

Lunds Universitet
Socialhögskolan
Socialt arbete med inriktning mot kulturmöten och integration
Vårterminen 2006

Speciallärare eller Specialpedagog?

En studie om speciallärares/specialpedagogers syn på
sin utbildning och yrkesroll inom särskolan

Författare: Inger Olsson
Handledare: Ingrid Nilsson Motevasel

Abstract

In 1990 the education training program for teachers working with children with special needs was changed. One major difference in the new program compared with the former one is that the specialized teacher is now mainly supposed to supervise teachers instead of teaching pupils who have learning difficulties.

The aim of this qualitative interview study has been to find out what the specialized teachers think about their education, and how this could influence children with cognitive disabilities in special schools.

I have interviewed six teachers who specialized in teaching pupils with cognitive disabilities. Three of them were educated prior to 1990 and the others were educated after 1990. The ecological systems theory and the theory of learning as social praxis have been used in this study.

The main results in this study show that although the specially educated teachers qualified after 1990 who received the new education training program continue educating children who have learning difficulties. It also shows the importance of practical experience whilst teaching pupils with cognitive disabilities during their teacher training.

Key Word: cognitive disability, specialized teachers, special teachers program, special school, difficult learning, education.

Referenslista

Förord.....	5
1. Inledning.....	6
1.1 Problemformulering.....	6
1.2 Syfte.....	6
1.3 Frågeställningar.....	6
2. Metod.....	7
2.1 Metod och studiens upplägg.....	7
2.2 Urval.....	8
2.3 Analysmetod.....	9
2.4 Resultatens tillförlitlighet.....	9
2.5 Källkritik.....	9
2.6 Etiska överväganden.....	10
2.7 Fortsatt framställning.....	10
3. Bakgrund.....	10
3.1 Särskolan.....	10
3.2 Elever i särskolan.....	12
3.3 Utvecklingsstörning.....	13
3.4 Specialpedagogik.....	14
3.5 Integrering-Inkludering.....	16
3.6 Det miljörelaterade handikappbegrepp.....	16
3.7 Utbildningarna speciallärare/specialpedagog.....	18
3.7.1 Speciallärare.....	18
3.7.2 Specialpedagog.....	18
3.8 Tidigare forskning.....	20
3.8.1 Forskning rörande specialpedagogik och specialpedagogutbildningen.....	20
3.8.2 Forskning med nära anknytning till min uppsats.....	23
4. Teoretisk bakgrund.....	24
4.1 Utvecklingsekologi.....	24
4.2 Mästarlära.....	26
5. Redovisning av intervjuerna med speciallärarna.....	28
5.1 Yrkesrollen.....	28
5.2 Speciallärarutbildningen – hur var den?.....	31
5.3 Utbildningen möter skolans vardag och hemmen.....	32
5.3.1 Skolans vardag.....	32
5.3.2 Hemmen.....	33
5.4 Specialpedagogik – teorier och metoder.....	33
5.4.1 Specialpedagogik.....	33
5.4.2 Teorier och metoder.....	34
6. Redovisning av intervjuerna med specialpedagogerna.....	34
6.1 Yrkesrollen.....	34
6.2 Utbildningen – hur var den?.....	36
6.3 Utbildningen möter skolans vardag och hemmen.....	38
6.3.1 Skolans vardag.....	38
6.3.2 Hemmen.....	39
6.4 Specialpedagogik – teori och metod.....	40
6.4.1 Specialpedagogik.....	40
6.4.2 Teori och metod.....	40

7. Analys av intervjuerna med speciallärare och specialpedagoger.....	40
7.1 Yrkesrollen.....	40
7.2 Utbildningen – hur var den?	42
7.3 Utbildningens möte med skolans vardag och hemmet	44
7.3.1 Skolans vardag.....	44
7.3.2 Hemmet	45
7.4 Specialpedagogik – teorier och metoder.....	46
7.4.1 Specialpedagogik.....	46
7.4.2 Teorier och metoder.....	47
8. Slutdiskussion.....	47
9. Referenslista.....	50

Förord

Jag vill framföra mitt varma tack till Er som jag intervjuade. Tack för att ni tog Er tid att svara på mina frågor och gjorde det möjligt för mig att besöka Er på arbetsplatsen.

Ett stort tack till min handledare Ingrid Nilsson Motevasel, för god handledning.

Sist men inte minst vill jag rikta ett tack till Er som på olika sätt uppmuntrat mig, med tips, gett förslag till litteratur och som visat engagemang. Till min familj, som på olika sätt varit mitt bollplank, ett stort tack.

1. Inledning

1.1 Problemformulering

En artikel i Lärarnas Tidning nr 5/2006 fångade mitt intresse. Rubriken löd ”Blivande specialpedagoger i kläm mellan olika mål”. Skolan och dess verksamhet är alltid aktuell och viktig. I skolan vardag formas och utbildas de som inom en inte allt för avlägsen framtid skall ta över viktiga samhällsfunktioner. Under senare år har skolan ofta kritiserats hårt och olika undersökningar har visat på att fler och fler elever har svårt att nå målen. Elever i behov av särskilt stöd har svårt att få sina speciella behov tillgodosedda. Detta gäller såväl nya som tidigare uppmärksammade grupper. Särskolan har på vissa ställe i landet idag en överinskrivning i särskolan på 91% (Tideman, 2006).

Bakgrunden till artikeln är Högskoleverkets Rapport 2006:10 R: *Utvärdering av specialpedagogprogrammet vid svenska universitet och högskolor*. I rapporten kan man läsa att ”en till stora delar negativ bild av de granskade specialpedagogutbildningarna framkommer ur bedömargruppens rapport”. Utbildningen har från att ha haft en mer tydlig förankring i den praktiska verkligheten, förskjutit sitt perspektiv mot det mer teoretiska. Med anledning av denna rapport undrar jag hur såväl specialläraren, som gick ut sin utbildning innan 1990/91, såväl som specialpedagogen som slutförde sin utbildning efter 2000, och varit yrkesverksam några år, ser på sin yrkesroll. Jag vill också undersöka på vilket sätt utbildningen rustade dem för den kommande yrkesrollen. Det verksamhetsområde i skolan som speciellt intresserar mig är speciallärarens respektive specialpedagogens roll inom särskolan, för elever med utvecklingsstörning. Min uppsats skall inte ses som ett inlägg i den allmänna debatten kring särskolefrågor, eftersom den inte alls har den avsikten och den hade då behövt ha ett helt annat fokus.

1.2 Syfte

Att undersöka såväl speciallärarens som specialpedagogens syn på hur deras utbildning skapade förutsättningar att undervisa elever med utvecklingsstörning, inom särskolan.

1.3 Frågeställningar

På vilket sätt upplever speciallärare/specialpedagog att utbildningen till speciallärare/specialpedagog ger kunskap i att undervisa elever med utvecklingsstörning?

Hur stämmer den bild och den kunskap som utbildningen förmedlade, överens med den verklighet som speciallärare/specialpedagoger upplever?

Vad är specialpedagogik enligt speciallärarna/specialpedagogerna?

2. Metod

2.1 Metod och studiens upplägg

För att söka svar på mina frågeställningar kommer jag att använda kvalitativ metod. Då syftet med min uppsats är att undersöka utbildningens betydelse för yrkesrollen, som speciallärare/specialpedagog i särskolan, anser jag att kvalitativa intervjuer är det bästa sättet att nå målet. Uppsatsen berör utbildningen av speciallärare före 1990/91 samt utbildningen av specialpedagoger färdigutbildade efter 2000. Jag har funnit att kvantitativ metod inte är möjlig att använda i min undersökning. Dels på grund av att min undersökning rör både dåtid och nutid och att det mellan dessa tider skett stora förändringar när det gäller synen på funktionshinder, såväl på individplan som på ett mer övergripande strukturellt plan, samt att de olika processer i samhället som har gjort denna utveckling möjlig inte låter sig standardiseras eller kvantifieras. Dessutom kännetecknas speciallärarens/specialpedagogens roll av att se möjligheterna i variationen och mångfalden.

Den kvalitativa metoden ger mig möjlighet att försöka se verkligheten på det sätt som den intervjuade gör och sedan tolka vad det kan innebära sett ur det teoretiska perspektivet och den givna situationen (Trost, 2005). Kvalitativa intervjuer ger utrymme för följdfrågor, vilka jag bedömer är av stor betydelse för min undersökning, dels på grund av att speciallärare/specialpedagoger inte tillhör verksamhetsgrenar som i traditionell betydelse arbetar inom socialt arbete, samt dels på grund av att jag behöver ställa retrospektiva frågor. Svårigheten med retrospektiva frågor är att de ofta inte ger svar på hur det var vid en viss tidpunkt utan att svaret speglar hur den intervjuade nu ser på det som skedde då (Trost, 2005). Med detta i färskt minne, tror jag ändå att de svar jag får på de retrospektiva frågorna kan tillföra viktig kunskap till min uppsats.

Till min hjälp i intervjusituationen sammanställde jag en intervjuguide. Denna hjälpte mig att fokusera på intervjuens teman. Intervjun skulle inte vara för strängt strukturerad med standardiserade frågor men inte heller helt utan styrning. Frågorna skall underlätta för att

erhålla beskrivningar av specifika situationer och handlingar (Kvale, 1997). För att lättare kunna se samband och skillnader mellan den tidigare utbildningen för speciallärare och den senare specialpedagogutbildningen använder jag dessa båda yrkesbenämningar, trots att någon av de tre intervjuade speciallärarna idag använder yrkestiteln specialpedagog.

2.2 Urval

Jag bestämde mig för att göra sex stycken intervjuer med yrkesverksamma speciallärare/specialpedagoger. Tre av dem skulle vara utbildade speciallärare, denna utbildning ersattes hösten 1990 med specialpedagogutbildningen, och de tre andra relativt nyutbildade specialpedagoger. Trost förordar att urvalet är så heterogent som möjligt inom en relativt hög grad av homogenitet (Trost, 2005). Detta har jag försökt att uppnå på två olika sätt. Främst genom att alla informanterna är yrkesverksamma inom den obligatoriska särskolan (årskurs 1-9). Den obligatoriska särskolan är indelad i träningskola och grundsärskola. I min undersökning finns informanter som antingen arbetar i träningskolan eller i grundsärskolan. Här finns med såväl manlig som kvinnlig personal.

Jag har valt att inte närmare gå in på var dessa informanter arbetar på grund av att denna yrkeskår är relativt liten och har ett väl fungerande nätverk. Utan jag konstaterar att de är yrkesverksamma i tre kommuner i nordöstra Skåne, en speciallärare och en specialpedagog från varje kommun finns med i undersökningen. Jag har varit noga med att inte intervjuva någon till vilken jag har en relation, såväl vänskaps- som arbetsrelation. Några har jag mött och visste vilka de var medan de flesta var personer jag aldrig träffat tidigare. För att få förslag till var jag kunde söka informanter har jag tagit kontakt med dels en specialpedagog med lång yrkeserfarenhet samt två studierektorer. En av studierektorerna ansvarar både för grundskola och grundsärskola och den andra studierektorn är verksam på en specialpedagogutbildning. Jag tog en telefonkontakt med var och en av informanterna och alla ställde sig välvilliga till att låta sig intervjuas. Ingen som jag tillfrågade avböjde att bli intervjuad. Intervjuerna genomfördes alla på informanternas respektive arbetsplats. Efter att ha reflekterat över i vilken miljö som det skulle vara bäst att genomföra intervjuerna, så kändes skolmiljön ändå som den mest naturliga. Denna uppfattning upplevde jag att informanterna delade. Det är ju här pedagogiska möten och utmaningar sker.

