utveckling hos funktionshindrade. Flera andra kom att följa i hennes spår och svensk skola kom i hög grad att bygga på en pedagogik utvecklad ur dessa, ofta kvinnors, syn på barns utveckling. Det innebar bl.a. skolmognadstest och en för barnen differentierad skola med olika specialklasser (Rydellius, 2005).

Det dröjde dock fram till 1955 innan hjälpklasserna togs upp i läroplansbestämmelserna. Nu bör vi ha i åtanke att specialklasser främst fanns i de större städerna, på landsbygden var inte elevunderlaget stort nog för dessa klasser och istället förordades så kallad klinikundervisning. Klinikerna delade ofta lokaler med skolhälsovården och erbjöd stöd för elever som behövde hjälp med läsning, matematik eller något annat under enstaka lektioner eller några tillfällen per vecka. Dessa ”kliniker” fanns kvar under de två kommande läroplanerna och fick så småningom benämningar som läsklinik, talklinik, hörselklinik, matematikklinik och den mer allmänna skolkliniken. Under denna tid var speciallärarens uppgift till stor del att göra intelligenstagningar, psykologiska tester och problemet sågs ligga hos eleven (Bladini, 1990).

3.1.2 Det differentierade stadiet (ca 1960-1980)

I samband med Lgr62 gav Sverige upp parallellskolesystemet och införde en så kallad enhetsskola där alla elever skulle inrymmas. Trots detta hänvisades avvikande elever fortfarande till specialskolor i olika former eller särskild specialundervisning för kortare tid (Emanuelsson & Persson, 1997).

Uttagning till specialundervisning ska fortfarande föregås av läkarutlåtande eller någon annan form av testning. Samråd med föräldrar angående specialundervisning förordas, men om rektor och föräldrar inte är överrens är det skolstyrelsen som beslutar om specialundervisning ska ske (Lgr62).

Man kan se hur fokus när det gäller synen på de svaga eleverna inom skolan sakta svänger från en mer medicinsk hållning till att betona omgivningsfaktorer. Det kan delvis påverkats av förskolans genombrott på 1960-talet. Inom förskolans pedagogik var psykologins inverkan större än medicinens och förskollärarna var mer mottagliga för specialpedagogiska frågor. Skolans mål att ta hand om alla elever var drivande i denna fråga (Fischbein, 1996; Hartman 2005).

1962 inrättades också en speciallärarutbildning vid lärarutbildningen omfattande två terminer. Den hade till uppgift att ersätta de provisoriska utbildningar som dittills förekommit och signalerade vikten av att ge särskilt stöd till de svaga eleverna. Uppgiften för denna utbildning var att *utbilda lärare för undervisning av utvecklingshämjade, svårfostrade och handikappade elever*. Tyngdpunkten i utbildningen låg på psykologi och testning (Bladini, 1990).

När en ny läroplan för grundskolan kom 1969 (Lgr 69) betonades den enskilde elevens förutsättningar och att skolan skulle ta hänsyn till elevens villkor och svårigheter. Samverkan skulle ske med föräldrar och syftet var att förbättra elevsituationen och stärka elevens självförtroende och erbjuda särskilt stöd och träning inom olika områden. Arbetslagets ansvar för eleven lyftes fram och möjlighet till specialundervisning påtalades. Specialundervisning

skulle ske i klassen, mindre grupp eller enskilt, men tyngdpunkten låg på undervisning inom elevens egen klass.

I samband med Lgr69 blev diagnosticeringen av elevernas kunskaper och färdigheter allt viktigare. Ett diagnostiskt arbetssätt med åtföljande planer för träningsprogram och åtgärder förespråkades. I samband med detta blev också behovet av individualiserad undervisning och läromedel mer påtagligt (Bladini, 1990).

1970 tillsatte regeringen en utredning om Skolans Inre Arbete (SIA, 1976) vars uppgift var att redogöra för skolans arbetsmiljö och förutsättningar för förändringar i enlighet med Lgr69. När det gällde specialundervisning skulle man särskilt beakta de försöksverksamheter som fanns för att infoga specialundervisningen i det vanliga skolarbetet. Resultatet av denna försöksverksamhet var att det i liten utsträckning hade gått att infoga specialundervisningen i den vanliga klassundervisningen och orsakerna var bl.a. att specialläraren lätt fick rollen av assistent och inte kunde utnyttja sitt pedagogiska kunnande, motvilja till samarbete hos klasslärarna och bristande kompetens hos specialläraren. Det noterades också att exempelvis intellektuellt utvecklingshämmande och elever med anpassningssvårigheter inte drog nytta av samundervisning (Bladini, 1990).

Utredningen utmynnade i en proposition där det föreslogs att skolmognadsklasser/prov skulle avskaffas, nivågruppering skulle inte få förekomma, specialpedagogisk träning skulle ske inom klassens ram, påtagliga svårigheter skulle ge möjlighet till särskild undervisningsgrupp kortare eller längre tid. Även utbildningen av speciallärare skulle utökas och i högre utsträckning fokusera på sociala sammanhang och att motverka särbehandling och negativa förväntningar på eleverna (Bladini, 1990; SIA 1975/76:39).

3.1.3 Det integrerade stadiet (ca 1980-)

I den nya läroplanen (Lgr80) betonades att det var skolans uppgift att via innehåll, arbetssätt och organisation motverka att eleverna utvecklade svårigheter. Det var arbetssättet och metodvalet som var avgörande för om eleverna skulle lyckas eller inte och det förutsattes att det fanns vägar att nå fram till alla elever. Det understryks i läroplanen att alltför stor andel verbal och skriftlig metodik missgynnar många elever. Elevernas delaktighet i skolarbetets planering och resursfördelning till förmån för missgynnade områden lyfts också fram. Läroplanen för också fram individens rätt att lyckas genom att man förordar s.k. åtgärdsprogram för att lösa enskilda elevers problem. Dessa ska skrivas tillsammans av skola, föräldrar och elev. De arbetssätt som erbjuds för enskilda elever är undervisning i mindre grupp, utökad tid för vissa arbetsmoment och föräldrastöd. Som en sista utväg föreslås placering i särskild undervisningsgrupp. Det anges i läroplanen att skolans insatser bör baseras på specialpedagogiska metoder för att vara effektiva och inte låsas till en enda organisationsform och samarbetet med föräldrarna ses som en garant för framgång.

Integreringen av elever i behov av särskilt stöd snabbades också på i och med att specialskolorna för barn och ungdomar avvecklades i Sverige i början på 80-talet och alla elever, även de med gravare funktionshinder, fick så laglig rätt att gå i den grundskola som låg närmast hemmet (Heimdahl Mattson, 1998).

När det är dags för nästa läroplan 1994 är skrivningen att undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Skolan sägs ha ett särskilt ansvar för de elever som har

svårt att nå målen för utbildningen och det gör att undervisningen kan se olika ut för olika elever. Synen på kunskapsbegreppet som en blandning av fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet samt en ständig diskussion kring kunskap som något levande och flexibelt får stor plats i läroplanen. Nytt är också att alla yrkeskategorier som arbetar inom skolan ska samverka och uppmärksamma elevernas behov. Det påpekas också att lärarna ska ge särskilt stöd till de elever som har svårigheter, stödja elevernas tillit till sin egen förmåga och samarbeta med andra lärare. Även rektorns ansvar för att eleverna får det särskilda stöd och den hjälp de behöver påtalas (Lpo94).

Slutligen blev också ämnet specialpedagogik erkänt som examensämne vid svensk högskola och fick sin första professor, Siv Fischbein, 1995(Heimdahl Mattson, 2008).

3.2 Specialundervisningens roll

Fischbein (2007) beskriver skillnaden mellan specialpedagogik och vanlig pedagogik som att vanlig pedagogik fokuserar på generella förutsättningar för lärandet medan specialpedagogiken kommit att inrikta sig på individens biologiska förutsättningar i kombination med omgivningsfaktorer. Specialpedagogik är en koalition mellan individer, närmiljö och samhälle där man istället kan säga att pedagogik är en blandning av psykologi och filosofi. Enligt Emanuelsson och Persson (1997) är skillnaden mellan specialpedagogik och vanlig klassrumspedagogik i första hand att det inom specialpedagogiken ägnas tid till grundläggande färdighetsträning, att behärska olika moment, och att det sker i liten grupp. Den vanliga klassrumspedagogiken går fortare fram och strävar efter ständig utveckling för samtliga elever.

Över tid har specialpedagogiken fyllt olika funktioner inom svensk skola, men enligt den senaste läroplanen (Lpo94) är det huvudsakliga syftet att stötta elever så att alla ges en rimlig chans att klara skolans mål utifrån sina egna förutsättningar.

Idol (2006) beskriver olika sätt att organisera specialundervisning på som

- Konsulterande (handledande) speciallärare med ett indirekt ansvar för eleverna i behov av specialundervisning.
- Samundervisande där speciallärare och klasslärare undervisar tillsammans i klassrummet för att nå alla elever.
- Resurstimmar där en (special-) lärare undervisar några timmar i veckan utanför klassrummet med att förstärka och förbereda elever för den ordinarie undervisningen i klassen.
- Elevassistenter som följer elever hela dagen.

Generellt behövs mer utbildning för samtliga lärargrupper för att få samarbetet kring inkludering att fungera bättre. Lärare som inte är vana vid inkluderande arbete kan lära mycket av att besöka skolor där inkludering fungerar. Det är viktigt att speciallärare stärks i sin roll att handleda och samarbeta med klasslärare (Idol, 2006).

Nivågrupperingar inom den obligatoriska skolan togs bort i och med att Lpo94 infördes, men i många kommuner lever det kvar speciellt när det gäller skolans kärnämnen. Skollagens och grundskoleförordningens krav på likvärdighet hörsammas alltså inte fullt ut. I lagen står att i de fall där man använder sig av nivågrupperingar och alternativa undervisningsgrupper så ska dessa vara av tillfällig art och genomgå kontinuerligt utvärdering. Skolan ska främst erbjuda särskilt stöd inom ramen för den egna klassen eller den grupp eleven tillhör. Enligt lagen

förordas alltså inkludering och heterogena grupper. Heterogeniteten ses som ett sätt att skapa givande lärandemiljöer. (SOU 2002; Vinterek, 2006; Emanuelsson & Persson 2003).

Trots att skolans direktiv förespråkar inkludering och att specialpedagogiska insatser ska ske inom klassen har under senare tid flera kommuner infört dubbelt segregerande lösningar av specialpedagogiska insatser. Det innebär att elever undervisas i särskilda grupper som är gemensamma för flera skolor och att elever alltså får lämna sin ordinarie skola, ibland förekommer även att undervisningen sker i en annan kommun (Skolverket, 2009).

3.3 Speciallärares uppgift och yrkesroll

3.3.1 Sverige

Trots att speciallärare funnits i svensk skola under nära 50 år har deras roll förändrats förhållandevis lite. Det har att göra med speciallärarna själva och den syn omgivande lärare har på deras verksamhet menar Malmgren Hansen (2002).

Speciallärarutbildning har funnits sedan 1962, då den utbildade lärarens uppgift var att hjälpa elever med svårigheter genom enskild eller gruppundervisning. Specialläraren skulle också känna igen de olika elevhandikapp som kunde leda till behov av specialundervisning. (Bladini, 1990).

Det är speciallärare skolade i den andan som funnits i den svenska skolan fram till dess att utbildningen lades ner för att ge plats till en modernare utbildning som bättre ansågs passa in i de krav som ställdes på skolans bemötande av elever i svårigheter. (Verneresson, 2002)

Inom ramen för Lgr 80 skulle speciallärarna ingå i planeringen för varje arbetsenhet och elevers svårigheter skulle lösas med alternativa metoder, material eller enskild undervisning. Vikten av att specialundervisning inte enbart skulle bedrivas enskilt med elever eller mindre grupper påtalades och en mer inkluderande syn på elever i svårigheter börjande göra sig gällande. Detta accentueras ytterligare i samband med nästa läroplan, Lpo94.

Speciallärarutbildningen fanns fram till 1988 och ersattes 1990 av specialpedagogutbildningen. Specialpedagogernas huvudsakliga inriktning var att handleda istället för att undervisa och de skulle ha en stark forskningsanknytning. Genom detta skulle de inte bara kunna finnas i skolan utan också driva utvecklingsarbete inom pedagogik i kommunerna. (Malmgren Hansen, 2002). Persson (2001) beskriver att specialpedagoger ska arbeta nära rektorerna med att fördela resurser, fungera som rådgivare till arbetslag, lärare och föräldrar samt kunna genomföra analyser och kartläggningar i syfte att förbättra undervisningen för den enskilda eleven.

I sitt inledningsskede hade den utbildningen flera inriktningar riktade mot olika typer av inlärningssvårigheter. På senare år har dessa inriktningar tagits bort och specialpedagogerna har utbildats till pedagogiska handledare och rådgivare. (Thors, 2008). Verneresson (2002) menar att det är fel att använda beteckningarna speciallärare och specialpedagog synonymt då deras arbetsuppgifter i skolan inte är desamma.

I dagsläget regleras speciallärares uppgifter av skollagen (SFS 1985:1100). Den beskriver att hänsyn ska tas till elever i behov av särskilt stöd och att utvecklingsstörda barn som inte förväntas nå kunskapsmålen ska gå i särskolan. Definition för vilka funktionshinder som ska

tas emot av specialskolan anges också. Lagen reglerar också det faktum att de barn som har svårigheter ska erhålla särskilt stöd.

Utöver skollagen regleras svensk skola av grundskoleförordningen (SFS 1994:1194). Där beskrivs att stödundervisning ska ges till elever som riskerar att inte nå målen eller av andra skäl behöver stöd. Elever som behöver specialpedagogiska insatser ska ges särskilt stöd i första hand inom den egna klassen eller om särskilda skäl finns i särskild undervisningsgrupp. Möjlighet till anpassad studiegång som skiljer sig från normaltimplanen kan genomföras om man inte kan tillgodose elevens behov.

I Lpo94 anges inte några speciella riktlinjer för just specialundervisning däremot nämns att alla lärare ska ge särskilt stöd till elever som har svårigheter. Andra formuleringar är att lärare ska uppmärksamma elever i behov av särskilt stöd. Rektorer ska se till att organisera skolorna så att alla elever får det stöd de behöver och att god kontakt med hemmet upprätthålls om eleven hamnar i svårigheter.

Ingenstans i skolans styrdokument står angivet att särskilt stöd bör ges av speciallärare eller att specialläraren har någon särskild uppgift i skolan. Däremot betonas att alla insatser skall ske i samråd med föräldrarna.

Även om tanken med specialundervisningen varit att tillgodose elever i behov av särskilt stöd med den hjälp de kräver för att klara skolans mål har röster höjts för att skolans bemötande av de svagaste eleverna inte varit tillräcklig. Utbildningsministern Leijonborg uttalar sig för regeringen och menar att stödet till de svaga eleverna måste bli bättre:

” - För att kunna erbjuda elever med svårigheter de kunskaper de har rätt till måste vi våga sätta in extra resurser. Detta innebär inte att vi pekar ut, utan betyder att vi sätter elevens rätt till kunskap främst. ...Speciallärarutbildningen ska rikta in sig på det direkta arbetet med eleverna.”(Utbildningsdepartementet, 2007).