2.3 Analysmetod

Jag spelade in intervjuerna med hjälp av bandspelare. Efter att intervjuerna gjorts skrev jag ut dem s k transkribering. Utskriften gjordes ordagrant. Att skriva ut ett band är förbundet med såväl tekniska som tolkningsmässiga problem som ständigt kräver ständigt nya avgöranden (Kvale, 1997). Vid transkriberingen tog jag mig friheten att hoppa över kortare stycken som berör frågeställningar som ligger utanför min uppsats. I några fall har jag fått ändra på texten för att få den förståelig. Även en del småord är borttagna där de inte påverkar förståelse. Därefter gick jag igenom den transkriberade texten och ordnade informationen efter teman i frågeställningarna.

2.4 Resultatens tillförlitlighet

Styrkan i kvalitativa intervjuer är just strävan att få veta vad den intervjuade menar eller hur han eller hon uppfattar ett ord eller en företeelse (Kvale, 1997). För att nå så hög validitet som möjligt har jag försökt att få konkreta och tydliga svar i intervjusituationen utan att vara allt för styrande. Jag har varit noga med att inte halka in på sidospår och fastna där, vilket är lätt hänt. Utan det vi har diskuterat har ställts i relation till lärarens kompetens och utbildning.

När det gäller tillförlitlighet vill jag lyfta några aspekter i min undersökning. Den första aspekten är när man måste fråga någon för att nå informanter innebär det alltid att någon annan indirekt väljer ut. Detta kan omedvetet styra valet mot ”goda” representanter för sin verksamhet. Den andra aspekten är min egen förförståelse, vilken kan påverka mitt sätt att uppfatta svaren. Jag har under ett flertal år varit engagerad i olika frågor rörande såväl grundskola som sarskola.

2.5 Källkritik

De källor jag har använt anser jag har god tillförlitlighet. Jag har i huvudsak använt facklitteratur och forskningsrapporter. När det gäller information i uppsatsen hämtad från internet handlar det i huvudsak om utredningar och rapporter gjorda av olika myndigheter som till exempel, Skolverket och Högskoleverket, som måste anses som mycket tillförlitliga. I övrigt har jag undvikit information via internet. Däremot har internet varit till stor hjälp i sökandet efter litteratur och annan viktig information.

2.6 Etiska överväganden

Samtycke till intervjuerna fick jag vid vår första telefonkontakt. Innan jag genomförde intervjuerna sammanställde jag ett introduktionsbrev utifrån de riktlinjer som finns i skriften *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (Vetenskapsrådet). Introduktionsbrevet överlämnade jag i samband med intervjutillfällena och bad informanten läsa igenom det innan vi började. Trots att alla intervjuerna är utförda på respektive speciallärares/specialpedagogs arbetsplats har vi haft möjlighet att sitta avskilt utan att bli störda. Det kändes mest naturligt att göra intervjuerna i skolmiljön.

2.7 Fortsatt framställning

I kapitel 3 presenteras bakgrunden. Jag kommer att redogöra för särskolan och dess elevgrupp samt beskriva begrepp som utvecklingsstörning, specialpedagogik, integrering - inkludering samt det relativa handikappbegreppet. Jag tar kort upp speciallärautbildningen som upphörde 1990 samt ger en beskrivning av nuvarande specialpedagogutbildning samt tidigare forskning. I kapitel 4 redogör jag för mina teoretiska utgångspunkter. I kapitel 5 redovisar jag intervjuerna med speciallärarna och i kapitel 6 intervjuerna med specialpedagogerna. Kapitel 7 innehåller analys av materialet och i kapitel 8 förs slutdiskussionen.

3. Bakgrund

3.1 Särskolan

Undervisning för barn med utvecklingsstörning började under 1850-talet, oftast på initiativ av enskilda personer på filantropisk grund med kristen förankring. En av pionjerna var Emanuella Carlbeck. Så småningom gick ansvaret över till landstingen, men omfattade då inte alla barn med utvecklingsstörning (SOU 2003:35). Undervisningen skedde oftast i miljöer helt avskilda från annan skolverksamhet. Först 1968 fick alla barn och ungdomar med utvecklingsstörning, oavsett grad av utvecklingsstörning, rätt till utbildning (Tideman, 2000).

I skollagens 1 kap. 2 § (1985:1100) står att ”Alla barn och ungdomar skall ha tillgång till utbildning och, inom varje skolform, få en likvärdig utbildning. Skolan skall ge eleverna kunskaper och färdigheter och, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling

till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen skall hänsyn tas till elever med särskilda behov.”

Särskolan är den skolform där elever med utvecklingsstörning oftast får sin skolgång. De grundläggande bestämmelserna, som är stiftade av riksdagen, för den obligatoriska såväl som för den frivilliga särskolan återfinns i skollagens kapitel 6 samt i särskole- och gymnasiesärskoleförordningen. Här slås fast vilka rättigheter och skyldigheter huvudman och individ har i det offentliga skolväsendet (Anderson, 1998).

Utbildningen i särskolan syftar till att ge utvecklingsstörda barn och ungdomar en till varje elevs förutsättningar anpassad utbildning som så långt det är möjligt motsvarar den som ges i grundskolan och gymnasieskolan (SFS, 1985:1100; Skollagen 6 kap 1 §).

År 1994 fick samtliga skolformer dvs. grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan en gemensam läroplan. Det är första gången som dessa skolformer har en gemensam läroplan med samma mål, värdegrund och ansvarfördelning. Med hänsyn till de särskilda behov som elever inom sameskolan, specialskolan och obligatoriska särskolan kan ha, har en viss anpassning av utbildningsmålen gjorts. Kursplaner och timplaner kompletterar läroplanen (Lpo 94)

Huvudman för särskolan är kommunen. Skolplikten är nioårig, men med ett frivilligt tionde år. Den obligatoriska särskolan har två parallella undervisningsformer, grundsärskolan och träningsskolan. Den frivilliga särskolan, dvs. gymnasiesärskolan består av nationella och specialutformade program som t.ex. industriprogram, hotel- och restaurangprogram samt individuella program i form av yrkesträning och verksamhetsträning. Idag har oftast särskola och grund- och gymnasieskola lokaler inom gemensamt skolområde och delar gemensamma byggnader (Anderson, 1998).

Enligt läroplanen har rektorn ett särskilt ansvar för att elever i behov av särskilt stöd får den hjälp de behöver. Lärare skall ”utgå från varje enskild elevs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande.....stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter”.(Lpo 94, s 12) Vidare står det under rubriken ”Den enskilda skolans utveckling” följande: Skolans verksamhet måste utvecklas så att den svarar mot uppställda mål.

Huvudmannen har ett givet ansvar för att så sker. Den dagliga pedagogiska ledningen av skolan och lärarnas professionella ansvar är förutsättningar för att skolan utvecklas kvalitativt.

Detta kräver att undervisningsmålen ständigt prövas, resultaten följs upp och utvärderas och att nya metoder prövas och utvecklas. Ett sådant arbete måste ske i ett aktivt samspel mellan skolans personal och elever och i nära kontakt med såväl hemmen som med det omgivande samhället (Lpo 94).

3.2 Elever i särskolan

I skollagens 3 kapitel 3 § ”Barn i allmänhet skall tas emot i grundskolan. Barn som bedöms inte kunna nå upp till grundskolans kunskapsmål därför att de är utvecklingsstörda skall tas emot i särskolan. Vidare står det i skollagens 1 kapitel 16 § ”Det som i lagen sägs om utvecklingsstörda gäller även dem som har fått betydande och bestående begåvningsmässigt funktionshinder på grund av hjärnskada, föranledd av yttre våld eller kroppslig sjukdom, samt personer med autism eller autismliknande tillstånd”. Det är barnets hemkommun som prövar om barnet skall tas emot i särskolan (SFS, 1985:1100, Skollagen 3 kap 4 §).

I grundsärskolan går oftast elever med lindrig utvecklingsstörning och i träningskolan oftast elever med grav- till måttlig utvecklingsstörning. Som elev i särskolan kan man få sin undervisning i en vanlig grundskoleklass, individuell integrering eller gruppintegrerat, vilket innebär att en grupp särskoleelever ingår i en grundskoleklass i vissa ämnen och i viss omfattning medan i andra ämnen utgör eleverna sin egen grupp eller också går eleverna i en fast grupp (Anderson, 1998). Kommunens organisationen av särskolan kan variera från kommun till kommun, en av anledningarna till detta kan vara antalet personer i behov av särskola eller att man vill pröva nya pedagogiska modeller.

Genom lagen (1995:1249) om försöksverksamhet med ökat föräldrainsflytande över utvecklingsstörda barns skolgång har föräldrar fr.o.m den 1 januari 1996 getts möjlighet att bestämma att barnet skall gå i grundskolan även om det annars skulle tillhöra särskolan, denna lag gäller i väntan på att ett nytt lagförslag skall tas i riksdagen (SOU 2004:98). Jag vill här påpeka att förändringar i lagstiftningen inom skolans område är under behandling inom regering och riksdag. Dels genom Skollagskommittens betänkande, *Skollag för kvalitet och likvärdighet* (SOU 2002:121) samt Carlbeck-kommittens två betänkande, *För den jag är. Om utbildning och utvecklingsstörning* (SOU 2003:35) samt *För oss tillsammans. Om utbildning och utvecklingsstörning* (SOU 2004:98). Carlbeck-kommittens arbete syftar till att undanröja

hinder för en ökad samverkan mellan grundskolan och särskolan och därmed öka förutsättningarna för ett inkluderande arbetssätt.

3.3 Utvecklingsstörning

När jag slår på ordet utvecklingsstörd i Nationalencyklopedin läser jag följande; avvikelser från ett barns normala psykiska och/eller fysiska (motoriska) utveckling till följd av störd hjärnfunktion. Orsakerna kan vara av skiftande natur och kan drabba individen före födseln, under födseln samt tiden närmast därefter fram till 2-3 års ålder.

Förenklat kan utvecklingsstörning definieras på tre olika sätt: psykologiskt, socialt och administrativt (Sonnander 1990 i Tideman, 2000). Ur psykologisk synvinkel innebär utvecklingsstörning låg utvecklingsnivå eller nedsatt intellektuell förmåga som kan mätas genom intelligensstest, med psykometrisk mätning. När testet görs får man fram en intelligenskvot (IQ). Denna kvot skall vara under 70, för att en person skall bedömas som utvecklingsstörd. Den sociala definitionen innebär att den bedöms som utvecklingsstörd som på grund av sitt funktionshinder inte klarar av vissa av de krav som samhället ställer. Denna definition är relativ på grund av att kraven varierar över tid och i olika situationer. Den administrativa definitionen syftar på dem som har nedsättning i sina begåvningsmässiga funktioner, vilket leder till att de för sin dagliga livsföring behöver hjälp och stöd eller att eleven behöver särskild undervisning. Den administrativa definitionen innebär i praktiken en sammanvägning av de sociala och de psykologiska kriterierna. Den administrativa bedömningen görs ofta när en person är i behov av LSS-insatser (Lagen om stöd och service för vissa funktionshindrade) eller särskola. För att bedöma den intellektuella förmågan ska psykologiska, social och pedagogiska faktorer vägas in. Enligt denna definition avgör myndigheten vem som är utvecklingsstörd. Till tidigare definitioner av utvecklingsstörning kan läggas ytterligare den medicinska definitionen. Denna definition utgår från biologiska och medicinska avvikelser hos individen. Tideman beskriver utvecklingsstörning som ett samlingsbegrepp för nedsatta intellektuella funktioner som uppstår under utvecklingsperioden dvs före 16 års ålder. Funktionshindret utvecklingsstörning uppvisar mycket stora variationer, gemensamt är olika grad av hämmad intellektuell utveckling. ”Majoriteten av personerna med autism har också en utvecklingsstörning (Tideman, 2000 s 43).

Begåvningsutvecklingen hos personer med utvecklingsstörning har under lång tid studerats av Kylen (1978, 1979, 1981, 1985). Kylen menar att en funktionsbegränsning i begåvningen innebär:

- ☒ lägre korttidsminneskapacitet
- ☒ lägre abstraktionsnivå i tänkandet, dvs. enklare och konkretare strukturer i begrepp rörande tid, rum, kvalitet, kvantitet och orsaksmönster
- ☒ enklare former av handlings och tankeoperationer
- ☒ lägre abstraktionsnivå i symbolfunktioner

Kylen beskriver tankestrukturerna hos individer på olika stadier på följande sätt:

A-stadiet innebär att man förstår och kan agera i det upplevda närrummet, här och nu.

Uppfattningen av tid och rum är begränsad.

B-stadiet innebär att man förstår sin närmiljö som en helhet men saknar överblick över det frånvarande. Tidsperspektivet sträcker sig över flera dagar, kanske längre.

C-stadiet innebär att man även har en allmän uppfattning om tillvaron. Individen förstår att det finns platser bortom det upplevda och förstår att det finns en framtid och en dåtid.

Förmågan att förstå förändringar ökar (Kylen, 1981).

Brister i begåvning brukar delas in i grav-, måttlig- och lindrig utvecklingsstörning. De begreppen följer Kylens indelning i A, B och C-nivåer. Det är här viktigt att påpeka att dessa indelningar inte får användas statistiskt, så att de negativt påverkar individen möjligheter till utveckling. Spännvidden inom grupperna är stor och behovet av stöd och hjälp mycket varierande. Kylen menar att det är viktigt att lära känna hela människan för att kunna förstå den som har begränsningar i begåvningen. Vi måste förstå hur begåvningen påverkar uppfattningen av verkligheten och samspelet med andra människor. Yttre stimuli och erfarenheter påverkar personens förmåga att använda sin begåvning samt att anpassade krav och en gynnsam miljö minskar effekterna av en begränsning i begåvningen (Anderson, 1998).

3.4 Specialpedagogik

Att försöka definiera specialpedagogik visade sig inte vara så enkelt. Mycket av den litteratur som finns diskuterar den roll specialpedagogik har haft och har i förhållande till den vanliga undervisningens bristande förmåga att nå alla barn (Persson, 1998). Detta kan ju också

kopplas till de krav som skolan ställer på eleven i form av olika uppnående mål.

Specialpedagogiken har också spelat en stor roll i övergripande politiska och handikappolitiska mål. I Regeringens skrivelse 2005/06:110, Uppföljning av den nationella handlingsplanen för handikappolitiken, står det ”Den specialpedagogiska utbildningen har sedan 90-talet ändrat fokus från att stödja enskilda barn till att rikta ljuset mot de svårigheter som uppstår i samverkan mellan individ och den pedagogiska miljön. Skolverket har dock funnit att exkluderande lösningar för enskilda elever ofta föredras framför t.ex. anpassningar av skolans lärande miljö. Bristen på specialpedagoger som har den förankring i verksamheten som krävs för att kunna arbeta med skolans lärande miljö kan utgöra ett hinder för genomförandet av de handikappolitiska målen.”(2005/06:110 s 188) Inom specialpedagogikens arbetsfält möts många perspektiv och olika konflikter som finns på såväl individnivå som på samhällsnivå blir tydliga.

Men vad är specialpedagogik? Specialpedagogiken har ett mångfasetterat innehåll och någon enhetlig definition går inte att få. Utifrån människosyn kan specialpedagogik beskrivas som: en optimistisk grundsyn och en orubblig tro på elevens förmåga till inläring och utveckling, ett accepterande av alla elever som de är samt åtgärder som motverkar att elevers kompetensutveckling hindras eller att de stöts ut från skolan. Utifrån ett utvecklingspsykologiskt synsätt innebär specialpedagogik: kunskap om förutsättningar och hinder för individens utveckling och inläring samt pedagogik utifrån den enskilda elevens behov. Metodiskt innebär specialpedagogik ”metoder i skolans arbete som syftar till bättre anpassning av undervisningen till elever med olika typer av skolsvårigheter” (ur SIA-utredningen,1974)(Malten, 1991 s 19). Christer Ohlin (2001) skriver i artikeln, ”Särskolan en lärandemiljö för alla?”, att specialpedagogik också är vårt förhållningssätt, bemötande och den respekt vi visar individen.

Anna Blom (2003), forskare på FOU-enheten i Stockholms stad har skrivit flera rapporter om särskolan i Stockholm. I en av sina skrifter definierar hon på vilket sätt pedagogiken i särskolan kan definieras, nämligen: Förberedelse, tid, individualisering samt konkreta och flexibla metoder. Skillnaden gentemot undervisningen av grundskoleelever är snarare en gradskillnad än en artskillnad, dvs pedagogiken i särskolan sägs innehålla ett större mått av de uppgivna beståndsdelarna.

Tideman (2004) tar upp det han kallar ”Den specialpedagogiska motsägelsen” som innebär att specialpedagogens uppgift är att dels stötta enskilda elever som är i behov av särskilt stöd, dels att underlätta för klass-/ämneslärare och de sk vanliga eleverna, genom att skapa mer homogena grupper. Samtidigt som specialpedagogiken strävar efter att skapa acceptans och tolerans för människors avvikelser och olikheter, har den en annan huvuduppgift nämligen att försöka minimera olikheter och avvikelser (Tideman, 2004).

I Grundskoleförordningen (1994:1194) står i 5 kap 5 § ”Särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör.”

3.5 Integrering-Inkludering

Det internationella begreppet inclusion-inkludering har under 1990-talet börjat användas i Sverige för att beskriva åtgärder som främjar integrering i skolan. Ordet integrering betyder att föra något samman till en helhet eller att föra in något i en helhet. Sverige har anslutit sig till internationella överenskommelser bland annat FN:s barnkonvention, FN:s standardregler och Salamancadeklarationen. Begreppet inkludering blev officiellt antaget i samband med Salamancadeklarationen, där alla regeringar uppmanas att verka för en skola för alla (SOU 2003:35). Med begreppet vill man markera att ingen skall föras in någonstans utan alla innefattas från början och inkludering förutsätter ett aktivt deltagande. Detta perspektiv lyfter fram att det är skolans och klassens arbete som skall ändras för att passa alla elever och inte eleverna som skall anpassas till skolan. Begreppet en inkluderande skola kan sägas vara ideologiskt, men samtidigt abstrakt och brett (ibid). Precis som många andra begrepp, så kan begreppet inkludering ges olika innebörder. Även om man avgränsar sig till frågor som rör inkludering av elever i behov av särskilt stöd i skolan, så står det klart att begreppet används olika av olika aktörer (Nilholm, 2006).

3.6 Det miljörelaterade handikappbegrepp

År 1981 utlystes som ett internationellt handikappår. Inom Världshälsoorganisationen (WHO) hade det sedan 1972 arbetats för att ta fram en ny klassificering av olika handikapp på miljörelaterad grund. År 1980 publicerades The International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps. A manual of classification relating to the consequences of

disease, ICDH (Holme, 1999). Från 2001 ersattes denna modell av ICF – International Classification of Functioning, Disability and Health som är en vidareutveckling av ICDH. Klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa, är benämningen på den svenska versionen. Denna modell betonar inte den enskilda människan utan olika situationer hon/han befinner sig i.

Med anledning av såväl handikappåret som WHO:s ny klassificering uppstod i Sverige en diskussion om handikappbegreppets innehåll och betydelse. Handikapp ansågs tidigare vara en egenskap hos individen och den person var handikappad som på grund av psykiska eller fysiska skäl hade betydande svårigheter i sin dagliga livsföring. Med det miljörelaterade handikappbegreppet har en distinktion mellan funktionshinder och handikapp vuxit fram. En person kan till följd av en skada eller sjukdom ha ett funktionshinder (t ex nedsatt begåvning eller rörelsehinder). Funktionshindret blir till ett handikapp i mötet med en för funktionshindret ej anpassad omgivning. Handikapp flyttas enligt detta synsätt från den enskilda individens egenskaper till relationen mellan individens förutsättningar och den omgivande miljöns/situationens krav (Tideman, 2000).

”I propositionen till den socialtjänstlag som trädde i kraft 1982 har den relativa synen på handikapp etablerats: Handikapp är inte en egenskap hos en person med skada eller en sjukdom. Handikapp är i stället ett förhållande mellan skadan eller sjukdomen och personens omgivning. Det är således fullt rimligt att tala om verksamhet som till följd av bristande anpassning och omtanke förorsakar svårigheter eller reser hinder för människor med skador och sjukdomar. Detta synsätt...som egentligen flyttar handikappet från de enskilda människorna till deras omgivning...är väsentligt, ty det lägger ett ansvar på alla huvudmän, samhälleliga som enskilda, att verksamhet som de bedriver skall vara tillgänglig” (Prop 1979/80:1).” (Tideman, 2000 s 41).

Denna relativa syn på handikapp har under 1980- och 90-talet fått en allt starkare ställning. I propositionen till LSS-lagen står följande: ”Den miljörelaterade handikappsyn som präglat tänkandet under senare år är väsentlig. Enligt detta är handikapp inte någon egenskap hos den enskilde, utan ett förhållande mellan skadan eller sjukdomen och personens omgivning.” (Prop 1992/93:159 s 42)

3.7 Utbildningarna speciallärare/specialpedagog

Specialundervisning har i Sverige bedrivits inom den obligatoriska skolan i olika former och under olika benämningar i många år. Idag arbetar både speciallärare och specialpedagoger med arbetsuppgifter inom den specialpedagogiska verksamheten inom såväl grundskolan som särskolan. De speciallärare/specialpedagoger jag har intervjuat arbetar inom särskolan.

3.7.1 Speciallärare

Först 1962 startade den första ettåriga påbyggnadsutbildningen till speciallärare i Stockholm och Göteborg, därefter startades ytterligare utbildningar i Malmö och Umeå.

Påbyggnadsutbildningen innebar att man först måste ha en lärarutbildning i botten.

Speciallärarutbildningen var inriktad på att speciallärarna skulle arbeta kompensatoriskt (Haug, 1998) med eleverna, enskilt eller/och i liten grupp, gärna i ett litet rum, avskilt från den övriga klassen (Rosenqvist, 1996b i Tideman, 2004). Man trodde att de svårigheter eleven hade skulle kunna arbetas bort med förhoppning att nå ifatt de övriga i klassen. Klassläraren skulle hålla sin undervisning på en lagom ”mellannivå”(Tideman, 2004). Flera år senare 1986 tillsattes en utredning för att granska speciallärarutbildningen. Utredningen resulterade i propositionen, 1988/1989:4, som innebar att speciallärarutbildningen hösten 1990 ersattes med specialpedagogutbildningen.

3.7.2 Specialpedagog

Specialpedagogutbildningen som trädde i kraft 1990 omfattade 60 (minst 40) akademiska poäng. Utbildningen fick både ett bredare och djupare innehåll än tidigare speciallärarutbildning (Tideman, 2004). Den hade fyra olika inriktningar: mot komplicerad inlärningssituation, mot dövhet eller hörselskada, mot synskada eller mot utvecklingstörning.

”För att erhålla specialpedagogexamen skall studenten ha

- de kunskaper och färdigheter som behövs för att aktivt kunna arbeta med barn, ungdomar och vuxna i komplicerade inlärningssituationer inom såväl skola, barnomsorg och vuxenutbildning som habilitering/rehabilitering.
- de kunskaper och förhållningssätt som ger kompetens för undervisande, handledande och rådgivande pedagogiska uppgifter avseende personal inom barnomsorg, skola, vuxenutbildning och rehabilitering.

- förmåga att använda datorer och andra informationstekniska hjälpmedel för egen inläring och kunskap om hur dessa hjälpmedel kan användas i undervisningen av barn och ungdomar/elever, om denna kunskap inte ingår i den tidigare avlagda lärarexamen.
- redovisat ett examensarbete i vilket ingår att relatera de vetenskapliga teorier studenten blivit förtrogen med till de kommande arbetsuppgifterna.