Detta har alltså inneburit att speciallärarutbildningen återinförts som program vid svenska universitet och att det inom kort åter kommer att examineras speciallärare. Det är också tydligt att förväntningen på dessa nya speciallärare är att de ska vara extra resurser i direkta möten med de elever som är i behov av särskilt stöd.

3.3.2 Internationellt

I England regleras speciallärarens roll av Special Educational Needs code of practise (2001). Där regleras tydligt vad som avses med barn i behov av särskilt stöd och att de har rätt till stöd i sin vanliga skola. Skolorna ska ha en plan för elever i behov av särskilt stöd och de kan också ha egna mål som skiljer sig från de nationella målen. Föräldrasamverkan är viktig och ska ske regelbundet. På varje skola ska finnas en samordnande funktion för barn i behov av särskilt stöd, men det sägs också att: ” All teachers are teachers of children with special educational needs”. De elever som bedöms vara i behov av särskilt stöd får i första hand stöd inom klassen, förs in i ett register för att ingen elev ska kunna falla mellan stolarna och bli utan stöd. Alla elever som uppmärksammas som elever i behov av särskilt stöd förses med Individuella utvecklingsplaner (IUP). Om detta inte ger önskad effekt sätts specialistfunktioner in och en mer detaljerad IUP utformas.

I USA regleras vem som får kallas och anställas som speciallärare av en övergripande lag. Samma lag definierar också hur barn i behov av särskilt stöd ska identifieras och bemötas

samt vilka material som skall finnas tillgängligt i skolorna (Individuals with Disabilities Education Act, IDEA 2004).

I en undersökning genomförd av Klingner och Vaughn (2002) menar de speciallärares roll i USA håller på att förändras från en speciallärare i eget rum med egna metoder och material till en lärare som arbetar med elever i ett inkluderande klassrum tillsammans med vanliga lärare. De har följt en speciallärare under denna förändringsprocess och kommer fram till följande: För att klara detta på ett bra sätt måste specialläraren tänka över sitt agerande inom fyra huvudområden; bedömningsfärdigheter, undervisning, konsultation och social kompetens. För en välfungerande inkludering av barn i behov av särskilt stöd krävs samplanering mellan speciallärare och klasslärare, delaktighet i beslut och bedömning samt flexibilitet.

I en kommentar till en artikelserie i Journal of Learning Disability menar Billingsley (2004) att speciallärares uppgifter ofta utförs av personal med bristande kompetens för sina uppgifter och att de speciallärare som utexamineras är dåligt förberedda för det inkluderande arbetssätt som råder på skolorna. Ofta är också arbetsbeskrivningen för speciallärares bristfällig och de krav som finns från rektorer och kollegor kolliderar ofta med varandra och speciallärares krav på sig själv. Det finns också en konflikt mellan det administrativa arbetet och arbetet riktat direkt mot elever där speciallärares tycker att det första stjälar tid från det andra. För att elever i behov av särskilt stöd ska få den bästa hjälpen krävs att speciallärares har en arbetssituation utan konflikter mellan kollegor och arbetsuppgifter och möjlighet till kontinuerlig kompetensutveckling.

I North Carolina, USA, genomfördes ett projekt för att stödja speciallärares via ett nätverk bland dem. I inledningsskedet identifierades ett antal problempunkter, bland annat: Det är vanligt att man känner sig ensam när man ska kämpa för inkluderade elevers rätt till undervisning på sin nivå. Likaså upplever speciallärare att klasslärares inte har förståelse för de svaga elevernas behov och en övertro på att speciallärares ska kunna lösa allt. Efter projektet sades fördelarna vara kollegiehandledning, möjligheter att ventilera problem, tillgång till ny kunskap och vidgning av perspektiv (Westling m.fl., 2006).

I Canada är specialundervisning ett ansvar som ligger under varje region och kan därför skilja sig något beroende på var i Canada man befinner sig. I Alberta definierar man elever i behov av särskilt stöd som funktionshindrade i någon form eller speciellt begåvade eller talangfulla. De lokala lagarna som reglerar specialundervisningen preciserar hur man ska identifiera barn i behov av särskilt stöd och också vilket stöd de kan kräva. Speciallärares kompetens och föräldrars rätt till insyn finns också beskriven (Standards for special education, 2004).

Inom ramen för distriktet Alberta, Canada, finns beskrivet vilka elever speciallärare ska undervisa:

“Special needs teachers spend most of their working day providing instruction and dealing with unexpected as well as routine situations. They work with children who have:

- physical or developmental disabilities
- hearing, visual, speech or language disabilities
- learning disabilities
- behaviour disorders or mental illness

- high intelligence or talent. ”

(Alberta occupational profiles, hämtat 091123)

En tydlig beskrivning av vilka arbetsuppgifter som förväntas av specialläraren. Vikten av att specialläraren har en god social kompetens och är flexibla samt positiva hålls också fram. Möjligheten att arbeta i specialskolor, med hemundervisning eller inkluderande i vanliga klassrum är bara några av de arbetsfält som anges (Alberta occupational profiles, 2009).

3.4 Inkludering med hjälp av speciallärare.

I Salamancadeklarationen (UNESCO, 2006), i FN: s standardregler (Convention on the Rights of Persons with Disabilities 2006), i skollag (SFS 1985:1100), grundskoleförordning (SFS 1994:1194) och läroplaner betonas elevernas rätt till delaktighet och jämlikhet och en integrerad undervisning. Krav ställs på att den vanliga skolan ska anpassa sig till alla barns varierande förutsättningar. Uppfattningen att specialpedagogiska insatser ska ske inom den egna klassens ram har fått starkt fäste inom den pedagogiska diskussionen och som politisk målsättning.

Tidigare forskning har visat att skolledare har en avgörande betydelse för hur den specialpedagogiska verksamheten organiseras och genomförs (Tetler, 2000; Malmgren Hansen, 2002). Malmgren Hansen (2002) skriver att många specialpedagoger mött en verklighet där klasslärare varit skeptiska till alltför hög grad av inkludering och efterfrågat speciallärare som kan undervisa enskilt och i mindre grupper. Hon menar också att en del rektorer inte styrt skolan mot inkludering utan mer försökt fördela resurser utifrån lärarnas krav och önskemål.

Heimdahl Mattson (2008) har i sin rapport *Mot en inkluderande skola* kommit till slutsatsen att de rektorer som var inriktade på att organisera verksamheten i fungerande arbetslag också såg specialpedagogen som en samordnande och handledande resurs. Detta bidrog till att man tillsammans, i första hand försökte finna lösningar som inte stängde ute elever från den ordinarie klassen. De skolledare som inte såg den enskilde eleven som ett för arbetslaget och skolan gemensamt ansvar, ville gärna att specialpedagogen gick in i ”specialundervisningsfunktionen”, ofta som lärare i små segregerade grupper inom eller utanför den egna skolan. De förra rektorerna verkade alltså i en inkluderande riktning, medan de senare fungerade exkluderande.

Austin (2001) har i en undersökning kring samarbete i klassrum mellan lärare kommit fram till att det kan vara svårt för speciallärare och klasslärare att få till ett bra samarbete. Det beror på att specialläraren ofta anser att deras uppgift är att planera, tillrättalägga material, disciplinera och åtgärda problemen för en enskild elev medan klassläraren har ett vidare ansvar och också upplever sig ha ansvar för att informera och delge specialläraren kring kommande uppgifter. I ett klassrum med dubbla klasslärare var ansvaret mer rättvist fördelat. I värsta fall anammar specialläraren en underordnad roll för att inte klampa in på klasslärarens territorium. En viktig faktor är tid till samplanering, klar rollfördelning och ett administrativt stöd för lärarna, annars riskerar speciallärarna att hamna i en rollkonflikt och tveksamhet inför vilka uppgifter de ska utföra. Men alla lärare behöver mer träning i sin utbildning för att kunna samarbeta kring undervisningen. En lösning vore enligt dem att lärare redan i sin grundutbildning lärde sig mer om teamarbete i klassrummet. Ett gott samarbete i klassrummet gagnar både elever och lärarnas kompetens.

Damore och Murray (2009) har undersökt lärares uppfattning av samarbete i klassrum mellan speciallärare och klasslärare för att tillgodose inkluderade elever i behov av särskilt stöd. De kom fram till att speciallärare hade en mer positiv bild av inkludering och möjligheter med ett samarbete än klasslärarna. Många lärare hade också uppfattningen att inkludering förekom i högre utsträckning än det faktiskt gjorde.

Scruggs, Mastropieri och McDuffie (2007) har sammanställt och utvärderat undersökningar kring inkludering och lärarsamverkan i klassrum och dragit slutsatsen att den vanligaste formen för specialundervisning inom klassens ram är att specialläraren har en handledande funktion till läraren. Det innebär att specialläraren får en underordnad funktion och ofta fungerar som assistent till elever i behov av särskilt stöd där de stöttar dem i att hänga med på samma villkor som de ordinära eleverna. Resultatet av detta blir att eleverna hänger med, men de får inte specialundervisning.

Liknande resultat visar Weiss och Lloyd (2002) som kommit fram till att när speciallärare verkar i ett reguljärt klassrum så kommer inte deras förmåga att använda alternativa och mer lämpliga metoder alltid till sin fulla rätt. De hänvisas till att undervisa i enlighet med klasslärarens intentioner och inte alltid utifrån vad som är elevernas bästa.

Tetler (1998) har som en del i en större undersökning noterat att det finns fyra större problem vid inkludering av elever i svårigheter.

- Att hantera elevernas olikheter.
- Att hantera lärarnas olikheter (klasslärare kontra speciallärare)
- Att hantera förändringsprocessen kring inkludering (traditionell kontra förändrad undervisning)
- Att hantera växlingen mellan ämnesbaserad och elevbaserad undervisning.

Hon menar att man genom att inkludera en grupp av elever i behov av särskilt stöd i olika klasser ges större möjlighet till att vara två lärare hela tiden och det underlättade inkludering och gav större förståelse från den övriga delen av klassen än om en ensam elev skulle inkluderas.

Katsafanas (2006) har i sin undersökning sett en förändring där speciallärare inte längre arbetar med elever med inlärningssvårigheter utan mer och mer handhar elever med olika typer av beteendeproblematik, som blir mer och mer frustrerade av att misslyckas på test efter test. Speciallärarna är inte förberedda för de arbetsuppgifterna, som de förväntas utföra i klassrummen tillsammans med klasslärare och andra elever. Upplevelsen hos speciallärarna i hennes undersökning är att det är svårare att undervisa i inkluderande klassrum när utbudet av elever i klassen är väldigt heterogent. Eleverna tappar sugen när resurserna att stötta dem inte räcker till. För att förhindra att speciallärarna förlorar tron på sitt arbete och slutar är det viktigt med en tydligt definierad yrkesroll och arbetsuppgifter.

Inom ämnet inkludering har Sverige kommit en bra bit på väg och i exempelvis USA har inkluderingstanken funnits sedan 1980-talet. Förutsättningen för att få det att fungera är bland annat den demokratiska lärarroll som finns i Sverige och det övervägande öppna förhållningssätt som råder (Vernersson, 2002).

I exempelvis Frankrike är situationen en annan och så sent som 2005 kom en lag som ger funktionshindrade barn möjlighet att ansöka om att få gå i vanlig klass. Varje barn bedöms där individuellt och det är upp till varje distrikt och skola att besluta i varje enskilt ärende (Tocqueville, 2009).

Trots att Sverige har goda förutsättningar för inkludering visar det sig att det på senare tid blivit allt vanligare att individualisera elevens problem och se det som ett av eleven ägt problem. Lösningarna är ofta färdighetsövningar, ökat hemarbete och engagemang från föräldrarna. De positiva effekterna uteblir ofta då bedömningen av eleverna sker utifrån vad som arbetats med i klassrummet och eleverna i behov av särskilt stöd ofta befunnit sig utanför det (Skolverket, 2009).

3.5 Teoretiska utgångspunkter

När man inriktar sig på specialpedagogik är det vanligt att man ser på det stöd som ges ur synvinkeln att det är kategoriskt eller relationellt. Kategoriskt synsätt innebär att eleverna i behov av särskilt stöd har behovet på grund av en låg begåvning eller miljömässiga orsaker. Här är synen att det är eleven som har behovet och allt stöd riktar sig mot den enskilda eleven. Ansvar för de specialpedagogiska insatserna ligger hos speciallärare och specialpedagoger och är i direkt relation till resultat på prov och tester. Relationellt synsätt, innebär att specialpedagogiken ska vara en del av den verksamhet som normalt pågår i skolan. Här ligger fokus på att förebygga och anpassa undervisning så att elever inte ska hamna i svårigheter. Ansvar ligger hos arbetslagen att utöva specialpedagogisk verksamhet (Persson, 2001).

Läroplanens, Lpo94, skrivning om att kunskap bland annat erhålls via samtal och barns möjlighet att prova sina färdigheter kan jämföras med sociokulturella perspektivet. Det sociokulturella perspektivet bygger på Vygotskys tankar (Säljö, 2000) kring inläring och att det sker i samspel mellan individer och den sociala och kulturella miljö de befinner sig i. Det skulle i så fall innebära att skolan i Sverige idag vilar på ett sociokulturellt perspektiv.

Denna studie vill försöka se om speciallärarens yrkesroll i praktiken lutar sig mot ett sociokulturellt perspektiv och vidare om synsättet på ett antal skolor är relationellt eller kategoriskt.

4 Metod

Det empiriska materialet till uppsatsen har erhållits via kvalitativa intervjuer med rektorer och skolområdeschefer samt en enkätstudie bland klasslärare på de skolor där intervjuade rektorer och skolområdeschefer är verksamma.

Med två olika insamlingsmetoder för empirin fanns möjlighet att ha två olika forskningsansatser (-processer). Då enkäten haft många och öppna svarsalternativ har den efter sammanställning uppfattats som kvalitativ och en fenomenologisk forskningsansats har därför valts.

Den fenomenologiska processen förklarar en specifik företeelse, i detta fall specialpedagogik, genom den livsvärld som de intervjuade verkar i. Det innebär att intervjuerna genomförts halvstrukturerade, som ett mellanting mellan samtal och intervju med en intervjuguide som stöd. Beroende på hur intervjun fortlöper finns möjlighet att följa upp och fördjupa sig i intressanta svar, med hjälp av följdfrågor. Tanken är att på detta sätt få en förutsättningslös beskrivning av fenomenet. (Kvale, 1997).

Enligt Kvale (1997) är ämnet för den kvalitativa forskningsintervjun den aktuella personens livsvärld och hennes relation till den. Den kvalitativa intervjun valdes som undersökningsform till rektorer och skolområdeschefer som befinner sig i en beslutsfattande

position. Tanken var att få en uppfattning om de bakomliggande tankegångarna till den organisation man byggt upp kring specialpedagogiska frågor på skolorna. Intentionen är också att fånga rektorers och skolområdeschefers uppfattning kring vad specialpedagogik är. Hur de realiserar sin syn i den organisation de leder samt om det finns en gemensam nämnare i deras sätt att hantera specialpedagogiska frågor.

Genom enkätstudien bland klasslärare eftersöks en bredare svarsbas för att få ett mer generellt svar på specialpedagogikens roll i de undersökta skolorna. Backman (2008) säger att en kvalitativ forskningsansats undersöker hur individen uppfattar och tolkar den situation de befinner sig i. Eftersom varje beslut inom skolan ska verkställas av lärare var det viktigt att få med deras uppfattning av hur specialpedagogiken fungerar.

Via ovanstående val av metoder finns möjligheten att spegla rektorernas och lärarnas uppfattning mot de intentioner som finns i examensförordningen för speciallärare (SFS 2008:132).

4.1 Definitioner

Klasslärare är de som huvudsakligen arbetar med en större grupp elever och har ansvar för deras skoldag.

Styrdokument avser de juridiska dokument som skolan har att förhålla sig till.

Skolområdeschef/Rektor är de benämningar som finns för intervjupersonerna. De kommer i samtliga fall att i uppsatsen benämnas som rektorer.

Inkludering. Med detta avses i studien att elever i behov av särskilt stöd undervisas inom ramen för sin ordinarie klass.

4.2 Urval

Den redovisade undersökningen har genomförts i Umeå kommuns grundskola med skolområdeschefer, rektorer för skolår F-9 och klasslärare i år F-6. Valet att genomföra undersökningen i Umeå kommun var dels närheten till min bostadsort, dels att jag såg möjlighet att få en bred bas för undersökningen i en så pass stor kommun. För att välja ut lämpliga respondenter för mitt arbete gick jag in på Umeå kommuns hemsida för grundskolor och valde ut tre skolområden. I varje område kontrollerade jag också att det fanns en skolområdeschef och minst tre rektorer för grundskolan. Samtliga skolområdeschefer hade också en rektorsdel i sina tjänster. Samtidigt valdes också två reservområden ut enligt samma premisser, om underlaget för intervjuer och enkäter skulle svikta.

4.3 Material

Till intervjuerna har telefon använts för en första kontakt och bekräftat intervjuerna via ett e-postmeddelande med information om intervjuens syfte och garantier för att materialet skulle vara anonymt och inte spridas. Vid intervjutillfället användes en intervjuguide (bilaga 1) och en mp3-spelare för inspelning utom vid en telefonintervju då en mobiltelefon med inspelningsfunktion användes.

Vid enkäterna (bilaga 2) har ett frågeformulär i pappersform använts och med detta följde också ett informationsbrev (bilaga 3).

4.4 Procedur

Utifrån det tänkta syftet gjordes litteratursökningar via Umeå Universitets informationssökning av internationella och svenska artiklar för att hitta relevant litteratur till det valda ämnet. Sökord som användes var: speciallärare, specialundervisning, yrkesroll, inkludering, segregering, uppgift, kompetens, special education, special education needs, SEN, inclusion, profession, general education, segregation, task, role, assignment, competence och teacher. Sökning har också gjorts via valda artiklars referenslistor.

Med stöd av de beskrivningar, forskningsresultat och tankegångar som framkom gjordes en intervjuguide och en enkät.

När enkät och intervjuguide var färdigställda kontaktades de i studien deltagande skolorna.

4.4.1 Intervjuer

Avsikten med mina intervjuer var att på ett fenomenologiskt sätt få respondenten att berätta och personligt färga intervjun. Inför intervjuerna sammanställdes en intervjuguide med ett antal frågeställningar jag ville få besvarade. Dessa frågeställningar var indelade i tre ämnesområden, specialundervisning, speciallärare och organisation. Guiden avsåg inte vara ett strikt dokument att följa utan mer ett sätt att få en röd tråd genom berättandet och att inte missa viktiga frågeställningar.

Inledningsvis kontaktades rektorerna via telefon där de fick frågan om de kunde tänka sig ställa upp på intervju och efterföljande enkät till personalen. Skolorådscheferna fick inte frågan om enkäter till sin personal. Samtliga rektorer fick också veta målet med min undersökning och att deras svar skulle behandlas helt anonymt. Inga personnamn eller namn på skolor skulle nämnas. Denna information e-postades också till rektorerna innan intervjun. Då det var svårt att komma i kontakt via telefon skickades förfrågan ut via e-post till två av skolområdena. Sammanlagt har 6 intervjuer genomförts, varav en via telefon på rektorns förfrågan om det var möjligt. Inledningsvis informerades rektorerna om att intervjun skulle ta cirka 40 minuter i anspråk och de skulle spelas in. De fick också veta att en intervjuguide skulle användas. En rektor önskade få se intervjuguiden i förväg och fick den via e-post någon vecka innan intervjun.

Samtliga intervjuer, utom en som gjordes via telefon, genomfördes på respektive skola i rektors arbetsrum eller konferensrum under oktober och november 2009. Intervjuerna inleddes med att jag frågade om de fått informationsbrevet jag skickat och om de accepterade att intervjun spelades in för kommande utskrift. Sedan följde en halvstrukturerad intervju som varade i ca 35 minuter.

4.4.2 Enkäter

Inför min enkätstudie utformades ett frågeformulär omfattande 17 frågor. De var uppdelade i generella och mer specifika frågor gällande definition av specialundervisning, speciallärares/specialpedagogers arbetsuppgifter samt inkludering. För att veta hur frågeformuleringarna fungerade och om svarsalternativen var adekvata lät jag tre försökspersoner först testa enkäten. Utifrån deras kommentarer justerades enkäten till sin slutliga form. Samtliga enkäter försågs med ett inledande brev som återigen förklarade syftet med enkäten och garanterade anonymitet för de inblandade.

På de skolor där rektorerna var positiva till ett deltagande i studien tillfrågades klasslärarna om de kunde svara på en enkät kring samma ämne. Vid två tillfällen har rektor intervjuats utan att enkät delats ut på skolan och på samma sätt har en enkät delats ut på en skola där rektorn inte deltagit i en intervju. Samtliga enkäter har enligt skolornas önskemål administrerats av rektor då det gett klasslärarna möjlighet att besvara enkäten under sin planeringstid. På en skola utdelades, besvarades och återlämnades enkäterna under mitt besök. Uppmaningen var att samtliga klasslärare på skolan skulle fylla i enkäten och 40 enkäter har delats ut och 31 har besvarats. Av de undersökta klasslärarna var övervägande del kvinnor och hälften över 50 år.

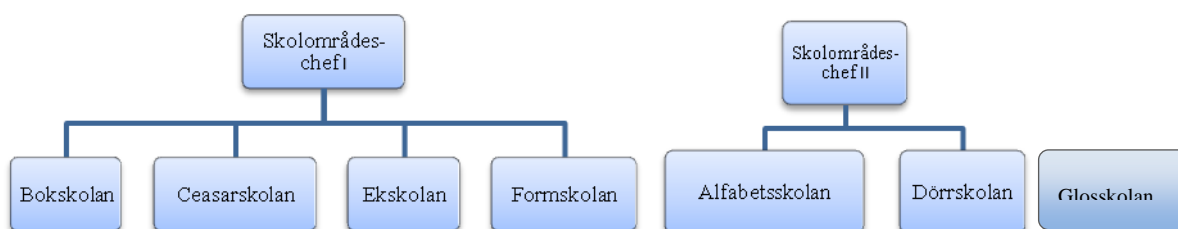
4.5 Bortfall

De rektorer jag kom i kontakt via telefon var positivt inställda till uppgiften. Av de tio som kontaktades ställde sex upp för intervju. En sjunde hänvisade till ansvarig specialpedagog medan övriga sade sig inte ha tid att delta eller återkom efter kontakt med sin lärargrupp och avstod för att lärargruppen inte ville delta i fler undersökningar. Ingen av de kontakter som togs via e-post fick någon respons. Detta gjorde att det fortfarande fanns tre olika skolområden representerade i undersökningen. I de genomförda intervjuerna har samtliga frågor besvarats och ingen fråga har valts bort eller lämnats obesvarad.

På de skolor där enkäten delats ut har bortfallet bestått i att några lärare avstått från att besvara vissa frågor på grund av att de inte tyckt sig förstå frågan eller kunna besvara den. Detta har framkommit via kommentarer i marginalen.

4.6 Bakgrundsinformation rektorer och skolor

För att garantera anonymiteten har samtliga personer fått fingerade namn och uppgifter som kan identifiera dem har utelämnats.



Figur 1 Organisationsschema för Skolområde I, Skolområde II

Eva är skolområdeschef I och rektor på Bokskolan och har arbetat ca 10 år med det. Tidigare arbetade hon som ämneslärare. Skolan har lärare med specialfunktion som del i sina tjänster och utnyttjar kommungemensamma resurser vid behov. Ingen enkät är utlämnad på skolan.

Inger är rektor på Ceasarskolan och har arbetat som rektor i ca 10 år. Tidigare var hon förskollärare och specialpedagog. Ceasarskolan har en anställd speciallärare och kan också använda sig av kommungemensamma specialresurser. Enkät är utlämnad på skolan.

Stefan är rektor på Ekskolan. Han har arbetat som rektor i ca 15 år och var innan dess fritidspedagog. På skolan finns specialpedagoger och man utnyttjar kommunens gemensamma team när det finns behov. Enkät är utlämnad på skolan.

Gunnar är rektor på Formskolan och har varit rektor i ca 10 år. Skolan har egna speciallärare och specialpedagoger, men utnyttjar ibland kommunens gemensamma team. Enkät är utlämnad på skolan.

Nils är rektor på Alfabetsskolan. Han har arbetat som rektor i ca 15 år och var dessförinnan mellanstadielärare. På skolan finns en speciallärare, men man har också tillgång till centrala kommungemensamma resurser. Enkät är utlämnad på skolan.

Erik är skolområdeschef II och rektor på Dörrskolan och har arbetat som rektor i ca 5 år och var innan dess mellanstadielärare. Skolan har både specialpedagog och speciallärare och tillgång till kommungemensamma resurser. Ingen enkät är utlämnad på skolan.

Glosskolan. Skolan har egen speciallärare och en speciell grupp för elever med stora svårigheter, som också har svårt med socialt samspel. Mycket sällan utnyttjas centrala team. Rektor på skolan har inte deltagit i intervju, däremot huvudansvarig specialpedagog. Enkät är utlämnad på skolan.

4.7 Databehandling

Samtliga intervjuer laddades in på en dator och lagrades som ljudfiler. Därefter transkriberades de ordagrant och genomlästes innan meningskoncentrering gjordes. Denna meningskoncentrering användes sedan för att strukturera de olika intervjuernas svar till att besvara mina forskningsfrågor. I den nedtecknade formen har samtliga informanter kallats rektor med tillägget A-F för att skilja dem åt. Även skolområdescheferna har kallats rektorer då de alla haft en rektorsdel i sin tjänst.

Enkäterna sammanställdes efter att de hade besvarats i ett exceldokument där de senare omvandlades till diagram. Sammanställningen gjordes i två varianter där man både kunde se resultatet på varje skola och det gemensamma resultatet. I sammanställningen har informanterna kallats klasslärare även om de formellt inte haft den titeln.

4.8 Etiska överväganden

Vid genomförandet av studien har hänsyn tagits till Forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 1990). Det innebär att de fyra grundläggande kraven gällande: information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande av inhämtade uppgifter har beaktats.

Vidare har samtliga deltagare erbjudits att ta del av de utskrivna intervjuerna och den färdiga rapporten.

Informationskravet har tillgodosetts genom att samtliga rektorer muntligt och sedan skriftligt fått ta del av undersökningens syfte. Klasslärarna har i samband med enkäten fått ett skriftligt informationsbrev.

Samtyckeskravet har tillgodosetts genom att samtliga rektorer fått möjlighet att läsa igenom utskrifter av intervjuerna och sedan erbjudits att ta del av den slutliga rapporten. Både klasslärare och rektorer har frivilligt deltagit i studien.

Konfidentialitetskravet har tillgodosetts genom att studiens deltagare vid den inledande kontakten garanterats anonymitet och att endast kommunens namn skulle nämnas. Vid redovisningen av resultatet har också namn fingerats och alltför detaljerade uppgifter utelämnats.

Nyttjandekravet har tillgodosetts genom att samtliga deltagande försäkrats om att allt material endast skall användas för denna studies räkning. Efter avslutad studie ska allt material förstöras.

4.9 Felkällor

Erik och Eva hade ett mycket pressat tidschema och ville hålla sina intervjuer till 30 minuter. Det kan ha medverkat till att deras svar blev mer kortfattade och formella än de rektorer som inte sade sig ha någon tidspress.

Vid de enkäter som inte besvarades i min närvaro kan inte samarbete kring svaren uteslutas. I enkäten ger vissa frågor möjlighet till flera svarsalternativ och andra inte. Detta har missförstått av många klasslärare som har angett fler alternativ än önskvärt. Detta gäller speciellt fråga 7 (se bilaga 2).

5 Resultat

Resultatet redovisas utifrån de ämnesområden som behandlats under intervjuerna och via enkäten. I anslutning till varje avsnitt analyseras också resultatet. Alla enkätfrågor redovisas ej i diagramform.

5.1 Definition av specialundervisning

5.1.1 Skolledning

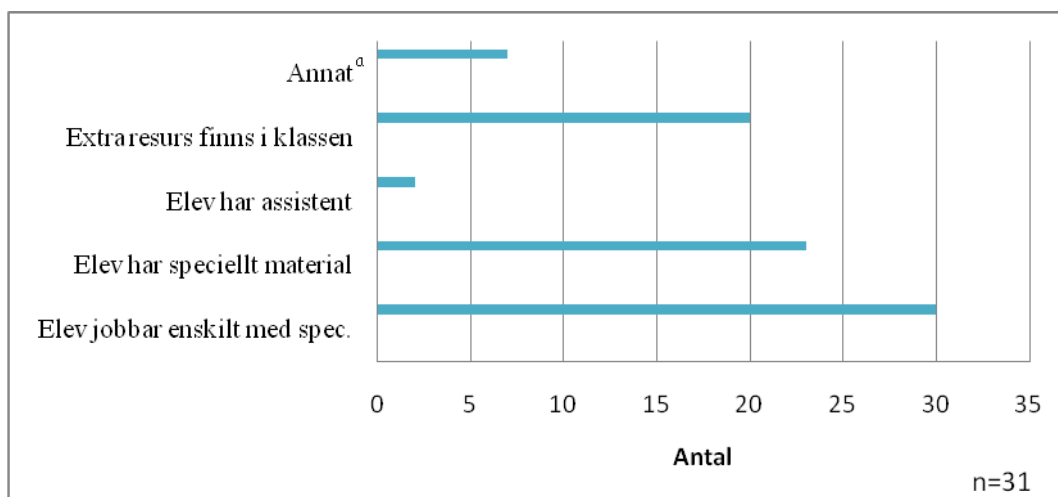
När rektorer och skolområdeschefer fick beskriva vad de menade med specialundervisning svarade de att det är något utöver den vanliga undervisningen som man tar till när elever riskerar att inte nå målen eller uppfattas inte tillgodogöra sig undervisningen. Erik menade att det var ”en vidareutveckling av undervisningen för att nå optimalt lärande hos elever”. Det kunde också vara anpassningar i skol-/lärmiljö för att alla elever ska kunna passa in där. Specialundervisning handlar mycket om att anpassa undervisningen på olika sätt så att den passar alla elever och då kan stöd behövas både för eleverna och för de undervisande lärarna.

Specialundervisning kan fungera som en resurs som stöttar lärarna med metodtips och tips om variationer i undervisningsmiljön. Gunnar beskriver hur ”undervisningen ska vara som en amöba som man kan anpassa efter vad eleverna behöver”.Handledning kan ges till lärare när det gäller exempelvis material, klassrumsmiljö eller arbetsmetoder. På samma sätt kan elever och föräldrar stöttas när de upplever att skolgången går trögt. Det är viktigt att specialfunktionen är en spetskompetens på olika områden och som Erik säger: ”Vi ska ha de bäst utbildade till de svåraste barnen”.