För att erhålla specialpedagogexamen med inriktning mot komplicerad inläringssituation skall studenten ha

- kompetens att undervisa människor med lindrigt begåvningshandikapp och andra funktionshinder samt kognitiva, språkliga och /eller sociala och känslomässiga problem.” (SFS 1999:30, s 24) För att få specialpedagogsexamen med inriktning mot dövhet eller hörselskada eller med inriktning mot synskada fanns liknande krav uppställda relevanta till funktionshindren (ibid).

Dessa fyra inriktningar är nu inte med i den nu gällande examensordningen från 2001.

Utbildningen omfattar 60 poäng och krav ställs på annan avlagd lärarexamen. I examensbeviset skall anges vilken verksamhet utbildningen är avsedd för, ett självständigt arbete om 10 poäng skall vara fullgjort (SFS 2001:2339). Till detta ställer t ex Malmö Högskola krav på att den sökande har arbetat inom skola/förskola/skolbarnomsorg eller annan utbildning med relevans för utbildningen minst 3 år efter grundläggande lärarutbildning (<http://utbildning.mah.se>). Högskolan i Kristianstad ställer krav på tre års yrkesverksamhet som pedagog efter avlagd examen (www.hkr.se). I examensordningen står:

”För att få specialpedagogexamen skall studenten ha de specialpedagogiska kunskaper och färdigheter som behövs för att aktivt kunna arbeta med barn, ungdomar och vuxna i behov av stöd inom förskola, skola, vuxenutbildning eller habilitering/rehabilitering.”(www.mah.se)

Därutöver skall studenten kunna:

- identifiera, analysera och delta i arbete med att undanröja hinder för och orsaker till svårigheter i undervisnings- och lärandemiljöer,
- genomföra pedagogiska utredningar och analysera individers svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå,
- utforma och delta i arbetet med att genomföra åtgärdsprogram i samverkan mellan skola och hem för att stödja elever och utveckla verksamhetens undervisnings- och lärandemiljöer,

- utveckla principer och former för pedagogisk mångfald inom verksamhetens ram,
- vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för föräldrar samt för kollegor och andra berörda yrkesutövare,
- genomföra uppföljning och utvärdering samt delta i ledningen av den lokala skolans utveckling för att kunna möta behoven hos alla elever.

Härutöver gäller de mål som respektive högskola bestämmer.” (SFS 2001:2339)

”Den specialpedagogiska utbildningen har sedan 90-talet ändrat fokus från att stödja enskilda barn till att rikta ljuset mot de svårigheter som uppstår i samverkan mellan individ och den pedagogiska miljön.” (Skr 2005/06:110) Den studerande har stora möjligheter att utöva inflytande på val av fördjupningsområde (www.hkr.se). Utbildningens upplägg kan variera något mellan lärosäten.

3.8 Tidigare forskning

3.8.1 Forskning rörande specialpedagogik och specialpedagogutbildningen.

Det finns en hel del forskning kring specialpedagogik, men de perspektiv som ofta anläggs är de inkluderande och exkluderande processor som blir synliga i samband med specialpedagogiken. Det finns relativt lite forskning som har tittat på hur specialpedagogik bedrivs i praktiken. En studie är gjord av Magnus Tideman (2004), ”*Den stora utmaningen – om att se olikhet som resurs i skolan*”. Studien berör elever i behov av särskilt stöd och definitionen av normalitet och avvikelse i skolan. Denna studie utgår från decentraliseringen under 1990-talet som lett till att kommunerna har övertagit ansvaret och blivit huvudman för den obligatoriska grundskolan och den frivilliga gymnasieskolan samt den obligatoriska grundsärskolan och den frivilliga gymnasiesärskolan. Ett av skälen till decentraliseringen var att underlätta utvecklingen av en skola där alla elever var välkomna, oavsett bakgrund, förmåga etc. Denna förhoppning har visat sig vara svår att infria. I studien har man undersökt hur skolans företrädare såväl politiska som tjänstemannaledare och lärare samt elever och föräldrar tänker kring avvikelse och hur den definieras och hanteras. Denna studie lyfter också fram hur skolledare tolkar och genomför det specialpedagogiska uppdraget. Hur man ser på relationen mellan skolledare och specialpedagog med tanke på att det framkommit behov i tidigare utvärderingar av att specialpedagogen knyts närmare skolans ledning, bland annat i Regeringens proposition 1999/2000:135.

Bengt Persson (1998) har i sin rapport ” *Den motsägelsefulla specialpedagogiken*” studerat hur specialpedagogisk verksamhet genomförs i den svenska grundskolan och motiveras samt hur den relateras till skolans övriga pedagogiska verksamhet. Han har också analyserat prioriteringar och urvalskriterier för specialpedagogiska insatser samt dokumentation, uppföljning samt utvärdering av den specialpedagogiska verksamheten.

I sin forskning, *Specialpedagoger – nybyggare i skolan*, följer Audrey Malmgren Hansen (2002), 13 specialpedagoger genom deras specialpedagogiska påbyggnadsutbildning och efter denna i deras yrkesverksamhet inom grundskolan. Syftet med avhandlingen är att beskriva och analysera en pedagogisk förändringsprocess, där specialpedagogerna beskriver hur de upplever utvecklingen av en förnyad specialpedagogisk verksamhet. Frågor som ställs är bland annat: Hur upplever specialpedagogerna sin egen del i skapandet av en specialpedagogisk verksamhet? Vad lägger specialpedagogerna i begreppet specialpedagogisk verksamhet med avseende på närhet och distans mellan pedagog och elev? Vad är utmärkande för specialpedagogernas upplevelse av specialpedagogisk verksamhet? Som teoretisk bakgrund i avhandlingen ligger Giddens struktureringsteori. Den tid som studien omfattar sträcker sig från när ”de tretton” börjar specialpedagogisk påbyggnadsutbildning år 1991/1992, tills de varit yrkesverksamma i fyra till fem år, alltså 1997. Underlaget utgörs av svaren på tre olika enkäter vid tre olika tillfällen samt en frågeguide: 1991/1992 vid utbildningen start , 1992/1993 vid utbildningens slut, 1996 efter tre år i yrket och till sist, 1997, en frågeguide efter fyra till fem år i yrket. Bland annat berättar specialpedagogerna att när de kom ut förväntades det av dem att de skulle undervisa som tidigare speciallärare, en individ eller en mindre grupp. Intresset från klasslärarna var svagt, vilket ledde till att de ny utexaminerade specialpedagogerna inte fick något stöd i sin nya roll eller möjlighet att utveckla den. Detta utmanade dem att söka nya vägar att samarbeta med lärare, men på dessa lärares villkor.

I avhandlingen *Between open systems and closed doors*, (2001), tar Lise-Roll Pettersson upp att föräldrar till barn med utvecklingsstörning har behov av mer information om det stöd skolan kan erbjuda barnet men också att specialpedagogerna behöver mer kunskap om hur man undervisar elever med behov av särskilt stöd. Detta gällde såväl lärare med vanlig lärarutbildning som lärare med specialpedagogutbildning och avsett om de undervisade i en integrerad eller segregerad skolmiljö. Kurser behöver utvecklas för såväl lärare som

specialpedagoger i hur man undervisar elever med utvecklingsstörning oavsett undervisningsmiljön. I intervjuer och enkäter har föräldrarna beskrivit sina behov, uppfattningar och möten med skolsystemet. Lise-Roll Pettersson har undersökt behoven hos lärarna som undervisade de deltagande föräldrarnas barn. Vagheten i skollagstiftningen påverkar familjen både direkt och indirekt, till exempel angående skolval och föräldrainflytande. Detta försvårar också förändringsarbetet i de olika system som påverkar familjen. Perspektivet är systemteoretiskt, familjen ses som ett öppet system som är i ständig interaktion och påverkas av en mängd faktorer och andra system.

Specialpedagogik handlar också om bemötande och förhållningssätt. Christer Ohlin (2001) tar upp detta i den specialpedagogiska tidskriften, *Att undervisa. Våra värderingar och uppfattningar om människan och hennes utvecklingsmöjligheter*, om kunskapers värde, om eget verksamhetsområde, samhällets insatser samt etik och respekt kan definieras som förhållningssätt. Begreppet förhållningssätt kan vidare uppfattas på följande två sätt: 1/ betoning läggs på ”det yttre planet” och kan likställas med handlande eller beteende. 2/ betoning läggs på ”det inre planet”, en inre hållning till oss själva och omvärlden. Denna inre hållning präglas av tre komponenter. Dels av vilken beredskap man har att ta emot budskap, såväl inifrån som utifrån. Hur man uppfattar, tänker kring och tolkar det som händer samt hur man för budskap och uppfattningar vidare mot handling. Dessa tre komponenter påverkas av både faktorer inom och utanför individen. Karakteristiskt för ett bra specialpedagogiskt förhållningssätt är alltså att budskap tas emot på både ett kognitivt och känslomässigt plan. Vidare utgörs det av förmågan att sammanställa, tolka och skapa sammanhang i de olika budskapen. Cirkulärt tänkande präglar denna förmåga, ett tänkande utan början eller slut och där processen, om hur man behöver förhålla sig för att hjälpa eleven att utvecklas, är det viktigaste. Det cirkulära tänkandet omfattar en strävan att se orsakssammanhang som ibland kan vara komplexa (Ohlin, 2001).

Högskoleverkets har just publicerat, *Rapport 2006:10R, utvärdering av specialpedagogprogrammet vid svenska universitet och högskolor*. Huvudmålet i examensordningen för specialpedagoger är att ha kunskaper om och färdigheter i aktivt arbete med elever i behov av särskilt stöd. Dessutom underordnade mål som pedagogisk rådgivning, handledning och skolledning. Alla utbildningarna har tolkat detta som om specialpedagogen har en ny yrkesroll, där det konkreta arbetet med elever i behov av särskilt stöd är ett underordnat mål. Förväntningarna och behoven i skolorna är stora när det gäller konkret

arbete med elever med inlärningssvårigheter. I rapporten lyfter man två problem som måste åtgärdas för att elever i behov av särskilt stöd, inte skall riskera att bli utan detta stöd. Dels att det inte finns några andra fastställda styrdokument som ger specialpedagogen en så vittgående roll. Lärarutbildningskommittens förslag om ändring av målen för specialpedagogutbildningen genomfördes aldrig. Det andra problemet är att så lite forskning kring specialpedagogikens praktiska erfarenheter har gjorts. Lärarutbildningarna skall vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Inom det som vanligtvis innefattas i specialpedagogiken finns en stor bredd. Frågan är vem som skall svara för den specialundervisning som kräver omfattande specialkompetens med hänsyn till enskilda elevers behov. I nuläget säkrar varken lärarutbildningen eller specialpedagogutbildningen denna kompetens.

3.8.2 Forskning med nära anknytning till min uppsats

Claes Nilholm (2006) redogör ingående för begreppet inkludering i Forskning i fokus nr 28, *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd" - Vad betyder det och vad vet vi?*.

Inkluderingsbegreppet växer fram i USA och används för att markera en ny syn på elever i behov av särskilt stöd. Man vill ersätta tidigare begrepp, såsom "mainstreaming" som egentligen innebär att elever skall anpassas till en skolsituation som inte är anpassad för dem. Rapporten analyserar både olika dimensioner av inkluderingsbegreppet samt hur begreppet riskerar att misstolkas när det möter nya kontexter. Nilholm lyfter också frågan om de demokratiska processer genom vilka eventuella steg mot inkludering ska tas.