Inom arbetslaget eller kollegiet är det viktigt med samplanering och kompetensutveckling när det gäller specialpedagogiska frågor. Här menar rektorerna att speciallärare kan vara en resurs och en sammanlänkande faktor.

5.1.2 Klasslärare

I enkätsvaren till frågan om vad som ansågs vara specialundervisning (figur 2) svarade majoriteten att det var när en elev undervisades enskilt av en speciallärare. På Glosskolan, Formskolan och Alfabetsskolan angav lärarna i högre utsträckning än de övriga att specialundervisning var när en elev arbetade enskilt med speciallärare. Mer än två tredjedelar menade också att speciellt material för en enskild elev var specialundervisning. Likadant var det med tillgången på extra resurs i klassrummet som ofta anses vara en form av specialundervisning. Bara två klasslärare ansåg att elevassistent var en form av specialundervisning. De som angav andra former nämnde saker som att en elev arbetar med speciallärare/specialpedagog i mindre grupp eller att eleven har anpassad undervisning med handledning av speciallärare eller specialpedagog. En klasslärare har också angett extra år i förskoleklass eller år 1 som en form av specialundervisning.



Figur 2 Vad är specialundervisning för dig?(Flera alternativ möjliga)

^a Att elev arbetar med speciallärare i mindre grupp, anpassad undervisning med handledning av speciallärare, extra år i förskoleklass eller år 1.

Vid en fråga om vilka uppgifter speciallärarna har angav de flesta klasslärarna att man kopplande samman åtgärdsplaner, diagnosticering och testning, enskild undervisning och planering för enskild elev med speciallärare. Handledning av kollegor och gruppundervisning var också ganska vanligt förekommande uppgifter för speciallärare. En uppgift som inte alls förväntades att speciallärarna skulle utföra var klassundervisning. Inte heller skriftliga omdömen, lektionsplanering och konflikthantering ansågs vara speciallärarens uppgift.

5. 1.3 Analys

Rektorernas beskrivning av att specialundervisning ska ges till de elever som riskerar att inte nå upp till målen stämmer bra med det som anges i Lpo94. Önskemålen hos skolledningen om att speciallärarna och specialpedagogerna ska ge råd och tips kring metoder är i linje med vad som anges i Umeå kommuns skolplan (2000-2003) att det är arbetsmetoderna som ska anpassas efter eleverna och inte tvärtom. Det är tydligt att den i styrkdokumentet redovisade synen på specialundervisning fått genomslag hos skolledning och man försöker styra verksamheten i en riktning som medför högre grad av inkludering och anpassning av skolmiljön än den som råder för tillfället. Denna anpassning är dock inte blind utan rektorerna försöker att anpassa särskilt stöd efter varje enskild elev.

Klasslärarnas uppfattning om specialpedagogik kännetecknas av alla de organisationsfaktorer som Idol (2006) beskriver. Noterbart är att väldigt liten del av lärarna uppfattar elevassistent som en specialpedagogisk resurs och att enskilt arbete med speciallärare är det som i högsta grad ses som specialundervisning. Detta stämmer väl överrens med tidigare undersökningar som visar att trots intentionerna att särskilt stöd ska ges inom ramen för den egna klassen så fungerar inte detta riktigt i praktiken. (SOU, 2002; Skolverket, 2009; Emanuelsson & Persson, 2003).

Vare sig lärare eller skolledning menar att segregation av elever är specialundervisning och lösningar med fasta grupperingar var inte ett naturligt inslag i deras tankegångar kring specialpedagogik. Det skiljer sig från de slutsatser som Skolverket dragit kring att lösningar med särskilda grupperingar för elever i behov av särskilt stöd blivit vanligare (Skolverket, 2009).

Vid Glosskolan har noterats att ett extra år tidigt i grundskolan kan ses som specialundervisning och frågan är om man kan jämställa det med förra sekelskiftets kvarsittning, som drabbade de elever som inte ansågs ha inhämtad tillräcklig kunskapsmängd under stipulerad tidsrymd (Ahlström, Emanuelsson & Wallin, 1986).

5.2 Ansvar för specialpedagogiska insatser

5.2.1 Skolledning

När det handlar om att fördela specialpedagogiska resurser inom skolan är alltid rektor huvudansvarig för detta. Även om Erik menar att ”alla på skolan är ansvariga för elever i svårigheter”. Själva fördelningen av resurserna kan ske direkt av rektor men är ofta delegerad till speciallärare/specialpedagog eller de olika arbetslagen.

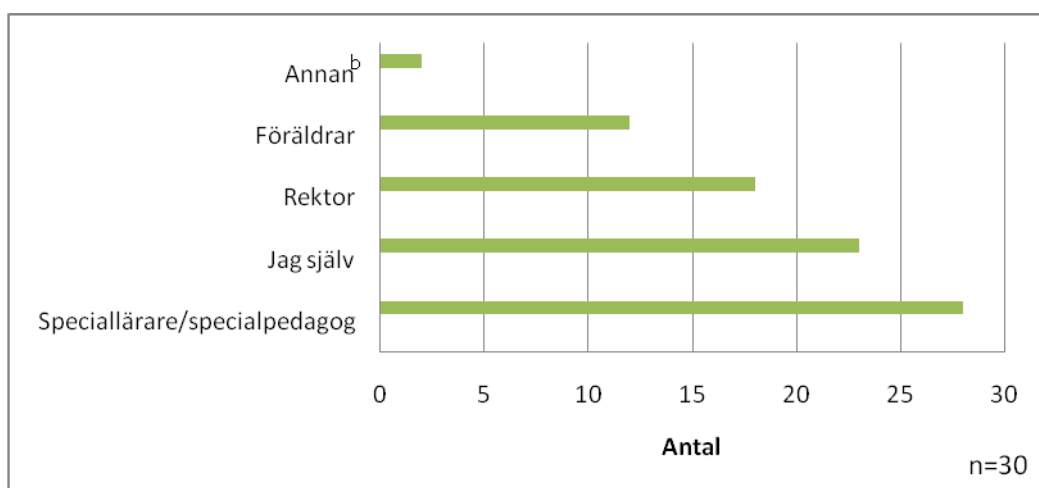
Tester och diagnoser sköts av skolans egen specialpedagogiska personal eller om det är stora komplicerade utredningar så plockas den centrala elevhälsan in för att göra bedömningar och stötta vid insättningen av åtgärder.

På några skolor har man fördelat ut specialpedagogiska resurser till de olika arbetslagen och där får man sedan inom arbetslaget fördela stödet dit det bäst behövs. Där är det viktigt med en dialog mellan de olika lärarna för att stödet ska bli optimalt. Klasslärarna är enligt samtliga rektorer alltid ansvariga för elever i behov av särskilt stöd, men de kan få stöttning och handledning av speciallärare och specialpedagoger. Nils menar att om en elev har mycket

särskilt stöd kan man ibland säga att ansvaret är delat. För Inger är också samverkan mellan skolan och elev samt föräldrar en viktig del i hur särskilt stöd ska ges och fördelas.

5.2.2 Klasslärare

Tvärtemot sin skolledning menar klasslärarna att det är speciallärare och specialpedagoger som i första hand fördelar skolans stöd till elever (figur 3). De menar också att de själva kan styra en del över det stöd som ska ges till enskilda elever. Här säger också några lärare att stödet kan beslutas av eleven själv alternativt ett Elevhälsoteam (EHT). Rektor som den beslutsfattande kring resursfördelningens nämns bara av cirka hälften av klasslärarna, men på Alfabetsskolan anser lärarna att rektor har lika stor roll i fördelningen av resurser som speciallärare och dem själva. På Glosskolan anser inte någon av lärarna att de själva är delaktiga i fördelningen av särskilt stöd, medan rektorn har lika stor del i beslutsprocessen som speciallärare/specialpedagog. Lärarna på Ekskolan anser inte att föräldrarna kan vara med och påverka om elever ska få särskilt stöd eller inte vilket dock nämns av de andra skolorna.



Figur3 Vem avgör om eleverna ska få särskilt stöd?(Flera alternativ kan anges)

^bHär anges eleven själv eller Elevhälsoteamet, EHT.

5.2.3 Analys

I enlighet med Lpo94 ska rektorer organisera så att elever får det stöd de behöver och rektorerna anser själva att de fördelar de resurser som finns för elever i behov av särskilt stöd. Det är också rektorernas uppfattning att de beslutar kring det särskilda stöd som finns i skolorna. Lärarna är däremot av åsikten att det är speciallärarna eller de själva som beslutar om särskilt stöd ska erbjudas. Detta kan kopplas till skrivningar i en äldre läroplan, Lgr80 där arbetslagets ansvar för de enskilda eleverna betonas. Skrivningar i nuvarande läroplan (Lpo94) om att alla lärare är ansvariga för elever i behov av särskilt stöd har inte slagit igenom helt.

5.3 Genomförande av insatser

5.3.1 Skolledning

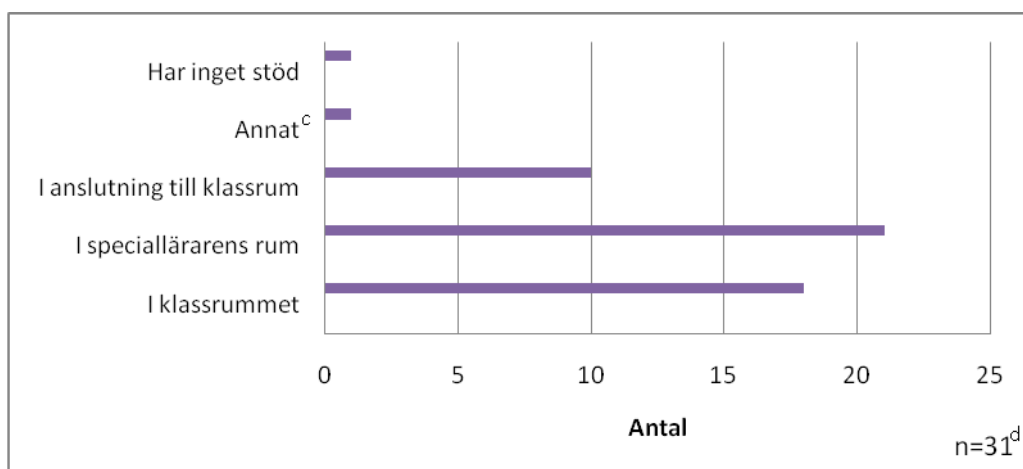
Det råder enighet bland rektorerna om att ansvaret för eleverna alltid ligger hos klassläraren. De får särskilt stöd av speciallärarna/specialpedagogerna med planering och materialval. När

tester eller diagnoser visat på var problematiken finns och rektor beslutat att särskilt stöd ska sättas in är det upp till specialläraren i samverkan med klasslärare och arbetslag att besluta om hur man bäst ska utforma stödet. Det naturliga är att det är de som är bäst lämpade som gör det. Vem som sedan är bäst lämpad kan variera. Stefan framhåller att ”det inte är nödvändigtvis en speciallärare eller specialpedagog som alltid är bäst lämpad”. Det kan lika gärna vara en klasslärare eller annan pedagog med adekvat fortbildning. Nils berättar att alla elever diagnostiseras av klasslärarna och sedan testas specialläraren de som faller utanför den gängse ramen.

Samtliga rektorer påtalar vikten av en levande dialog mellan olika lärare så att insatserna ger önskat resultat. Det är viktigt att man hela tiden utvärderar och omprövar insatserna så att de sätts in där de bäst behövs. Eva och Gunnar påpekar att ju äldre eleverna blir desto viktigare är det att den som stöttar har en adekvat ämneskunskap. Gunnar berättar också att speciallärarnas rum är utrustade med datorer för att kunna utnyttja den senaste tekniken för de elever som behöver det. Annars finns det bara ett fåtal elevdatorer på skolan och möjligheten att sitta ostörd vid dem är liten. Även Stefan menar att just arbete vid datorer ibland måste ske enskilt. Nils säger att om det är möjligt och fungerar så är små grupper som undervisas enskilt av specialläraren ett tidseffektivt sätt att ge särskilt stöd.

Resurser utanför skolan kan behöva plockas in och det menar Inger att man speciellt gör när det handlar om andra problem än just inlärningsproblematik. Då kan ett utomstående team komma för att observera, stötta och handleda personalen.

5.3.2 Klasslärarna



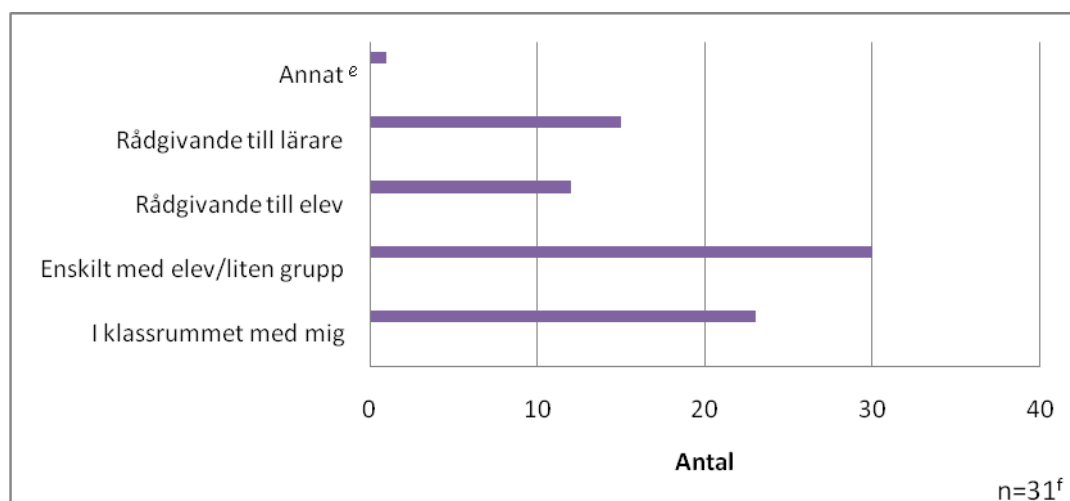
Figur 4 Var sker specialpedagogiskt stöd?

^cGrupprum på skolan.

^dEtt svar skulle anges men många har angett flera.

Bland klasslärarna sades det att den största delen av särskilt stöd gavs i speciallärarens rum (figur 4) och det var också önskvärt att den största delen av stödet skulle ges enskilt eller i en liten grupp (figur 5). Tar man samman hur mycket av särskilt stöd som sker i klassrummet tillsammans med den övriga klassen resp. utanför det ordinarie klassrummet så kan man se att huvuddelen av det specialpedagogiska stödet i de undersökta skolorna sker utanför det ordinarie klassrummet. På Ekskolan ges dock särskilt stöd mest i klassrummet, medan det på Glosskolan inte ges något särskilt stöd i klassrummet. Tittar man på önskemålen om var speciallärarna helst ska undervisa så överväger även här undervisning riktad mot enskilda elever eller liten grupp, speciellt tydligt är detta på Formskolan. Vid Ekskolan önskar de flesta

att specialläraren ska samverka i klassrummet. Vid denna fråga har några lärare noterat att det bör vara flexibelt hur specialläraren ska undervisa.



Figur 5 Hur vill du att specialläraren ska jobba?

^eFlexibilitet

^fFlera svar har angivits trots att så inte var syftet.