I min undersökning berörs svårigheterna när föräldrar till barn i särskolan har en utvecklingsstörning. Barbro Hindberg (2003) belyser de svårigheter och problem som kan uppstå, ur många olika perspektiv, i sin bok *Barn till föräldrar med utvecklingsstörning*. Svårigheten ligger i att få rätt insatser i rätt mängd. Tre huvudskäl anses ligga bakom att föräldrarna får för lite hjälp. Det första skälet är att personer med utvecklingsstörning inte själva ansöker om hjälp, det andra är att samhället har inte så mycket att erbjuda eller att föräldrarna avbryter påbörjade insatser eller tackar nej. Ett annat problem ligger i samhällets system, där ofta många olika myndigheter är inblandade, med risk för att familjen kan ramla mellan stolarna. Insatserna kan också utformas så att stödet blir allt för omfattande och riskerar att upplevas institutionsskapande. Förutom tidigare nämnda svårigheter kan det

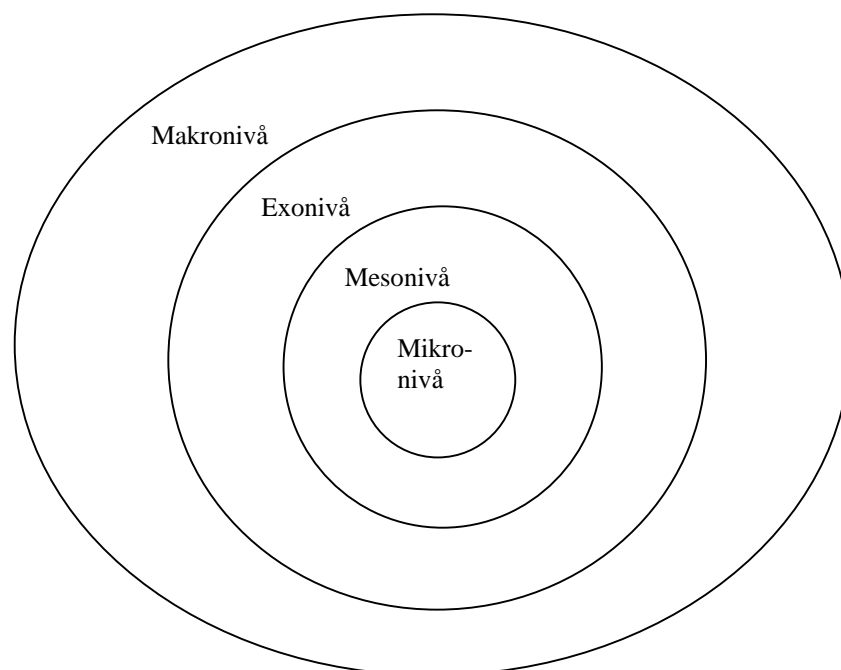
handla om att man får fel hjälp. Den som skall ge stödet eller insatsen måste ha insikt om hur en person med utveckling tänker och fungerar. Denna kunskap saknas ofta (Hindberg, 2003).

4. Teoretisk bakgrund

I sökandet efter att skapa en teoretisk bakgrund till min uppsats, föll mitt val på Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell, vilken genom att åskådliggöra hur olika nivåer i samhället påverkar individen och samspelar med varandra, tydliggörs den komplexitet som utspelas i vardagen. Jag vill också lyfta fram det perspektiv som Hubert och Stuart Dreyfus tar upp gällande lärande som social praxis, Mästarlära.

4.1 Utvecklingsekologi

Den amerikanske forskaren Urie Bronfenbrenner (i Andersson, 1986) utarbetade utvecklingsekologin som är en teori om mänsklig utveckling. Han ville visa att utveckling sker i ett sammanhang, i ett samspel och i interaktion med olika omgivningsfaktorer och att den skall studeras där den äger rum, i sin vardagsmiljö. Även om hans egen forskning mest har gällt barn, vill han betona att utveckling är något som pågår hela livet. Detta innebär att teorin kan tillämpas under hela livet. För att beskriva den utvecklingsekologiska modellen utgår Bronfenbrenner från fyra analysnivåer, dessa ligger inte hierarkiskt över varandra utan omsluter varandra, ungefär som ryska dockor. Modellen kan också illustreras med hjälp av koncentriska cirklar, den ena inuti den andra (Andersson, 2002).



Den utvecklingsekologiska modellen fritt tolkad efter B-E Andersson (1986).

I den innersta cirkeln finns individen (barnet) i sin närmiljö, mikronivån. På mikronivån sker interaktion mellan barnet och dess närmiljöer t ex familjen, förskolan/skolan och fritidsmiljön. Nästa cirkel utgörs av mesonivån, där interaktion mellan närmiljöerna sker. Denna interaktion kan vara nog så viktig för barnet, jämfört med vad som sker inom respektive närmiljö. Detta i sin tur interagerar med förhållanden som ligger utanför individens direkta vardagsmiljö och nästa cirkel åskådliggör exonivån. Med utgångspunkt från barn utgörs denna nivå av föräldrarnas arbetsplats, förskolans eller skolans organisation, kommunala resurser som indirekt påverkar ett barns livsbetingelser. Alla de tidigare nivåerna samspelar med samhällsförhållanden och normer och värderingar på nationell nivå, eller makronivå som utgör den yttersta cirkeln (Andersson, 2002).

Trots att det kan tyckas självklart att man inom social- och beteendevetenskap anser mänsklig utveckling som en följd av samspel mellan människor och dess omgivningar, innebär det oftast i praktiken en koncentration kring individen och handlar mindre om individens omgivning. Miljön verkar inte bara på individen utan individen kan också påverka åtminstone delar av sin miljö. Individer som utvecklas är enligt Bronfenbrenner inte ett tabula rasa (oskrivet blad) utan ett aktivt subjekt som rekonstruerar miljön hon befinner sig i (ibid).

Utvecklingsekologin började ta form under 1970-talet och har inspirerats av psykologisk ekologi och den tysk-amerikanske psykologen Kurt Lewin och hans teori om psykologiska fält. Dessa uppstår i interaktion mellan en individs behov och hans psykologiska miljö. Andra viktiga forskare för Bronfenbrenner är Rene Spitz, John Bowlby samt Jean Piaget (Andersson, 2002). Den socialekologiska teorin är även hörnstenen inom det nätverksterapeutiska arbetet (Klefbeck & Ogden, 1996). Trots utvecklingsekologins betoning på interaktion, kan man ta en sak i taget och andra teorier till hjälp för att förstå eller åtgärda "microprocesser in a macro world". En viss revidering har Bronfenbrenner gjort av sin syn på makrosystemet. Istället för sociala etiketter som anger social klass, familjestruktur anser han det mer relevant att tala om "sociala domäner". De sociala domänerna är t ex domänerna klass, kön och etnicitet och är kopplade till olika livsstilar, värdesystem, förväntningar och resurser. Det gäller att ta reda på vilka faktorer inom respektive "social domän" som gynnar eller missgynnar individens utveckling. Även vissa tillägg har gjorts till synen på mikrosystemet. Han anser att det bör tas större hänsyn till vem, vilka "de andra" i mikrosystemet är, vad som kännetecknar dessa personer som barnet har en relation till i sin närmiljö (Andersson, 2002).

Utvecklingsekologin har främst studerat barn som far illa. Psykologen Garbarino (1992) har i sin bok, *Children in danger*, visat hur problem kan skapas i interaktion inom och mellan närmiljöerna och i interaktionen med samhället på både lokal och nationell nivå. Han har också genom konkreta exempel visat på hur samhället genom förskolan, skolan och andra stödverksamheter samt genom socialpolitiska åtgärder kan åstadkomma förändringar för barn som far illa eller är i riskzonen. Han har även studerat barns egna upplevelser av att leva under överhängande fara. En mycket viktig iakttagelse är betydelsen av antalet riskfaktorer. Det är inte lika svårt att hantera en eller två risker som att hantera tre eller fyra. Det är den kumulativa risken som kan bli ohanterlig för ett barn och kan hota att skada dess utveckling. Här spelar det en stor roll om skolans personal har förmåga att se varje barn i sitt sammanhang, att som ”signifikanta vuxna” kunna erbjuda barnen mänskliga relationer i omsorg och lärande. Genom att skapa trygghet och en förutsägbar miljö med struktur och gränser bidrar skolan till att ”hålla” barnen (Andersson, 2002). Winnicott talar om en ”hållande” miljö (holding environment) där man utgår från barnets perspektiv och det blir avgörande för de vuxnas värderingar och handlingar (Linden, 2002).

Utvecklingsekologiskt orienterade forskare hänvisar gärna till utvecklingspsykopatologins forskning om utsatta barns sårbarhet och motståndskraft i samspel med riskfaktorer och skyddande faktorer. När barn mot alla odds klarar sig bra, beror det på att barnet har kunnat knyta förtroendefulla och utvecklingsfrämjande relationer till andra än föräldrarna och att de har haft tillgång till kompensande miljöer i skolan, grannskap, föreningsverksamheter på fritiden (Andersson, 2002).

4.2 Mästarlära

Många av våra färdigheter lär vi i tidig ålder genom imitation eller genom trial-and-error metoden. Mästarläran utgår från och beskriver fem stadier av färdighetstillägnelse: 1/ Nybörjare, 2/ Avancerad novis, 3/ Kompetens, 4/ Skicklighet och 5/ Expertis. För att göra beskrivningen av stadierna så tydlig som möjligt betraktas en vuxen som tillägnat sig en färdighet genom undervisning (Dreyfus & Dreyfus, 1999).

I stadium 1, nybörjarstadiet, börjar man normalt med att läraren sönderdelar uppgiftssituationen i kontextfria karakteristika, som nybörjaren kan känna igen., utan att ha

tidigare erfarenheter av området. Därefter får nybörjaren några regler som styr handlingarna utifrån dess karakteristika. För att göra det tydligt vad som sker i de olika stadierna ges två konkreta exempel från hur man lär sig att köra bil eller att spela schack. För den som skall lära sig att köra bil, handlar nybörjarstadiet om att känna igen förkunskapsfria karakteristika som hastighet och få regler när det är lämpligt att växla till tvåan.

I stadium 2, avancerad novis, börjar nybörjaren i takt med växande erfarenhet att lägga märke till andra meningsfulla aspekter av situationen. Kanske efter att läraren gjort eleven uppmärksam på dessa. Nu bildar såväl dessa nya situationsbundna aspekter såväl som de objektivt definierade, inte situationsbundna karakteristika grunden för den fortsatta undervisningen. Bilisten använder motorljud (situationsbundna) såväl som hastigheter (inte situationsbundna) som grund för när han skall växla. Motorljud går inte att heltäckande beskriva med ord, ord kan därför inte ersätta några väl valda exempel, för att klargöra skillnader (ibid).

I stadium 3, blir den lärande överväldigad av det större antal potentiellt relevanta element som han kan känna igen. För att bemästra denna överbelastning och nå kompetens ger undervisning eller erfarenheten hjälp i att skapa en strategi eller att välja ett perspektiv, som i sin tur avgör vilka aspekter som skall betraktas som viktiga och vilka som skall förkastas. Kompetenta utövare måste själva, utan att vara säkra på att den passar för den speciella situationen, välja en plan. Här kan eleverna uppleva en emotionell berg- och dalbana. Efterhand som den kompetente utövaren blir mer och mer emotionellt engagerad blir det svårare att anlägga nybörjarens objektiva, och regelstyrda förhållningssätt. Om detta tidigare förhållningssätt kan ersättas med engagemang, fortsätter utvecklingen. Däremot kan motståndet mot accepterandet av risk- och ansvarstagande leda till stagnation. Här kan den kompetente bilisten som kör av motorvägen på en krökt avfart avgöra efter att ha tagit hänsyn till bland annat hastigheten att han kört för fort. Han skall fatta nödvändiga beslut för att klara situationen och upplever en lättnad när han lyckades, men skulle vid en sladd åter bli skakad (Dreyfus & Dreyfus, 1999).

I stadium 4, skicklighet, när eleven på ett engagerat sätt utövar sin färdighet kommer positiva erfarenheter att stärka lyckade reaktioner och negativa erfarenheter att hämma misslyckade. Utövarens teori om färdigheten, representerad av principer och regler, ersätts gradvis av situationsbundna särskiljanden, som följs av härmed förbundna reaktioner. En förutsättning för att skicklighet utvecklas är att erfarenheten görs på detta ateoretiska sätt och att överlagda reaktioner ersätts av intuitivt beteende. I detta stadium är den skicklige utövaren efter att ha urskilt målet och situationens viktiga karakteristika tvungen att fatta beslut om vad som skall

göras. För att återgå till bilisten är det här större sannolikhet att den skicklige bilisten klarar av en farlig trafiksituation bättre än den kompetente bilisten på grund av att han behöver ytterligare tid för att bland annat bedöma hastigheten.

I stadium 5, expertis, experten vet både målet, vad som skall uppnås och hur man kommer dit. Detta tack vare en stor repertoar av situationsbunden urskillningsförmåga. Expertbilisten vet hur han skall anpassa hastigheten och kan utföra den lämpliga handlingen utan att göra beräkningar och jämföra alternativ (ibid).

En expert försöker undvika ”tunnelseende” genom att vara öppen för reflektion, diskussion och för alternativa sätt att se på situationen samt genom att vara lyhörd för avvikande synpunkter. Att säga att någon är expert innebär för den skull inte att hon eller han alltid reagerar på bästa sätt inför situationen. Det betyder att handlingen sker på ett icke-reflekterande sätt, det vi kallar intuitivt. Inom mästarläran är det viktigt att uppmuntra till engagemang. Att eleven tillsammans med läraren får dela dennes bekymmer, framgångar och nederlag. Att arbeta hos flera mästare utvecklar ytterligare, genom att man då blir tvingad att skapa sin egen stil, det går inte att kopiera en (Dreyfus & Dreyfus, 1999). En kritik mot teorin är att eleven uppfattas som isolerad från den sociala kontexten. Mästarläran anser att allt lärande sker i en social situation, men på samma sätt som att den sociala situationen i vissa fall är avgörande, spelar den inte alltid en roll för vad som lärs. ”I vilken utsträckning förståelsen av en specifik social situation eller en praxisgemenskap är relevant till färdighetstilläggnelsen och mästarlära, beror på vilken specifik färdighet man ska lära sig.”(ibid, s 85). Ett viktigt specialfall är, att deltagande i specifika sociala praxisformer som möjliggör en specifik aktivitet är nödvändig för att skaffa de färdigheter som innefattar relationer till en gemenskap.

”Man känner att ens beteende framkallas av de upplevda förutsättningarna på ett sådant sätt att känslan av avvikelse från en tillfredsställande helhet reduceras.” (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s 68).

5. Redovisning av intervjuerna med speciallärarna

5.1 Yrkesrollen

Två av speciallärarna gick ut sin utbildning i början av 1970-talet och en i början av 1980-talet. En av speciallärarna är utbildad mellanstadie lärare och två stycken är utbildade

förskolelärare. Samtliga hade tidigare erfarenheter från möten med personer med utvecklingsstörning, innan man sökte in på specialpedagogutbildningen. Dessa hade skett som praktikant i särskolan, i den vanliga förskolan samt på sommarkurser för vuxna personer med utvecklingsstörning. För två av speciallärarna var det denna erfarenhet som ledde till yrkesvalet.

Idag arbetar två av speciallärarna på grundsärskolenivå, medan en arbetar inom träningskolan. En av speciallärarna undervisar också några timmar i grundskolan. Eleverna som de arbetar tillsammans med i särskolan går i årskurs 7-10, årskurs 4-5 samt årskurs 5. Samtliga skolor är lokalintegrerade med grundskolan. Inom grundsärskolan finns en kontinuerlig samverkan med grundskolan medan träningskolan inte har denna form av samverkan. Där det finns en kontinuerlig samverkan mellan eleverna i särskolan och grundskolan upplever speciallärarna att denna blir svårare att upprätthålla ju äldre eleverna blir.

För ju äldre man blir, det är min erfarenhet, ju äldre man blir, ju mer behöver man den här specialundervisningen...Det flyter alltså ovanför, det är för många ord ute i klasserna.” Hur fungerar samverkan med grundskolan? ...mycket handlar om läraren som finns, som är klasslärare. Vid alla utvecklingssamtal...finns vi här, resursen, jag och klassläraren tillsammans med föräldrarna.

En av speciallärarna berättar när det gäller de äldre eleverna:...*det gäller att få dem att vilja ta del, det tycker jag är viktigt, i saker och ting som händer i projekt som vi gör, både med grundskolan och inom gruppen. De säger ofta så här, vi trivs bäst när det bara är vi. Det tar jag som en provokation. För så ser det inte ut när skolan är slut. Då måste man ut i ett samhälle och ta del. Så där vill jag att man jobbar tillsammans mer.*

Eftersom många av speciallärarna har arbetat många år och deras yrkesroll har varierat inom skolan och särskolan och förändrats, så utgår jag från deras nuvarande yrkesroll. Den allra mesta tiden arbetar speciallärarna i den mindre grupp som man är klasslärare för och ibland med elever enskilt. En av speciallärarna ingår i skolans resursteam men ger ingen regelbunden handledning. En annan av speciallärarna, som har läst 5 poäng handledning, har 20% av sin anställning i kommunens resursteam. Där ingår både att ge handledning och att dela med sig av sin specialkompetens kring rörelsehinder.

Eleverna i särskolan representerar en mångfald. I intervjuerna berör speciallärarna utgångspunkter för deras sätt att undervisa i särskolan idag. Att se styrkan hos eleverna och arbeta utifrån dem.

Min undervisning har ofta handlat mycket om "trial and error", jag försöker en sak och se om det går. Om det inte går, varför fungerar inte det här? Varför fungerade det igår, men inte idag. Ja, det skiftar rätt snabbt ibland... jag försöker lära mig mycket från mina elever varje dag.

...jag ser mina elever här i ett längre perspektiv, framåt. Vad man behöver lära, för vi måste också sortera lite i kunskaperna.

Jag kan inte säga den ena dagen, att det är okej, att du gör så här och nästa dag är det inte okej, att du gör så här. Jag måste vara konsekvent. Det skapar framförallt trygghet, de skall inte behöva vara osäkra på mig, när jag säger ja eller nej, vad jag menar med det.

Att visa omtanke och kärlek, att man tycker om dem, det är jätteviktigt"

Mycket har hänt sedan 1970-talet inom skolans värld och inte minst inom särskolan. Yrkesrollen har förändrats för speciallärarna i takt med de förändringar som skett. Alla skolor som speciallärarna arbetar på är lokalintegrerade tillsammans med grundskolan och inom grundsärskolan har man ett kontinuerligt samarbete med grundskolan. Från att särskolan har varit en landstingskommunal verksamhet, blev särskolan under 1990-talet kommunal. Attityder till personer med funktionshinder har också förändrats. Men med den nya tiden kommer också nya problem och utmaningar.

Min yrkesroll idag är mycket förändrad. Då fanns vi ju helt avstängda från den andra världen, skulle jag vilja säga...när vi var ute vad folk titta...Får jag jämföra de här två världarna, så är det ju så att det har utvecklats i rätt riktning."

...jag känner att jag räcker ju inte till, behovet är större än resurserna.

Det har hänt rätt så mycket rent historiskt med skolan. Det är mycket mer skollikt idag för elever på tidig utvecklingsnivå. Jag kan tycka att för dessa elever glömmet vi bort det här med leken och sinnesträning.

Vilka möjligheter till kompetensutveckling har de intervjuade speciallärarna? Det ser lite olika ut. En av speciallärarna har gått utbildning i handledning och i läs- och skrivinlärning och upplever att det sker en kompetensutveckling, medan någon pekar på att det hänger mycket på det egna initiativet. Men att möjligheterna finns. Brist på resurser ses som en återhållande faktor..

Den (kompetensutveckling) har varit mycket eftersatt. Jag tycker vi fick mycket mer kompetensutveckling förr...och det är ofta inte anpassat för oss.”

Kommunaliseringen har inte alltid inneburit ökad närhet, utan i en kommun har det istället inneburit att kontakten mellan dem som arbetar inom särskolan är i det närmaste obefintlig. Särskolan finns i denna kommun på flera olika rektorsområden.

5.2 Speciallärarutbildningen – hur var den?

Ser vi över tid så förändrades speciallärarutbildningen också genom åren. De intervjuade som gick sin utbildning under 1970-talet gick ett år, med inriktning mot utvecklingsstörning. Speciallärarutbildningen bestod av olika grenar. En av de intervjuade fick lära sig testa elever under sin utbildning. Vilket man sedan inte fick behörighet till. Att testa elever hör idag till psykologernas arbetsområde. I utbildningen ingick praktik. För specialläraren som utbildade sig under 1980-talet såg utbildningen lite annorlunda ut. Den var också ettårig, men riktade sig mer till elever i grundskolan. I direkt anslutning till den första speciallärarutbildningen erbjöds studenterna att gå ett påbyggnadsår med inriktning mot utvecklingsstörning. Kortare praktik ingick.

Man fick läsa metodik, pedagogik och psykologi och så fick man träffa människor som jobbade i särskolan. De kom till utbildningen och berättade och tipsade om saker och man fick titta på material och diskutera hur man bemötte barnen. Man fick kunskaper om olika störningar, medfödda och förvärvade och olika syndrom fick vi läsa om.

I utbildningen fick man varva teori och praktik, det tyckte jag var bra.

Specialläraren som utbildade sig under 1980-talet beskriver utbildningen så här: *Vi hade rätt mycket någonting som hette SOE, socio-emotionell utbildning. Vad finns det för hinder hos barn, som gör att de inte kan öppna sina kanaler för att lära sig och även bland vuxna också då. Hur kan man få barn att känna tillit till vuxenvärlden, samt läsinläring och matematisk inläring.* Påbyggnadsutbildningen, särskoleåret: *”Det kändes lite tunnare det året. Det fanns mycket som gick att ösa ur också, men det krävde en ingång någonstans, att du hade en grupp du besökte. Vi hade korta praktiker. Så jag skulle vilja säga mer att vi hade ”tittar” än praktik.*

För de speciallärare som utbildade sig under 1970-talet upplevdes praktiken viktig. En av speciallärarna uttrycker det så här: *”Man passade på att vara på ställen då, som man inte hade kunskaper om och det var jätteintressant.”* Praktiken var inte lika omfattande för den som utbildade sig på 1980-talet.

För att du skall hjälpa någon annan, så måste du kunna hjälpa dig själv. Du måste veta var du står och du måste veta hur du reagerar när du möter en person...som inte fungerar som man förväntar sig. Då hade vi den grunden att stå på, vi kurskamrater och det var jättebra för vi hade många diskussioner och det tycker jag nästan var starkare än det lärarna kunde ge, därför vi var vuxna allihop och varit ute ett tag. Vi hade mycket som vi kunde ta och exemplifiera med.

Ovanstående citat får åskådliggöra, det stora värde som speciallärarna fann i att diskutera med sina kurskamrater.

5.3 Utbildningen möter skolans vardag och hemmen

5.3.1 Skolans vardag

Några av speciallärarna tyckte att utbildningen var relevant för att möta skolans vardag, då. Samtliga konstaterar att undervisningen har förändrats i takt med samhällsförändringen.

Det var mer praktiskt inrättat, man jobbade mer praktiskt med eleverna. Man såg mer bara eleven inte det sociala sammanhanget.

Ja, det som stämde överens var ju det att eleverna i särskolan, levde i en liten tillvaro för sig. Det betonade man, och man betonade också, varför skall inte de få vara med? Men inte så mycket tryck på det sista, som på den här skolan. Utan man var nöjd lite grann med att ta hand om och jag tycker nu, nu är det 23 år sedan, att man skulle trycka mer på att de här människorna har en framtid.

Den utveckling som olika samhällsaktörer bidragit till, från att se bara individen till att se individen i sitt sociala sammanhang, har förändrat deras yrkesroll och ses som mycket positiv.