5.3.4 Analys

Ingenstans i skolans styrdokument regleras vem som ska ge specialpedagogiskt stöd. Rektorerne menar också att kompetens inte nödvändigtvis hänger ihop med en formell examen. De framhåller i linje med styrdokumentet att alla lärare ska ge särskilt stöd till de elever som behöver det och lämpligheten varierar med vilket stöd som ska ges. Alla utom Eva ser tillgången till speciallärare och specialpedagoger på skolan som väldigt viktig. Klingner och Vaughn (2002) beskriver att konsultering och mellanmänniska relationer är en viktig del av de uppgifter speciallärarna gör och det stämmer väl med rektorernas uppfattning att handledning, samtal och diskussioner om hur man bedriver undervisning fyller en viktig funktion.

Klasslärarna ser gärna att det är specialläraren som levererar stödet till elever i behov av särskilt stöd. Det stämmer väl överrens med vad Brodin och Lindstrand (2007) och Bladini (1990) skriver om att lärarna är dåligt förberedda på att ta emot alla typer av elever i skolan utan vill ha stöd med detta av specialläraren. Damore och Murrays (2009) beskrivning att klasslärare gärna tar emot handledning tycks ha visst fog i denna undersökning. Däremot verkar det inte finnas så stor skepsis mot att släppa in specialläraren i klassrummet som Damore och Murray (2009) fann i sin undersökning.

5.4 Speciallärarens uppgift i organisationen

5.4.1 Skolledning

Rektorerne menar att det är skillnad mellan speciallärare och specialpedagoger mest beroende på deras bakgrunder och att speciallärare inte funnits under en period. Nils uttrycker det som att ”speciallärare är mer inriktade mot läs och skriv medan specialpedagogen är mer bred och jobbar med organisation och gruppsammansättning...” Stefan menar att specialpedagogen också finns med som rektorsstöd i elevhälsoärenden samtidigt som de har en mer handledande funktion. Rektorerne säger att det viktiga inte är vilken formell examen specialfunktionen har,

utan personlighet och kunnande är viktigast oavsett hur man har erhållit det. Att direkt undervisa barn måste finnas som en röd tråd i arbetet oavsett om man är utexaminerad speciallärare eller specialpedagog.

Frågan om speciallärarnas plats i organisationen var något som en del av rektorerna inte tänkt så mycket på förut och krävde för en del lite betänketid. Gemensamt för dem alla var att de ansåg att speciallärare hade en stödjande funktion till resten av lärarna, speciellt när det gällde elever i behov av särskilt stöd. Speciallärarna/specialpedagogerna kan också fortbilda övriga lärare inom olika områden där de är specialister, ex. läs- och skrivinlärning, bemötande och metodutveckling. Det är dock beroende av vem specialläraren är. Fyra av rektorerna menar att speciallärarna fungerar som ett bollplank för andra lärare och ibland också som en jämkande faktor mellan olika lärargrupper. Erik menar att speciallärare/specialpedagoger kan fungera som katalysator för olika åsikter inom en skola och bidra till att skapa förståelse för olika synpunkter inom en arbetsgrupp.

Hälften av rektorerna menar att speciallärarna fungerar som en garant för att det finns en likvärdighet i resursfördelningen. De ser till att det är samma typer av krav mellan olika klasser för samma åldrar och att elever med samma typer av svårigheter får samma stöd. Om det inte fungerar så samverkar rektor och speciallärare för att utjämna skillnader.

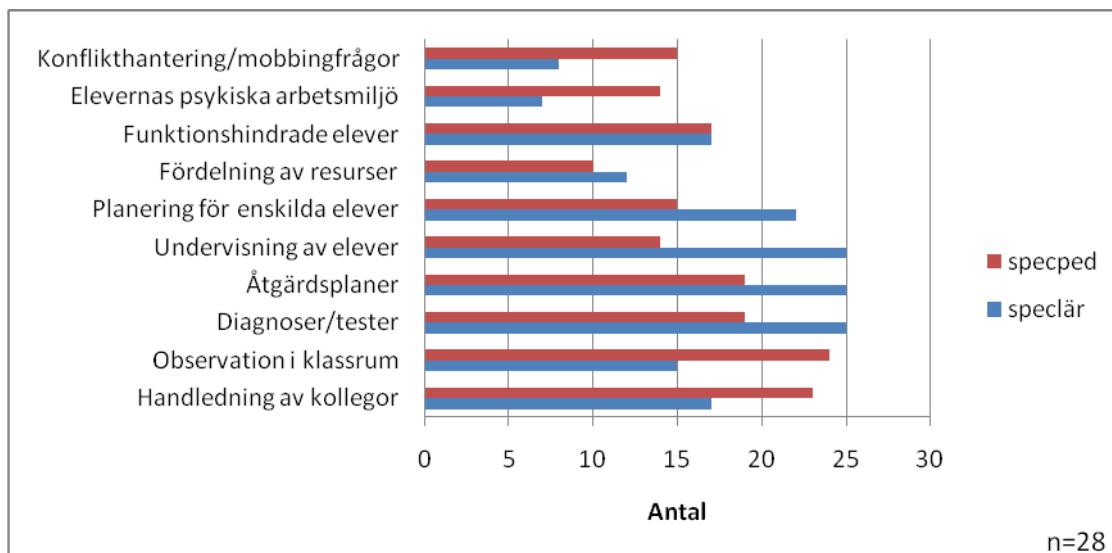
Alla rektorer säger att speciallärarna ingår i lärarnas arbetslag, men Inger och Nils är medvetna om att det kan vara svårt för speciallärarna att känna riktig tillhörighet i arbetslagen. Samtliga hävdar att speciallärarna ingår i större nätverk av speciallärare från andra skolor i området och kommunen.

Gemensamt är uppfattningen att speciallärare har mindre föräldrakontakt än klasslärare och att de därmed kan ha mer tid tillsammans med elever istället. Erik säger att speciallärarna har väldigt många möten med olika grupperingar och ”team” och menar att det vore bättre att nyttja deras kunskaper till att direkt undervisa eleverna. I samband med att åtgärdsprogram ska skrivas och formuleras är det ofta speciallärarna som har stor del i detta och ansvarar både för utformning och ibland genomförande av insatser. Inger påtalade att speciallärarna blir ”en garant för att elever som inte tillgodogör sig den vanliga undervisningen får rätt hjälp”.

Eva påpekar också det minskade behovet av speciallärare ju äldre eleverna blir, då är det ämneslärare som ibland får åta sig studiehandledning i olika former.

5.4.2 Klasslärare

Bland klasslärarna säger två tredjedelar att det är skillnad på specialpedagoger och speciallärare. Det som lyfts fram är att speciallärarna har större ansvar för diagnoser och tester, åtgärdsplaner, undervisning av elever och planeringen för eleverna. Däremot förväntas de inte vara konfliktlösare, observera i klasserna, se på arbetsmiljön för eleverna eller handleda sina kollegor i lika stor utsträckning som specialpedagogerna (figur 6). Glosskolan och Ceasarskolan är de som tycker skillnaden mellan speciallärare och specialpedagoger är störst. På Ekskolan är uppfattningen att speciallärare och specialpedagoger gör ungefär samma saker.



Figur 6 Vad gör specialpedagoger respektive speciallärare?(Flera svar kan anges)

På frågan om varför de eventuellt hade specialpedagogiskt stöd i sin klass svarade de flesta att det handlar om specifika inlärningssvårigheter. Hälften hade också särskilt stöd i sina klasser på grund av elevernas språksvårigheter. De som angett andra orsaker för speciallärarens arbete har nämnt resultat på nationella prov, diagnoser och för låg läshastighet hos eleverna.

5.4.3 Analys

Speciallärarens roll i skolorganisationen finns inte reglerat i skolans styrdokument, Lpo94 och flera av rektorerna har inte funderat på detta. Det ses som självklart att speciallärarna ingår i skolans arbetslag även om två rektorer menar att de kan vara svårt för dem att smälta in riktigt. Det kan stämma in med Billingsleys (2004) uppfattning att kraven från olika håll kolliderar med varandra. Klasslärarnas uppfattning att speciallärarna främst arbetar för enskilda elevers skull kan också som Westling m.fl. (2006) beskriver kännas ensamt när eleven ska inkluderas i en klass om inte samarbetet med klassläraren kring eleven fungerar perfekt.

Att speciallärarna och specialpedagogerna ingår i större nätverk och positiva upplevelser kring detta stämmer med Westlings (2006) undersökning som visar att nätverk bland speciallärare stärkte deras yrkesroll och gav dem möjlighet till reflektion.

Eftersom samtliga rektorer i denna undersökning ser speciallärare som en del av arbetslagen på skolorna kan man enligt Heimdahl Mattson (2008) se att de arbetar i en inkluderande riktning. Även klasslärarna som i relativt hög utsträckning kan tänka sig en handledande funktion hos speciallärare kan på så sätt sägas arbeta för inkludering.

Ser man däremot till de uppgifter som klasslärare främst tycker speciallärare ska arbeta med är det övervägande uppgifter som fokuserar på enskilda elever och ensamarbete.

5.5 Förväntningar på speciallärare

5.5.1 Skolledning

De egenskaper som rektorsgruppen framhåller som viktiga att speciallärare har är en bredd och ett djup i sin kunskap inom specialpedagogik. Det framkommer också hos två av rektorerna att det inte bör vara personer som tröttnat på sitt lärarjobb som tar sig an speciallärarjobbet. Rektorerna nämner ord som ”spetskunskap, bättre än de vanliga lärarna och de bästa pedagogerna”.

Tre av rektorerna har också en önskan om att en speciallärare ska vara utvecklingsbenägen och hänga med i den senaste utvecklingen när det gäller metoder och material. De ska vara med och driva utvecklingen på skolan framåt och förmedla nya idéer till sina arbetskamrater.

Samarbetsförmågan lyfts också fram som en viktig egenskap då en speciallärare ska fungera i många olika sammanhang och ibland kunna förmedla jobbiga och obekväma sanningar.

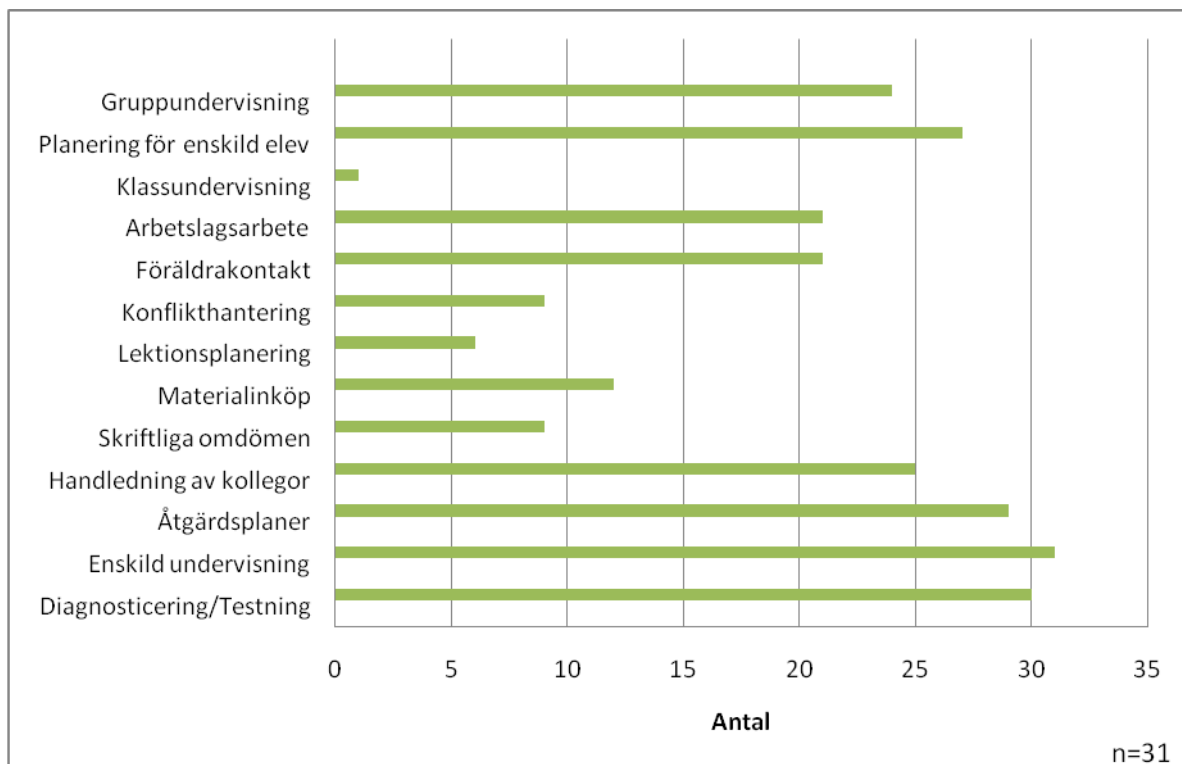
Ute i klasserna ska de också fungera lite som rektorns förlängda arm och som Stefan säger ”om det inte fungerar i ett klassrum ska specialläraren kunna ta upp det med mig”. Kunskap om sociala sammanhang är också viktiga hos speciallärare. Eller som Nils säger; ”De ska ha kunskap om gruppdyamik och hur klassrumsklimatet kan styras”. På samma sätt menar en annan rektor att speciallärarnas inblick i många olika klasser gör att de kan fungera som reflektionspartners när undervisning planeras och garanterar en likvärdighet mellan de olika klasserna.

En viktig sak för speciellt två av rektorerna är att speciallärarnas kompetens ska komma så många som möjligt till godo. Eva säger ”... att bara jobba med elever i behov av särskilt stöd. Jag tror att det förvrider perspektiv” och menar att speciallärare/specialpedagoger måste träffa alla olika typer av elever. För att avdramatisera speciallärarna och deras arbete anser tre av rektorerna att de bör finnas med i den vardagliga verksamheten så mycket som möjligt och inte bara sitta på sina rum.

Kartläggning av elever i svårigheter och ansvar för åtgärdsprogram är två väldigt viktiga uppgifter för speciallärare enligt rektorer och Erik berättar att speciallärarna har ett ”oerhört ansvar för att dokumentera vad vi gör”. Naturligtvis ska speciallärare/specialpedagoger arbeta med barn i klassrummen, i mindre grupper eller enskilt för att stötta de elever som har behov av det.

5.5.2 Klasslärare

Klasslärarnas förväntningar på speciallärarna (figur 7) är att de ska sköta uppgifter som diagnoser och testning. Det ska genomföra enskild undervisning ansvara för åtgärdsplaner och handleda kollegor. De ska dessutom sköta viss föräldrakontakt, delta i arbetslagsarbete och planera för enskilda elever samt ha undervisning av mindre grupper. Mindre viktigt tycker klasslärarna att det är med klassundervisning, lektionsplanering, konflikthantering och skriftliga omdömen. Ingen har här heller velat lägga till egna alternativ. Lärarna vid Glosskolan anser att speciallärarna ska ta del av alla uppräknade uppgifter, medan lärarna på Ekskolan inte vill lägga uppgifter som konflikthantering, lektionsplanering och klassundervisning på speciallärarna.