5.3.2 Hemmen

Relationen till hemmen har förändrats över tid. Idag ses föräldrar som en resurs. Man hjälps åt att föra eleven/barnet framåt. Några speciallärare tycker att det är svårt när eleverna har problem hemma. Det är lätt att man blir väldigt involverad i familjerna, det är hela tiden en balansgång. Det är alltid viktigt att tänka utifrån barnet bästa och inte gå in i andra roller i familjen. I de fall där föräldrarna har en utvecklingsstörning behöver man ibland instruera dem kring olika situationer. Det svåraste är när man behöver göra en anmälan. En av specialpedagogerna anser att samhället har inte de resurser som behövs för att stödja dessa föräldrar och deras familjer.

Man får alltid ha eleven i fokus...och så får man försöka att hitta vägar, för att underlätta för eleven och underlätta hemma.

5.4 Specialpedagogik – teorier och metoder

5.4.1 Specialpedagogik

Påståenden nedan definierar vad som är specialpedagogik för de intervjuade speciallärarna. Specialpedagogiken handlar om nyfikenhet, relationer, kunskap och aktivitet.

Man ser inte bara det barnet gör, utan hela tiden så ställer man sig frågan, varför gjorde barnet så här? Varför, sa det så?

...att kunna undervisa och hitta bra metoder för var och en.

...att försöka förstå samspelet, till vad det är...som gör att man vill lära sig, att man kan lära sig och hur man skall hitta verktygen för att nå dit.

En av speciallärarna uttryckte att bemötandet av eleven är en del av specialpedagogiken.

5.4.2 Teorier och metoder

När jag frågade om de utgick från några speciella teorier, så svarade speciallärarna att de inte gjorde det. Vi talade om läs- och skrivinlärningsutbildningen på 10 poäng. Namn som Vygotskij nämns och Maria Montessori¹ pedagogiken, där det läggs vikt vid att förstå, barnets hela utveckling även barndomen. Detta tyckte en speciallärarna var mycket viktigt. När vi fortsatte och kom in på metoder, så använde en av speciallärarna en metod för att strukturera tiden och som ett stöd för elevernas tidsuppfattning. I klassen användes också teckenkommunikation, vilket har bidragit till att dessa elever kan göra sig förstådda och få respons, på ett helt annat sätt än tidigare.

Man kan ju själv förstå hur frustrerande det måste kännas...när ingen förstår vad jag menar. Kan man då bara ge ett litet tecken, så är det ju fantastiskt.

6. Redovisning av intervjuerna med specialpedagogerna

6.1 Yrkesrollen

De tre specialpedagogerna är alla nyutbildade. Två blev klara med sin utbildning 2004 och en var klar 2002. Vägen dit har sett olika ut för alla tre. Efter förskoleutbildningen och många år som förskollärare, kom utmaningen, ett barn med ett beteende som avvek på ett extremt sätt, detta väckte intresset för specialpedagogsutbildningen. För en annan av specialpedagogerna har vägen gått via sociala omsorgslinjen, till grundskollärare 1-7 och efter flera års arbete inom särskolan vidare till specialpedagogsutbildningen. En av specialpedagogerna är i grunden fritidspedagog, och mötte elever från särskolan efter skoldagens slut på fritid, detta inspirerade till vidareutbildning. Alla har läst på i halvfart på distans under tre år. Samtliga har

¹Maria Montessori, italiensk läkare och barnpedagog. Utarbetade pedagogiska metoder för barn.

arbetat parallellt med studierna med undantag från att fritidspedagogen tog ledigt från arbetet ett år och läste läs-, skriv- och matematikutveckling parallellt med specialpedagogsutbildningen. En av specialpedagogerna har funnits i samma verksamhet under hela utbildningen. Medan två i slutet av utbildningen bytte arbete och började arbeta inom särskolan.

Idag arbetar två av de intervjuade i grundsärskolan och en inom träningskolan.

Specialpedagogen inom träningskolan har ansvar för tre multihandikappade ungdomars utbildning. De är i åldrarna 15 till 17 år. Till gruppen kommer också en blivande elev två gånger i veckan för att få stimulans. Det finns ingen förskolegrupp för elever med multihandikapp. Gruppen ingår i ett arbetslag med 22 elever och 14 personal. Inom grundsärskolan undervisar en av speciallärarna sex pojkar, mellan 10 och 13 år, och är klassförståndare för dem. Medan den tredje specialläraren arbetar som klassförståndare för 10 elever, i åldrarna 8 till 12 år, fyra dagar i veckan. Den femte dagen kommer elever från andra grupper på skolan. Det är då mer enskilt arbete med eleven, som går att "likna vid den gamla speciallärarrollen". Alla skolorna är lokalintegrerade med grundskolan. På en av skolorna finns ett kontinuerligt samarbete med grundskolan.

En av specialpedagogerna ingår i skolans utvecklingsgrupp, planerar, genomför möten och utvärderar samt har handledning med personliga assistenter. En av specialpedagogerna uttrycker att handledningskunskapen har varit till stor nytta i förhållande till personalen på boende, korttidshem, fritidshem som är från 12 år och uppåt för de elever som har en utvecklingsstörning. Handledningen har också kommit till nytta i arbetet tillsammans med assistenterna.

Innan vi går vidare vill jag lyfta något av det som specialpedagogerna anser som viktigt i konsten att leva upp till sin yrkesroll.

...ett barn som inte kan, som inte är tryggt, som inte mår bra eller inte är motiverat, kan inte lära sig en massa nya saker... I särskolan bestäms målen av elevens egen utveckling... Det viktiga är att barnet får den sociala grunden och tryggheten sedan kan vi bygga med matte, svenska och allt det andra.

Allting sker i möte, allting är i kommunikation. Jag kan inte lära eleven någonting, eleven måste lära sig själv. Jag måste väcka en motivation, en glädje. Då kan eleven lära sig av mig, Jag kan ha kunskapen men jag kan inte mata eleven med den, eleven måste plocka själv.

Arbetslaget måste hitta stunder att diskutera med varandra, för att se varför funkar inte detta och varför funkar detta och hur gör du med det här barnet.

När vi kommer in på kompetensutveckling, så finner sig specialpedagogerna väl uppdaterade av förklarliga skäl. På en skola ordnas det kontinuerligt utbildningar i teckenkommunikation samt att lärarna får gå på olika föreläsningar. Specialpedagogiska Institutets utbildningar upplevs av en specialpedagog som väl anpassade till skolans och elevernas verklighet. Studiedagar används till kompetensutveckling.

När man läst i 3 år utöver sin lärarutbildning så kan man känna att det finns en mättnad.

Jag skall anmäla mig nu till en kurs på 10 poäng för specialpedagoger i grava läs- och skrivsvårigheter, skolan stöttar mig i den utbildningen.

Specialpedagogerna ger uttryck för att de själva får vara med och påverka och ta ansvar för sin kompetensutveckling.

6.2 Utbildningen – hur var den?

Här följer tre specialpedagogers beskrivning av sin utbildningen.

Det jag tycker har varit mest berikande, det är alla olikheterna...inte bara utvecklingsstörning...utan hur andra i andra verksamheter jobbar. Då får man en annan form av berikande. Jag kunde plocka russin från andras kakor, föra över det till min verklighet och gjorde om det som jag tyckte jag ville ha det

Samma specialpedagog tycker att det var berikande att kunna testa sina erfarenheter, genom att låta andra belysa den med nya ögon. Han tror också att om han inte hade haft någon tidigare erfarenhet av att arbeta med elever med utvecklingsstörning så hade det blivit svårt att

tillgodogöra sig utbildningen på det sätt han nu gjort. Utbildningen utgick från helhetstänkandet, att se individen i det stora.

Vi läste mycket böcker och det som handlade om utvecklingsstörning, mycket av det kunde jag skriva under på direkt. Andra saker fick man fundera mer över. Allting stämde ju inte med min erfarenhet, men det behöver det ju inte heller.

I denna beskrivning av utbildningen framkommer det med stor tydlighet att praktisk erfarenhet påverkar hur man tillgodogör sig utbildningen. Alla specialpedagogerna uppfattar utbildningen olika utifrån sina skilda bakgrunder och erfarenheter. Så här beskriver nästa specialpedagog sin utbildning.

Vi hade nästan ingenting om utvecklingsstörning i specialpedagogutbildningen. Några föreläsningar berörde utvecklingsstörning. När jag skrev min C-uppsats valde jag att skriva om läs- och skrivmetoder i särskolan, då gjorde jag intervjuer på olika särskolor och läste litteratur i anslutning till det, då lärde jag mig mycket. Men det var ju något jag själv valt.

På utbildningen lades mycket vikt vid dokumentation, åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner, det har varit mycket användbara kunskaper, precis som det övergripande specialpedagogiska "tänket", att arbeta inkluderande istället för exkluderande. Bilden utbildningen ger är att specialpedagogen skall vara mer i ledningsfunktion, handleda och skolutveckla. Det vardagliga arbetet finns inte så mycket med i utbildningen. Mentor och kollegor har gett kunskap och hjälp på den nya arbetsplatsen.

De teoretiska kunskaperna när det gällde dokumentation, åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner ansågs mycket användbara men arbetet i vardagen upplevdes inte närvarande i tillräcklig grad i utbildningen.

När jag började utbildningen handlade det mycket om åtgärdsprogram och vi fick lägga upp utbildningen väldigt mycket själv, utifrån det vi behövde. Eftersom jag hade tänkt vara kvar i förskolan intresserade jag mig för olika svårigheter under förskoleåren. Pojken som inspirerat mig slutade förskolan. Jag behövde nya utmaningar och då sökte jag det jobb jag har nu. I och med det så började jag också intressera mig för utvecklingsstörning, CP-skada

och Move and Walk, vilket jag behövde för mitt arbete med denna grupp multihandikappade ungdomar.

I utbildningen studerade man olika kommuners organisation av den specialpedagogiska verksamheten och vem som har rätt till den. Även skollagen studeras, där det står att undervisningen skall individanpassas efter var och en. Många av studenterna, som var lågstadielärare eller mellanstadielärare, intresserade sig för läs- och skrivsvårigheter.

Jag var mer intresserad av den sociala sidan och det är jag fortfarande. För mina elever är det viktigast att skaffa sociala färdigheter som är användbara i vardagen.

En av specialpedagogerna ansåg att trots att det var svårt att veta om orken skulle räcka till för att både arbeta och studera samtidigt, så var det väldigt bra att arbeta under utbildningen, så att kunskaperna kunde omsättas i vardagens verklighet.

Det allra värdefullaste i utbildningen var de diskussioner vi fört. Utbildningen är en process, det är så svårt att säga, att den boken eller att det vi gjorde då var viktigast. Diskussionerna i klassen, utifrån våra olika erfarenheter (många studenter hade lång yrkeserfarenhet), om vad en människa är, människovärdet, det gav mig mest. Efter livliga diskussioner i klassrummet, där många uttryckte sina olika uppfattningar i olika frågor, fikade vi och pratade om något helt annat utan att vara osams.”

Den kunskap man får med sig från utbildningen beror till stor del på den yrkeserfarenhet man har och möjligheten att pröva teorin i vardagen. Har man ingen tidigare erfarenhet från särskola eller arbetar där under utbildningen, får man ingen praktisk förankring i vardagen. Genom ämnesvalen i de teoretiska arbeten påverkar studenterna själv sin utbildning.

6.3 Utbildningen möter skolans vardag och hemmen

6.3.1 Skolans vardag

Mötet med skolan utgjordes inte av någon speciell övergång för dessa specialpedagoger. Det man studerade i utbildningen, praktiserades i arbetet i skolan och den erfarenhet det mötet gav, fördes tillbaka till utbildningen och så fortsatte processen.