Figur 7 Vad borde vara speciallärarnas uppgift?(Flera svar kan anges)

5.5.3 Analys

Speciallärarnas uppgift i skolan är inte tydligt framskriven i något av skolans styrande dokument. Däremot har skolan och lärarna skyldigheter att stötta de elever som av olika anledningar har behov av särskilt stöd. (SFS 1985:1100, SFS 1994:1194, Lpo94, Skolplan för Umeå Kommun och Verksamhetsplan för för- och grundskolor i Umeå Kommun). Det är något som rektorerna framhåller. Däremot menar rektorerna att speciallärare bör ha en djupare kunskap inom områden som behandlar skolans kärnämnen och aktuell pedagogik vilket inte framgår av något skriftligt dokument. Däremot kan det ses om en önskan om en mer handledande och utvecklande roll för speciallärarna, vilket motsvarar den roll som specialpedagoger utvecklat under senare år (Thors, 2008).

Klasslärarnas förväntningar på speciallärarna är att de ska tala om vilka behov eleverna har via tester/diagnoser och åtgärdsplaner och planering för de enskilda eleverna. Handledning till klasslärarna är också en stor uppgift. Exakt så beskriver Katsafanas (2006) och även Weiss och Lloyd (2002) att speciallärare förväntas stötta klasslärarna med de elever som har behov av särskilt stöd och finns i klassrummen. Däremot är intresset för att dela det dagliga ansvaret för eleverna via klassundervisning, lektionsplanering, omdömen och konflikthantering lågt vilket kan stödja Scruggs m.fl. (2007) tankar om att det är svårt för speciallärarna att verka i klasserna.

5.6 Inkludering och segregering

5.6.1 Skolledning

Mycket av intervjuerna glider in på frågor för och emot inkludering och undervisning enskilt eller i en mindre grupp. Samtliga rektorer pratar mycket positivt om inkludering och menar att det är så man ska tänka. Gunnar beskriver det som ”det är som ett allmänmänniskt synsätt att

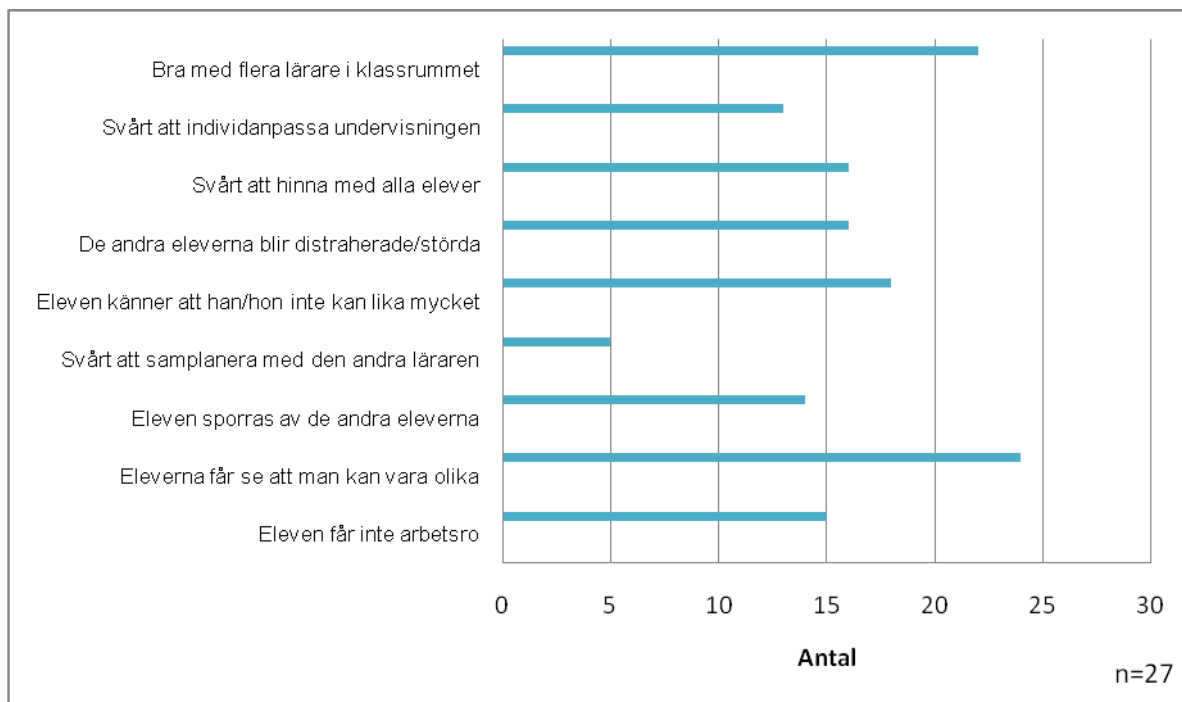
alla ska ha möjligheter att vara med... Jag försöker sprida ett inkluderande synsätt bland mina anställda". Erik menar att "man får chans som pedagog att lära sig saker med inkluderade elever". Inkludering ger också speciallärarna perspektiv på alla elevers lärande och speciallärarens/specialpedagogens kunnande kan komma många till del. Tillhörigheten med sin grupp eller klass är också något som rektorerna trycker på. En viktig del är också att lärmiljön tillåter inkludering och där spelar speciallärare en viktig roll för att skapa detta och driva utvecklingen mot sådana lärmiljöer.

Även om enigheten kring att det positiva med inkludering överväger finns tillfällen när inkluderingen inte är idealet enligt rektorerna. Inger säger "en del blir stressade av att de sitter och gör andra uppgifter än de själva... men, man kan behöva utmaningen av att vara med andra". Gunnar är nog med att påtala att "inkluderingen får inte bli till ett utpekande i sig... då är utplockning i mindre grupp eller enskilt att föredra". Stefan beskriver att "Inkludering ger grupptillhörighet, men det är inte alltid det optimala... om vi inkluderar till varje pris riskerar vi att missa individen". På liknande sätt ges exempel på tillfällen när segregering är att föredra, fast alltid som ett andrahandsalternativ för en kortare period. Det kan vara en elev som stör undervisningen i klassen, elever som föredrar att undervisas enskilt, material eller tekniska hjälpmedel som kräver avskildhet, direktiv i åtgärdsprogram eller ett optimalt resursutnyttjande där man samlar elever från olika klasser för att intensivträna olika moment. Erik säger också: "inkludering måste ske så att de vanliga barnen inte drabbas".

5.6.2 Klasslärare

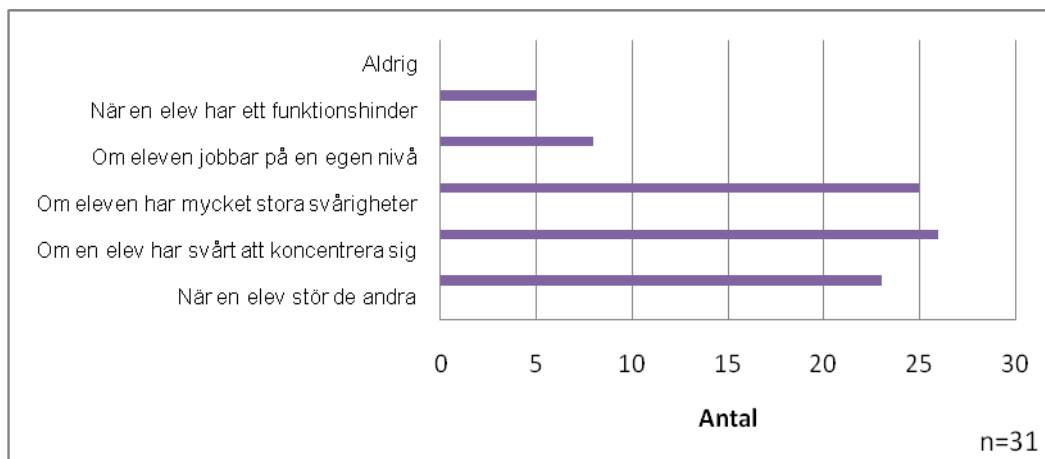
Klasslärarna fick frågan om vad de tyckte var synonymt med inkludering (figur 8) och det de mest kände igen sig i var att eleverna får en bekräftelse på att de är olika och att det var bra med flera lärare i klassrummet. Många såg också ett problem i att det inte blev lugn och ro vare sig för eleverna i behov av särskilt stöd eller för övriga elever i klassrummet. Det var inte heller någon övervägande del som upplevde att eleverna sporrades av att se duktigare kamrater. Få upplevde problem med samplanering och individanpassning.

På Formskolan har fyra lärare angett att de inte förstår frågan och det är också den skola där speciallärarna/specialpedagogerna är mest integrerade i de vanliga arbetslagen. Ekskolans lärare är mest positiva till inkluderingens fördelar och lyfter huvudsakligen fram de positiva delarna med inkludering.



Figur 8 Vad stämmer när det gäller inkludering?(Flera svar kan anges)

När frågan vändes och sökte anledningar för segregering (figur 9) så hölls förmågan till koncentration fram som en faktor till varför man kan behöva lyfta ut elever. Nästan lika stor andel påpekade stora svårigheter och att man stör sina klasskamrater som en anledning till att segregera. Att elever har funktionshinder eller arbetar på en egen nivå sågs inte som någon självklar anledning att segregera.



Figur 9 När kan segregering vara motiverat?(Flera svar kan anges)

5.6.3 Analys

Rektorerna säger samtliga att inkludering av elever i behov av särskilt stöd är idealet och det stämmer väl överrens med de riktlinjer som finns i styrdokumentet. Det styrker också att rektorerna i denna undersökning verkar i inkluderande riktning enligt Heimdahl Mattson (2008).

Få lärare känner att de saknar tid att samplanera undervisningen med andra lärare som undervisar i klassen. Enbart fem stycken har angett det som en svårighet vid inkludering. Studiens resultat att rektorerna anser samverkan mellan olika yrkeskategorier är viktig och det stämmer väl överrens med Austin (2001) som menar att planeringstiden tillsammans för klasslärare och speciallärare är viktig.

De tillfällen när segregering kan anses motiverat är enligt klasslärarna när elever har svårt att koncentrera sig och/eller mycket stora svårigheter. Det kan ses både som omtanke om eleven som inte ska pekats ut genom sin svaghet eller blir störd av klasskamraterna, men kan också vara ett tecken på klasslärarnas bristande kompetens när det handlar om elever i stort behov av särskilt stöd (Katsafanas, 2006).

5.7 Sammanfattande analys

Tanken med studien var att få en uppfattning om de bakomliggande tankegångarna till den organisation man byggt upp kring specialpedagogiska frågor på skolorna. Intentionen var också att fånga rektorers och skolområdeschefers uppfattning kring vad specialpedagogik är. Hur de realiserar sin syn i den organisation de leder samt om det finns en gemensam nämnare i deras sätt att hantera specialpedagogiska frågor.

Samtliga rektorer har uttryckt tankar kring specialpedagogik och inkludering som stämmer väl överrens med vad som anges i styrdokumentet. Skolornas ledning uttalar sig i enlighet med Lpo94 att det är undervisningen som ska anpassas efter elevernas förutsättningar och behov och att det inte finns några standardlösningar utan kan se olika ut från elev till elev.

Idol (2006) beskriver specialundervisningen som en blandning av handledning, samundervisning, enskild undervisning och elevassistenter. Till tre fjärdedelar är det en uppfattning som delas av rektorerna, men ingen anger att elevassistenter är specialundervisning utan menar att det eventuellt kan vara extra ben eller armar.

Trots att nivågrupperingar i och med Lpo94 avskaffats finns på Glosskolan en grupp för särskilt komplicerade elever. Det påverkar inte klasslärarnas syn på speciallärare och specialpedagogik mer än att man där inte uppfattar att speciallärarna deltar i arbetslagsarbetet i så hög utsträckning. Man är också mer benägen att tycka att specialläraren ska arbeta utanför klassrummet med elever i behov av särskilt stöd.

Även om inkludering är den form som anmodas av styrdokument och rektorer så finns en tydlig tendens bland klasslärarna att se speciallärarnas uppgift som enskild undervisning av speciellt komplicerade elevärenden. Det bekräftas av Vernerssons (2002) beskrivning av vad speciallärarna tidigare utbildades till. Synen kring detta har alltså inte förändrats så dramatiskt bland klasslärarna. Det är också tydligt att specialpedagogers handledande funktion (Thors, 2008) slagit igenom som en uppgift även för speciallärare.

Grundskoleförordningen (SFS 1994:1194) ger möjlighet till enskild undervisning av elev om det finns särskilda skäl för det och i klasslärarnas enkätsvar kan man utläsa att huvudorsaken till att elever plockas ut är att de blir störda eller stör andra, alternativt att de har mycket stora svårigheter med skolarbetet. I samma styrdokument påtalas samrådet med föräldrar, men det samrådet är inget som framhålls specifikt av vare sig rektorer eller klasslärare.

Sambandet mellan rektorernas syn på specialundervisning avspeglar sig i någon grad på lärarnas uppfattning om hur speciallärarna bör arbeta och de rektorer som sade sig aktivt arbeta för att speciallärare och specialpedagoger skulle ingå i de vanliga arbetslagen har också

klasslärare som hellre ser att specialläraren samverkar i klassrummet än de skolor där speciallärarna inte är fullt så integrerade i arbetslagen. Detta speglar väl Heimdahl Mattson (2008), Malmgren Hansens (2002) och Tetlers (2000) undersökningar kring skolledares påverkan på specialpedagogiskt stöd.

Att speciallärare kan och bör ha en handledande funktion framgår av både klasslärare och rektorer och tvärtom vad Austin (2001) noterat så säger sig få lärare ha problem med samplanering av specialundervisning och samarbete i klassrummet. Två rektorer och nära hälften av lärarna påtalar att en risk med alltför långtgående inkludering, utan att lärmiljön anpassas, kan leda till ett utpekande. De menar att eleverna synliggörs på ett negativt sätt när de presterar på en nivå långt under sina kamrater eller inte hänger med i undervisningen och stör sina klasskamrater.

Katsafanas (2006) beskrivning av hur speciallärarna i större utsträckning får ta hand om beteendeproblematik i klassrummen istället för att bidra med specialpedagogisk kompetens besannas genom de stora antal klasslärare som tycker att det är motiverat att segregera elever som stör. Det motsägs dock av det faktum att förhållandevis få klasslärare menar att konflikthantering är en uppgift för specialläraren.

Sammantaget visar variationen i klasslärarnas enkätsvar och rektorernas öppenhet för olika typer av lösningar på den demokratiska tanke och öppenhet gentemot olikheter som Verneresson (2002) beskriver som karakteristiskt för svensk skola.

6 Diskussion

I mitt examensarbete var syftet att beskriva, analysera och förstå speciallärarens roll i dagens skolorganisation. Efter intervjuer med rektorer och enkäter besvarade av klasslärare känner jag mig både glad för att det finns så många kloka tankar i svensk skola, men också lite undrande kring att så många rester finns kvar från en skola vi sedan länge borde ha lämnat bakom oss.

För närmare 100 år sedan var skolan ett nödvändigt ont för de barn som hade svårt att ta till sig undervisningen. Enligt Bladini (1990) löste man till att börja problemet med elever som inte nådde målen med kvarsittning för att senare plocka ut dem ur klasserna och istället placera dem i så kallade hjälpklasser. Visserligen fanns diskussion kring utpekandet av dessa elever, men inget som direkt förändrade agerandet. I den genomförda undersökningen tycker jag att man idag kan se likheter med kvarsittning och hjälpklasser när elever erbjuds ett extra undervisningsår tidigt i grundskolan eller plockas ut till enskild undervisning och mindre grupper. Om elever gör detta år redan i förskoleklass kan det liknas vid det skolmognadstest som fanns i mitten av förra seklet (Rydelius, 2005).

Utvecklingen i skolans styrdokument har gått från att se eleven som ägare av ett problem till att eleven har hamnat i svårigheter. Det innebär att man istället för att försöka åtgärda elevens problem via olika specialklasser och kliniker (Bladini, 1990) ska försöka lösa hinder i elevens undervisningsmiljö. Lpo94 skriver att skolan ska anpassa undervisningen till varje elevs förutsättningar och behov. Denna tanke delas av alla de rektorer som intervjuats även om en del av deras uttalanden kan väcka funderingar om det finns en kluvenhet mellan olika tankesätt. Enligt Bladini (1990) var en orsak till att man under 1900-talets första hälft plockade ut de lågpresterande eleverna till särskilda klasser att de inte skulle hindra de övriga

elevernas framsteg. Samma resonemang kan spåras hos Dörrskolans rektor som säger att ”inkludering måste ske så att de vanliga barnen inte drabbas”.

Klasslärarnas tydliga önskan att speciallärarna ska undervisa enskilda elever eller mindre grupper är också ett resultat som väcker tankar kring hur synen på elever i svårigheter verkligen ser ut. Även när man ser på hur specialundervisning faktiskt sker så är det enligt lärarna en övervägande del som sker i form av enskild undervisning eller i mindre grupper. Rektorn på Alfabetsskolan menar ju också att föra samman elever i mindre grupper för specialundervisning är tidseffektivt. Är det tankar från det integrerade stadiet (Rosenqvist, 1993) om specialundervisning som ska ske inom klassens ram? Jag ställer mig frågan om det inte mer liknar den klinik- och specialundervisning (Bladini, 1990) som fanns när nuvarande lärare själva gick i skolan?

Samtidigt anger drygt hälften av klasslärarna att det är positivt med flera lärare i klassrummet. Vilken roll eller uppgift specialläraren har i klassrummet framgår inte av denna undersökning. Men enligt tidigare undersökningar (SIA 1975/76:39, Katsafanas, 2006) finns risken att specialläraren tar rollen som assistent och ordningsman i klassrummet och det underlättar ordinarie klasslärares arbete.

Speciallärarnas handledande och rådgivande funktion betonas lite olika på olika skolor, men de uppfattas som en stor kunskapsbank på skolorna. Lärarna har också förväntningar på att speciallärarna ska ge handledning till både lärare och elever. I kombination med att rektorerna förespråkar inkludering i enlighet med skolans styrdokument och menar att det är viktigt för att känna tillhörighet, men ansvaret för hur stöd till varje enskild elev ges lämnas ofta över till arbetslag och speciallärare/specialpedagog. Det innebär att enskild undervisning kan vara mer vanligt förekommande än vad rektor uppfattar. Men enligt Heimdahl Mattson (2008) är det troligt att rektorerna i denna undersökning verkar i en inkluderande riktning då de har fokus på att speciallärare och specialpedagoger ska ingå i arbetslag och fungera som samordnare inom skolan. En av rektorerna betonar också kommunikationens betydelse för inläring vilket också Zetterqvist Nelson och Sandin (2005) beskrivit.

Jag är av uppfattningen att vi i Sverige gärna ser oss själva som duktiga när det gäller inkludering och att stötta elever i behov av särskilt stöd. Genom att läsa om hur styrdokument för skolan i USA, Canada och England ser ut förstår man att skrivningarna där har många paralleller till våra svenska styrdokument. Vi är inte ensamma om våra idéer att elever i behov av särskilt stöd är allas ansvar, att föräldrasamverkan bör ske och att åtgärdsplaner bör skrivas för de elever som behöver specialpedagogiska insatser. Skillnaden som jag ser det är att skrivningarna i de exemplifierade länderna ovan är mer detaljerad än i Sverige. I England finns Special Educational Needs code of practice (2001), i USA finns liknande skrivning i IDEA(2004), medan man i Canada har en mer lokal styrning som i exempelvis Alberta kallas Standards for special education (2004). Samtliga dessa dokument reglerar hur elever i behov av särskilt stöd ska bemötas, identifieras och vilken kompetens och examen man bör ha för att anställas som speciallärare. Den skrivningen finns inte i Sverige och gör att det kan se olika ut på olika skolor och i olika kommuner. Enligt studien bekräftas avsaknaden av tydliga direktiv för vad specialpedagogik i skolan ska vara.

Studien visar att speciallärarna kan komma att ställas inför flera problem där styrkdokumentens direktiv, rektorernas uppdrag och klasslärarnas förväntningar kan komma att kollidera. Flera undersökningar visar också att speciallärarens sits inte alltid är så enkel. Klingner och Vaughn (2002) har studerat förändringen från enskild undervisning till

inkludering i klassrum via en speciallärarens ögon och menar att samplanering med klasslärare, delaktighet i beslut och bedömning samt flexibilitet hos specialläraren är avgörande faktorer för att det ska lyckas. Det borde enligt min uppfattning inte vara omöjligt att uppnå detta för de nya speciallärarna då det i min undersökning visat sig att samplanering och att undervisa tillsammans i klassrummet upplevs som positivt av många klasslärare.

Billingsley (2004) har i sin undersökning sett att det finns risk för konflikter mellan olika krav på speciallärarna och det är en risk som jag anser är högst reell. Speciallärarna utbildas till att samverka, handleda och utveckla skolans lärmiljöer (SFS 2008:132) och om skolans lärare har en önskan om att speciallärarna i första hand ska testa, diagnostisera och ge enskild undervisning till elever i behov av särskilt stöd finns risken för intressekonflikter. Då blir rektorernas roll väldigt viktig för hur den specialpedagogiska verksamheten ska se ut (Tetler, 2000; Malmgren Hansen, 2002; Heimdahl Mattson, 2008) och med tanke på att samtliga rektorer i undersökningen säger sig vilja ha speciallärare i arbetslagen och ett inkluderande arbetssätt känner jag mig hoppfull inför mitt kommande yrke.

Ytterligare en orsak till att vara hoppfull är det faktum att det i Umeå kommun finns fungerande nätverk för speciallärare och specialpedagoger som ger dem möjlighet att reflektera, få ny kunskap och vidga sina perspektiv allt i enlighet med det projekt som beskrivits av Westling m.fl. (2006).

Umeå kommuns skol- och verksamhetsplan (Verksamhetsplan för för- och grundskolenämnden åren 2009-2011) tar upp möjligheten för elever att få extra tid i skolan för att klara målen och att de extra resurser som nämns är i form av läxläsning och sommarskola. Ingen av rektorerna har nämnt något om detta, men hos lärarna framkom att det finns möjlighet att stanna kvar ett extra år, speciellt i de lägre åren.

Det går inte med det förhållandevis få skolområden som undersökts att dra några generella slutsatser kring om skolområdeschefen påverkar attityden i skolområdet, men det går inte heller att utesluta att så är fallet. I min undersökning har intervjuerna med rektorer gett en positiv och förhållandevis entydig bild av att skolor i Umeå kommun arbetar för inkludering och att speciallärare ska finnas som ett naturligt inslag i skolans arbetslag. En stor del av ansvaret för att få det att fungera ligger på klasslärare och speciallärare/specialpedagoger själva. De lämnar också möjligheten öppen för att individuella behov kan kräva enskild undervisning eller undervisning i mindre grupp vid enstaka tillfällen eller för kortare tid. Framförallt rektorerna menar att det trots det är viktigt att elever aldrig saknar förankring i sin klass. Min uppfattning är att klasslärarna inte är lika övertygade i inkluderingstanken utan fortfarande till viss del anser att specialundervisning bör ske enskilt eller i mindre grupp.

Möjligheten att den svenska skolan vilar på ett sociokulturellt perspektiv, där interaktion mellan individer är en viktig del av lärandet, styrks av några rektorers uttalande och skrivningen i våra styrdokument. För att ytterligare undersöka detta bör man utföra fler och delvis annorlunda intervjuer och enkäter. Det som däremot kan sägas är att det sociokulturella perspektivet inte har stark inverkan på specialpedagogiken. Många av de tankar och åsikter som kommit fram visar att förväntningarna på speciallärare inte utgår från Vygotskys tankar (Säljö, 2000) utan mer liknar ett biologiskt/medicinskt synsätt som förväntar sig att specialpedagogik ska bota elever i svårigheter.

Huruvida skolans synsätt avseende specialpedagogik är relationellt eller kategoriskt (Persson, 2001) skiljer sig åt beroende på om man tolkar rektorernas eller klasslärarnas svar. Inget är

naturligtvis helt entydigt, men generellt har rektorerna en relationell avsikt med specialpedagogiken. Tittar man på klasslärarnas uppfattning så finns även där relationella inslag, men min uppfattning är att den kategoriska bilden överväger när jag tolkar lärarnas svar. En viss skillnad finns mellan skolorna, men den generella bilden är ändå densamma.

För framtiden är det viktigt att man tar de varningssignaler som Skolverket (2009) lyfter fram på allvar om hur skolor har en tendens att retardera i sin syn på elever i svårigheter och lägga problematiken på eleven. Det speglar ett synsätt som skolan i Sverige började lämna för 50 år sedan och vi måste fundera över om vi vill ha tillbaka.

6.1 Studiens genomförande

I undersökningen har åldersfördelningen hos klasslärarna varit sådan att drygt hälften varit 51 år och däröver. Det finns en möjlighet att deras erfarenheter av hur speciallärarnas uppgifter sett ut under åren påverkar deras åsikter kring hur de tycker det ska fungera. Visserligen har drygt hälften en nyare lärarutbildning, men min erfarenhet är att man ofta anammar den syn som råder på arbetsplatsen. Inga garantier finns heller för att man inte påverkat varandra vid besvarandet av enkäten. Exempelvis de frågor som många på samma skola avstått att besvara.

Även könsfördelningen i enkätsvaren är skev och innehåller enbart 10 % män, samtidigt som det troligtvis motsvarar den fördelning som råder bland lärare i år F-6. Detta kan dock påverka resultatet då jag inte vet om män och kvinnors åsikter i ämnet skiljer sig åt.

Det faktum att undersökningen genomförts på de aktuella skolorna och att just de ställde upp kan också ha påverkat resultatet i positiv riktning. Jag menar då att de skolor som ställt upp känner att de har en bra verksamhet som de är stolta över. De vet att de gör något bra och som de uppfattar rätt och har inget emot att visa upp detta. De räds inte en granskning och är på så sätt positiva föredömen.

Tidsbegränsningen i intervjuerna har också gjort att rektorerna inte alltid gått så djupt in i frågeställningen som man kunnat göra om man genomfört en intervjuserie med flera på varandra följande intervjuer.

För att undvika den typ av felkällor som angetts ovan kan man närvara vid genomförandet och då besvara eventuella frågor och slippa bortfall i form av obesvarade frågor. Genom ett sådant tillvägagångssätt undviker man också att klasslärarna påverkar varandra vid besvarandet av enkäten.

Alternativ för att minimera en färgning av resultatet på grund av att de skolor som ställer upp gör det av eget intresse bör studier av liknande art förankras högre upp i hierarkin och kanske anmodas rektorer och lärare att besvara. Då får man ett resultat som inte är färgat av en förutfattad mening hos deltagarna.

6.2 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Resultaten för denna studie visar på hur uppfattningen av inkludering och speciallärares uppgift ser ut i Umeå kommun. Undersökningen omfattar 5/33 rektorer för Umeå kommuns grundskolor år F-6, samt 2/11 skolområdeschefer. Sammantaget ger undersökningens empiriska underlag en bild av hur några rektorer i Umeå kommun ser på speciallärarnas roll i skolan. Därtill ges en inblick i hur klasslärarna uppfattar speciallärarnas roll i skolan.

Undersökningens trovärdighet kan bedömas utifrån de sätt och den noggrannhet som undersökningen genomförts på samt hur detta redovisas. Svedner och Johansson (2006) beskriver att reliabiliteten är ett mått på noggrannheten i mätinstrumentet. I denna studie innebär det intervjuerna och enkäterna. Intervjuerna har alla genomförts enligt samma mall och av samma person. Då intervjuerna haft en halvstrukturerad form har följdfrågor och uppföljning av svar kommit att utformas olika. Det kan ha påverkat reliabiliteten då inte samtliga rektorer fått exakt samma frågor. Vid enkäterna har ett antal frågor uppfattats som oklara och inte besvarats av samtliga klasslärare. Vid några tillfällen har också fler svarsalternativ angetts än vad som avsågs. Det försvagar reliabiliteten för dessa frågor och gör att resultatet blir mindre precist.

Validiteten är enligt Svedner och Johansson (2006) en beskrivning av hur sann den bild man fått fram är. Min bedömning är att validiteten i den genomförda undersökningen är god för de skolor den omfattar och de metoder som använts. Kritik gentemot validiteten kan främst riktas mot enkäten där man inte kan kontrollera vilka tolkningar de tillfrågade klasslärarna vägde in i sina svar.

Då urvalet består av en liten, men spridd del av kommunens rektorer och klasslärare kan man inte dra några generella slutsatser av resultatet, men det finns en möjlighet att resultatet speglar uppfattningar som finns hos andra lärare och rektorer.

6.3 Att fundera vidare på

Utifrån denna studie kan många nya tankar väckas. Jag tycker det skulle vara av intresse att undersöka på vilka grunder inkludering och samverkan mellan olika lärarkategorier sker i Sverige. Hur ser läget ut idag och kommer de nyutbildade speciallärarna att göra någon skillnad i utvecklingen av inkluderande undervisning? Kan det bli så att klasslärares förväntningar styr speciallärarna in i en gammeldags klinikundervisning eller kommer specialpedagoger och speciallärare tillsammans att verka för högre grad av inkludering och förändrade arbetsformer?

Intressant vore också att fundera kring de tankar som Damore och Murray (2009), Scruggs, Mastropieri och McDuffie (2007) samt Tetler (1998) ger uttryck för. Hur ser egentligen samarbetet mellan olika lärarkategorier ut? På vems villkor samarbetar man och har man samma uppfattning om detta. Det är min förhoppning att all samverkan i skolan ska ske för barnens bästa, men gör de det?

Ytterligare en fråga är hur det kommer sig att rektorer anammat ett mer relationellt perspektiv till specialundervisning än de klasslärare de har i sin organisation? Trots att vi i våra styrdokument kommit en bit på väg när det handlar om inkludering kanske försprånget till länder som Frankrike (Tocqueville, 2009) inte är så stort om man ser till vilket synsätt lärarna representerar.

Referenser

Ahlström, K G & Emanuelsson, I & Wallin, E. (1986). *Skolans krav- elevernas behov*. Lund, Studentlitteratur.

Alberta occupational profiles, (2009). URL:
http://www.alis.gov.ab.ca/occinfo/Content/RequestAction.asp?aspAction=GetHTMLProfile&format=html&OCCPRO_ID=71002784 [åtkomst: 2009-11-23].

Austin, V L (2001). *Teachers' Beliefs About Co-Teaching*. Remedial and special education. Vol. 22(4), sid. 245-255.

Backman, J (2008). *Rapporter och uppsatser*. Lund, Studentlitteratur.

Billingsley, B S (2004). *Promoting Teacher Quality and Retention in Special Education*. Journal of learning disabilities. Vol. 37(5), sid. 370-376.

Bladini, U-B. (1990). *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter*. Göteborg. Acta Universitatis Gothoburgensis.

Brodin, J & Lindstrand, P (2007). *Perspectives of a school for all*. International Journal of Inclusive Education. Vol. 11(2), sid. 133–145.

Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006). URL:
<http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm#convtext> [åtkomst: 2009-11-16].

Damore, Murray, (2009). *Urban Elementary School Teachers' Perspectives Regarding Collaborative Teaching Practices*. Remedial and Special Education. Vol. 30(4), sid. 234-244.

Emanuelsson, I & Persson, B (1997). *Who is considered to be in need of special education: why, how and by whom?* European Journal of Special Needs Education. Vol. 12(12), sid. 127-136.

Emanuelsson, I. & Persson, B. (2003) *Differentiering, specialpedagogik och likvärdighet. En longitudinell studie av elevers självuppfattning och studiekarriärer*. Pedagogisk forskning i Sverige. Nr 7(3), sid. 183–189.

Fischbein, S (1996). *Specialpedagogik och lärarutbildning*. Pedagogisk forskning i Sverige, 1996, Årg 1, Nr 2, sid. 89-99.

Fischbein, S (2007). *Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv*. I: Nilholm och Björck-Åkesson (red.), *Reflektioner kring specialpedagogik– sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm, Vetenskapsrådets skriftserie.

Ginott, H (1965). *Between parent and child: new solutions to old problems*. New York, Macmillan.

- Hartman, S (2005). *Det pedagogiska kulturarvet*. Stockholm, Natur och Kultur.
- Heimdahl Mattson, E (1998) *The School Situation of Students with Motor Disabilities. Interaction of Individual Prerequisites and Environmental Demands*. Stockholm. HLS Förlag.
- Heimdahl Mattson, E (2008). *Mot en inkluderande skola? Skolledares syn på specialpedagogiska insatser*. Stockholm. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Idol, L (2006). *Toward Inclusion of Special Education Students in General Education. A Program Evaluation of Eight Schools*. Remedial and special education. Vol. 27(2), sid. 77–94.
- The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA 2004) . URL: <http://idea.ed.gov/> [åtkomst: 2009-11-26].
- Katsafanas, J (2006). *The Roles and Responsibilities of Special Education Teachers*. University of Pittsburgh. URL: http://etd.library.pitt.edu/ETD/available/etd-12072006-085408/unrestricted/katsafanasJD2_ETD_Pitt06.pdf [läst: 2009-09-21].
- Klingner, J K & Vaughn, S. (2002) *The changing roles and responsibilities of an LD specialist*. Learning Disability Quarterly. Vol. 25. Ebsco Publishing.
- Kvale, S (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund, Studentlitteratur.
- Lgr62, (1962). *1962 års skollag, skolstadga och läroplan för grundskolan*. Svensk författningssamling 1962. Nr 439. Stockholm.
- Lgr69, (1969). *Läroplan för grundskolan, allmän del*. Skolöverstyrelsen, Stockholm
- Lgr80, (1980). *Läroplan för grundskolan, allmän del*. Skolöverstyrelsen, Stockholm
- Lpo 94,(1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*. Stockholm. Utbildningsdepartementet.
- Malmgren Hansen, A (2002). *Specialpedagoger-Nybyggare i skolan*. HLS Förlag, Stockholm.
- Persson, B (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm. Liber.
- Rosenqvist, J (1993). *Country Briefing Special Education in Sweden*. European Journal of Special Needs Education. Vol. 8(1), sid. 59-74.
- Rydellius, P-A (2005) *Specialpedagogikens pionjärer-Kvinnorna som banade väg. I: Heimdahl Mattson (Red) Mångsidigt samspel: en vänbok till Siv Fischbein*. HLS förlag, Stockholm
- SIA Propositionen, (1976). *Regeringens proposition 1975/76:39 om skolans inre arbete m.m.* URL: http://www.riksdagen.se/debatt/visadok.aspx?spec=visa_stort_dokument&dokid=FZ0339 [åtkomst: 2009-10-12]

Scruggs, T E & Mastorpiari, M A & McDuffie, K A (2007). *Co- Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research*. Exceptional children. Vol. 73(4), sid. 392-416.

Special Educational Needs code of practise, (2001). URL:
<http://www.teachernet.gov.uk/doc/3724/SENCodeOfPractice.pdf> [åtkomst: 2009-11-26]

SFS 1985:1100. *Skollagen*. URL:
<http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1985:1100> [åtkomst: 2009-09-10]

SFS 1994:1194. *Grundskoleförordningen*, URL:
<http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1994:1194> [åtkomst: 2009-09-10]

SFS 2007:638. *Examensordning för specialpedagogexamen*. URL: http://62.95.69.15/cgi-bin/thw?%24%7BHTML%7D=sfst_lst&%24%7BOHTML%7D=sfst_dok&%24%7BSNHTML%7D=sfst_err&%24%7BBASE%7D=SFST&%24%7BTRIPSHOW%7D=format%3DTHW&BET=1993%3A100%24 [läst: 2009-09-10]

SFS 2008:132. *Examensordning för speciallärarexamen*. URL: http://62.95.69.15/cgi-bin/thw?%24%7BHTML%7D=sfst_lst&%24%7BOHTML%7D=sfst_dok&%24%7BSNHTML%7D=sfst_err&%24%7BBASE%7D=SFST&%24%7BTRIPSHOW%7D=format%3DTHW&BET=1993%3A100%24 [läst: 2009-09-10]

Skolplan för Umeå kommun 2000-2003, (1999). URL:
http://www.umea.se/download/18.bbd1b101a585d704800082867/skolplan_2000.pdf
[åtkomst: 2009-09-10]

Skolverket, (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?* Stockholm. Skolverket.

SOU, (2002). *Skollag för kvalitet och likvärdighet. Betänkande av 1999 års skollagskommitté*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

Standards for special education, (2004) URL:
http://education.alberta.ca/media/511387/specialed_stds2004.pdf [åtkomst: 091126]

Svedner, P O & Johansson, B (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen: undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala. Kunskapsföretaget.

Säljö, R (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm, Prisma.

Tetler, S (1998). *Group inclusion as a stepping stone to full inclusion*. International Journal of Educational Research, vol.29 sid. 131-141.

Tetler, S. (2000) *Rummelighedens didaktik*. I: J. Holst, S. Langager, & S. Tetler (red). *Specialpædagogik i en brydningstid*. København. Systime Academic.

Thors, C. (2008). *Där sätter hon fingret på en öm punkt*. Pedagogiska magasinet nr.2/08.

Tocqueville, M, Professor i metodologi och filosofi vid Rouens universitet. *The debate in France about children with special needs and their integration in the school.* Föreläsning vid Umeå Universitet 2009-11-26.

Unesco (2006). *Salamanca deklARATIONEN*. URL: <http://www.unesco.se/Bazment/unesco/sv/svenska-unescoradets-arbete/65.aspx?lang=sv> [åtkomst: 2009-12-11].

Utbildningsdepartementet (2007). *Specialläroverutbildningen återinförs*. Pressmeddelande 2007-04-21. URL: <http://www.regeringen.se/sb/d/9076/a/81477>

Verksamhetsplan för för- och grundskolenämnden åren 2009 - 2011. URL: <http://www.umea.se/download/18.112becdf11efda6feef800019727/VP+09-11.pdf> [åtkomst: 2009-09-10]

Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. URL: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> [åtkomst: 2009-11-23]

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

Vinterek, M (2006). *Individualisering i ett skolsammanhang*. Forskning i fokus, nr 31. Stockholm, Myndigheten för skolutveckling.

Westling, D L & Herzog, M J & Cooper-Duffy, K & Prohn, K & Ray, M (2006). *The Teacher Support Program. A Proposed Resource for the Special Education Profession and an Initial Validation*. Remedial and special education, volume 27(3), sid. 130-147.

Weiss, M P & Wills Lloyd, J (2002). *Congruence Between Roles and Actions of Secondary Special Educators in Co-Taught and Special Education Settings*. The Journal of Special Education. Vol. 36(2), sid. 58-68.

Zetterqvist Nelson, K & Sandin, B (2005). *The politics of reading and writing problems: changing definitions in Swedish schooling during the twentieth century*. History of Education. Vol. 34(2), sid. 189-205.

Omformulera! Sammanfatta!

Intervjuguide

- Presentation av mig själv och syfte med studien
- Etik (information, samtycke, anonymitet, nyttjandekravet)
- Inspelning Mp3 och tidsramar
- Informantens utbildning, arbetade år inom yrket

Specialundervisning – hur och för vem?

- ❖ Kan du beskriva vad du menar med specialundervisning?
- ❖ Hur ser en idealisk lärandesituation ut för elever med specifika svårigheter?
- ❖ Vem tar hand om elever med läs och skriv?
- ❖ Vem tar hand om elever med ADHD(uppmärksamhetsstörningar)?
- ❖ Vem tar hand om elever med syn- och hörselnedsättning?
- ❖ Vem tar hand om elever med medicinska handikapp?
- ❖ Vem tar hand om elever som stör i klassrummet?
- ❖ Vem tar hand om elever som är utstötta (mobbar/mobbas)?
- ❖ Fördelar med inkludering/segregering? (elever, klass, lärare)
- ❖ Nackdelar med inkludering/segregering?

Beskriv speciallärarens roll

- ❖ Beskriv, vad är en speciallärare?

Vad ingår i speciallärarens uppgifter?

Vad vill du att speciallärarens uppgift ska vara?

- ❖ Beskriv en vanlig dag för en speciallärare.

Vad kan den innehålla?

- ❖ Finns det några utmärkande egenskaper hos en ”bra” speciallärare?

Specialläraren i organisationen

- ❖ Berätta, vad har specialpedagogiken för uppgift i dagens skola?
- ❖ Anställs speciallärare?
- ❖ Vad har speciallärarna för plats i organisationen?

Hur många skolor serverar de?

Hur många elever har de ansvar för?

Hierarki

Kollegor

Enkät

Om speciallärarrollen i skolan.

1. Vilket är ditt yrke?

- Grundskollärare 1-7 4-9
- Folkskollärare
- Lågstadielärare
- Mellanstadielärare
- Annat, ex. _____

2. Kön?

- Kvinna Man

3. Ålder?

- 20-35 år
- 36-50 år
- 51-65 år

Följande frågor behandlar din generella uppfattning om yrkesroller och avser inte situationen i din klass/skola utan speglar din personliga åsikt/uppfattning.

4. Vad är specialundervisning för dig?(flera alternativ kan markeras)

- Att elev jobbar enskilt med speciallärare/lärare
 - Att elev har speciellt material
 - När elev har assistent
 - Att extra resurs finns i klassen
 - Annat, ex. _____
-

5. Vilka uppgifter tycker du brukar höra till en speciallärares ansvarsområde?

- Diagnosticering/ testning
 - Åtgärdsplaner
 - Skriftliga omdömen
 - Lektionsplanering
 - Föräldrakontakt
 - Klassundervisning
 - Gruppundervisning
 - Enskild undervisning
 - Handledning av kollegor
 - Materialinköp
 - Konflikthantering
 - Arbetslagsarbete
 - Planering för enskild elev
 - Annat, ex . _____
-

6. Vilka uppgifter BORDE höra till en speciallärares ansvarsområde?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Diagnostisering/ testning | <input type="checkbox"/> Enskild undervisning |
| <input type="checkbox"/> Åtgärdsplaner | <input type="checkbox"/> Handledning av kollegor |
| <input type="checkbox"/> Skriftliga omdömen | <input type="checkbox"/> Materialinköp |
| <input type="checkbox"/> Lektionsplanering | <input type="checkbox"/> Konflikthantering |
| <input type="checkbox"/> Föräldrakontakt | <input type="checkbox"/> Arbetslagsarbete |
| <input type="checkbox"/> Klassundervisning | <input type="checkbox"/> Planering för enskild elev |
| <input type="checkbox"/> Gruppundervisning | <input type="checkbox"/> Annat, ex . _____ |
-

7. Hur vill du helst att speciallärare ska jobba?

- I klassrummet med mig
- Enskilt med elev/liten grupp
- Rådgivande till elev
- Rådgivande till lärare
- Annat , ex. _____
-

8. Tycker du att det är någon skillnad mellan specialpedagogers uppgifter och speciallärares?

Ja

Nej

9. Kryssa i vilka uppgifter som du tycker är speciallärares resp. specialpedagogens (du kan kryssa båda alternativen).

	Speciallärares	Specialpedagogens
Handledning av kollegor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Observation i klassrum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diagnoser/tester	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Åtgärdsplaner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Undervisning av elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planering för enskilda elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fördelning av resurser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stöd till elever med funktionshinder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbete med elevernas psykiska arbetsmiljö.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konflikthantering/mobbingfrågor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Vad tycker du stämmer när det handlar om inkludering(stöd ges inom klassen) av elever i behov av särskilt stöd?(flera alternativ möjliga)

	Stämmer	Stämmer inte
Eleven får inte arbetsro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eleverna får se att man kan vara olika	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eleven sporras av de andra eleverna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Svårt att samplanera med den andra läraren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eleven känner att hon/han inte kan lika mycket	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De andra eleverna blir distraherade/störda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Svårt att hinna med alla elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Svårt att individanpassa undervisningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bra med flera lärare i klassrummet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. När tycker du att segregering(utplockning av elev) kan vara motiverat? (Flera alternativ möjliga)

När en elev stör de andra i klassen	<input type="checkbox"/>
Om en elev har svårt att koncentrera sig	<input type="checkbox"/>
Om eleven har mycket stora svårigheter	<input type="checkbox"/>
Om eleven jobbar på en egen nivå	<input type="checkbox"/>
När en elev har ett funktionshinder	<input type="checkbox"/>
Aldrig	<input type="checkbox"/>

Följande frågor rör situationen på just din skola och i din klass.

12. Finns det spec. lärare på skolan?

Ja Nej

13. Finns det specialpedagog på skolan?

Ja Nej

14. Har du tillgång till specialpedagogiska resurser utanför skolan?

Ja Nej

15. Vem avgör om en av dina elever ska få extra stöd?

Speciallärare/specialpedagog

Jag själv

Rektor

Föräldrar

Annan. ex. _____

16. Vilken är huvudanledningen till att speciallärare jobbar med elev i din grupp?

- Specifika inlärningssvårigheter
- Beteendeproblematik
- Diagnosticerade funktionshinder
- Språksvårigheter
- Annat, ex. _____
- Har inget stöd

17. Var sker huvudsakligen detta stöd?

- I klassrummet
- I speciallärarens rum
- Avskilt område i anslutning till klassrum
- Annat, ex. _____
- Har inget stöd

Hej

Jag heter Erika Jonsson och läser tredje terminen inom speciallärarprogrammet vid Umeå Universitet.

Denna termin ska jag genomföra ett examensarbete med fokus på ”Speciallärarens roll inom skolan”. För att få material till den uppsats som terminen resulterar i kommer jag att genomföra intervjuer och en enkätundersökning.

För mig är det viktigt att just du ställer upp och svarar så att resultatet blir så tillförlitligt och trovärdigt som möjligt.

I min uppsats kommer ingen av de som svarat att namnges eller sammankopplas med någon särskild skola. Inte heller kommer din enkät eller den inspelade och nedskrivna intervjun att sparas eller spridas. Efter godkänt arbete kommer allt material att kasseras.

Har du frågor eller funderar på något kan du maila eller ringa mig.

Erika Jonsson, erjo0029@student.umu.se tel. nr 070-364 31 31