Alla tre specialpedagogerna uttrycker att det är i vardagens olika situationer, i kunskaps- och erfarenhetsutbytet mellan sina kollegor som en stor del av kompetensen i att undervisa eleverna växer fram. En specialpedagog uttrycker att om man inte hade någon tidigare erfarenhet av dessa elever, eller att personalen på arbetsplatsen inte kunde ge råd och handledning, så hade det varit svårt att tillgodogöra sig utbildningen.

Jag kan känna att det är just läs- och skrivsvårigheter, dyslexi, som skulle ingå i utbildningen samt någon form av valbara kurs med inriktning mot funktionshinder. I sina uppsatser fick man välja att skriva om det man behövde lära sig.

I utbildningen får man en bild av att man skall handleda, och delta i ledningsfunktioner och skolutveckling, mer än man gör. Det vardagliga arbetet är inte med så mycket i utbildningen, verkligheten stämmer inte med vardagen. Det är mer speciallärarrollen som förväntas av skolorna.

Den som mötte svårigheter i skolans vardag, på grund av bristande erfarenhet och kunskap om olika funktionshinder, fick hämta stöd och handledning hos sin kollegor.

6.3.2 Hemmen

Alla föräldrar är betydelsefulla för sina barn. Samarbetet mellan hem och skola är viktigt. Alla tre specialpedagogerna hade olika erfarenheter av samarbetet med hemmen. En av specialpedagogerna upplevde sig dåligt rustad när det gällde att möta familjerna med svårigheter. Det hade varit bra om någon från till exempel socialtjänsten hade kommit till utbildningen och berättat om deras arbete och vilka befogenheter de har. Andra åsikter som kom fram var att det var viktigt att vara tydlig och verkligen försöka göra "så gott man kan" i samarbetet med hemmet.

När föräldrar vill, men inte kan och inte räcker till, då är det viktigt att för barnens skull försöka hjälpa och stödja dem i att försöka få hjälp, från verksamheter även utanför skolan.

Hur vardagarna såg ut i dessa familjer hade jag ingen aning om.

6.4 Specialpedagogik – teori och metod

6.4.1 Specialpedagogik

Påståenden nedan definierar vad som är specialpedagogik för de intervjuade specialpedagogerna. Specialpedagogik handlar om individen, tidsperspektiv och att beröra.

Det är en pedagogik som utgår från att varje individ är speciell och bör behandlas på ett speciellt sätt, utifrån dess förutsättningar.

Vanlig pedagogik är ett sätt att förklara, ett sätt att undervisa, ett sätt att vara så alla skall begripa. Får jag elever med speciella behov, behöver jag också en speciell pedagogik. Specialpedagogik innebär att det är upp till mig att vara kreativ. Man måste beröra för att nå fram.

Det framkommer att det är viktigt att arbeta i ett längre tidsperspektiv och med hela människan och dess individuella resurser.

6.4.2 Teori och metod

Specialpedagogerna nämner Vygotsky, som ser lärandet som en förutsättning för utveckling. Jerome Bruner, som betonar vikten av övning i kommunikation, gärna i lekens form. Montessoripedagogiken, nämns av alla specialpedagogerna. En specialpedagog hade arbetat på en Reggio Emilia² förskola och en annan av pedagogerna använder ibland Maslows behovstrappa för att förstå den värld som finns i klassrummet.

7. Analys av intervjuerna med speciallärare och specialpedagoger

7.1 Yrkesrollen

I mina intervjuer så var det en fritidspedagog, tre förskollärare och två mellanstadielärare, från tre olika kommuner som valde att utbilda sig till speciallärare/specialpedagoger. De hade

² Reggio Emilia, står för ett pedagogiskt förhållningssätt till barn, där upptäckarglädje och forskariver är viktigt.

tidigare på sina arbetsplatser eller i andra sammanhang mött personer med utvecklingsstörning och detta hade väckt deras intresse för att arbeta med specialpedagogik.

En av speciallärarna som började arbeta i särskolan 1970, alltså bara två år efter att alla barn i Sverige fått skolplikt, ser sin yrkesroll som mycket förändrad. Under dessa 36 år har mycket hänt. Förändringar har skett såväl i skolans värld som i samhället i övrigt. Från att ha varit landstingskommunal blev särskolan under 1990-talet kommunernas angelägenhet.

Kommunaliseringen motiverades med decentraliseringens fördelar och att kunna underlätta förverkligandet av de handikappolitiska målen. Kommunaliseringen kan ses som en följd av institutionsavvecklingen och en ökad strävan mot normalisering och integrering (Tideman, 2004). Det finns ett tydligt samband mellan de handikappolitiska målen och förväntningarna på specialpedagogerna. ”Bristen på specialpedagoger som har den förankring i verksamheten som krävs för att kunna arbeta med skolans lärande miljö kan utgöra ett hinder för genomförandet av de handikappolitiska målen.”(Skr 2005/06:110, s 188). Under 1980-talet infördes också det miljörelaterade handikappbegreppet.

När det gäller samverkan mellan särskolan och grundskolan, så sker den i huvudsak mellan grundsärskolan och grundskolan. Denna samverkan kan tänkas ha ökat i och med kommunaliseringen, men kan också ha andra orsaker. Speciallärarna/specialpedagogerna i grundsärskolan uttrycker att resultatet av samarbetet med grundskolan beror mycket på hur bra samarbetet med grundskolläraren fungerar och är svårare att upprätthålla ju äldre eleverna blir. Malmgren Hansens (2002) avhandling, som undersökte specialpedagogernas roll i grundskolan, konstaterar att inom grundskolan är inte de arbetssätt eller pedagogiska ideer som specialpedagogerna själva företräder, självklara för omgivningen. Omgivningens förväntningar på dem skiljer sig ofta avsevärt från det de själva anser vara sin uppgift. Omgivningens förväntningar kan höra samman med skolans pedagogiska tradition och ofta riktade mot eleven (Malmgren Hansen, 2002). Det finns ingen anledning att anta att samarbetet mellan grundskolan och specialpedagogerna i särskolan, inte skulle ha dessa svårigheter.

De flesta av speciallärarna/specialpedagogerna ansåg sig få kompetensutveckling, medan en av speciallärarna ansåg att den vara mycket eftersatt. Kommunaliseringen hade inte förbättrat

förutsättningarna utan tvärtom. Genom att särskolan fanns på olika rektorsområde, hade avstånden mellan speciallärarna ökat. Man försöker samarbeta ibland, men det händer att studiedagarna inte infaller samtidigt. Det man kan konstatera är att kommunaliseringen påverkar på olika sätt i kommunerna. Den närhet som decentraliseringen innebär utnyttjas inte alltid.

När speciallärarna/specialpedagogerna talar om utgångspunkterna för sin undervisning, finns där en stor samsyn. Det framkommer klart att man inom den grupp man är klasslärare för, försöker ge en efter individ anpassad undervisning som möjligt. I Skollagens 6 kap 1 § står det att utbildningen i särskolan syftar till att ge utvecklingsstörda barn, ungdomar och vuxna en till varje elevs förutsättningar anpassad utbildning som så långt det är möjligt motsvarar den som ges i grundskolan. Själva sättet att undervisa har också förändrats under åren och nya metoder, som till exempel teckenspråk har gett elever nya möjligheter.

7.2 Utbildningen – hur var den?

Det speciallärarna som utbildade sig på 1970-talet uppfattade som speciellt värdefullt från sin utbildning var att teori och praktik varvades under utbildningen. Att man läste om olika funktionshinder, olika utvecklingsfaser och olika arbetssätt. Utbildningen som specialläraren gick under 1980-talet skilde sig markant från de tidigare speciallärarnas. Det som upplevdes värdefullast var funderingarna kring förhållningssättet, att bemötas eller bedömas samt attityder.

När det gäller utbildningen för såväl speciallärarna som specialpedagogerna så kommer det tydligt fram två aspekter angående utbildningen som alla anser mycket viktiga. Den första aspekten är att erfarenheten av att ha arbetat med personer med utvecklingsstörning innan utbildningen, var värdefull eller att man arbetade inom särskolan under utbildningen. Specialpedagogerna ansåg att utan den erfarenheten hade man inte kunnat relatera till elever med utvecklingsstörning eller tillgodogöra sig utbildningen på samma sätt. En av specialpedagogerna, som inte tidigare arbetat inom grundskola eller särskola, upplevde utbildningen som teoretisk och kände att hon i den praktiska tillämpningen var hänvisad till

sin mentor, kollegor och sin egen kreativitet. Den andra aspekten är att alla anser att de diskussioner man förde under respektive utbildning var oerhört givande.

Alla pedagogerna uttrycker att det är viktigt att diskutera med andra, att kollegorna i verksamheterna är viktiga diskussionspartners och förebilder i utvecklandet av den egna yrkesrollen. I teorin om mästarläran av bröderna Hubert och Stuart Dreyfus talas om vikten av att arbeta tillsammans med en redan yrkesskicklig person, en expert. Får man möjlighet att arbeta tillsammans med flera olika experter, blir man tvungen att utveckla en egen teori, eftersom man inte längre kan kopiera en enda. Denna teori beskrivs i fem olika stadier. I stadium fyra påtalar man vikten av att vissa erfarenheter vinnas på ett ateoretiskt sätt och att intuitivt beteende ersätter överlagda reaktioner, för att skicklighet skall utvecklas. I det femte stadiet vet experten inte bara vad som skall uppnås, utan vet också på grund av en stor repertoar av situationsbunden urskillningsförmåga, hur målet skall nås (Dreyfus & Dreyfus, 1999).

Alla specialpedagogerna som jag intervjuat har gått ut efter 2001, då den senaste examensordningen började gälla. Bilden specialpedagogutbildningen ger är att man skall arbeta mer med handledning, skolutveckling än vad som ges möjlighet till i särskolan. Man förväntas kunna arbeta med eleven enskilt eller i grupp. Min undersökning visade att en speciallärare arbetade 20% i ett resursteam med bland annat handledning. En specialpedagog ingår i utvecklingsgruppen på den skolan hon arbetar och har viss handledning. En annan specialpedagog har haft nytta av sin handledningskunskap i samarbetet med assistenter. Där inget av dessa uppdrag ingår i tjänsten tycker såväl speciallärare som specialpedagoger att det är en brist. Ingen av pedagogerna ger uttryck för att man inte vill arbeta med eleverna, snarare tvärtom. Men pedagogerna ger uttryck för att man anser att det varit berikande för såväl skolledning, lärare inom grundskolan samt dem själva och hade kunnat ge nya infallsvinklar på olika pedagogiska situationer.

Audrey Malmgren Hansen (2002) har i avhandlingen *Specialpedagoger-nybyggare i skolan* följt 13 specialpedagoger, mellan åren 1991 till 1997, under deras utbildning och tills de varit yrkesverksamma fyra till fem år som specialpedagoger i grundskolan, har visat att det förväntas av dem att undervisa som tidigare speciallärare, enskilt med eleven eller i grupp. Vilket ledde till att specialpedagogerna fick svårigheter i att utveckla sin nya yrkesroll. Flera av de tretton tror inte att utbildningen i tillräcklig utsträckning har bidragit till att de kan leva

upp till de krav yrkeslivet kommer att ställa på dem som specialpedagoger (Malmgren Hansen, 2002). Högskoleverkets utvärdering av specialpedagogsprogrammet, Rapport 2006:10 R, kan ge viss klarhet kring den uppkomna situationen. I rapporten konstaterar man att förväntningarna och behoven i skolorna är stora när det gäller konkret arbete med eleverna. Huvudmålet i examensordningen är enligt rapporten att som specialpedagog ha kunskaper om och färdigheter i aktivt arbete med elever i behov av särskilt stöd. Dessutom ha kunskaper i underordnade mål som pedagogisk rådgivning, handledning och skolledning. Alla utbildningar har dock tolkat detta som om specialpedagogen har en ny yrkesroll, där det konkreta arbetet med elever i behov av särskilt stöd ses som ett underordnat mål. Det finns heller inga fastställda styrdokument som ger specialpedagogerna en så vittgående roll. En annan svårighet är att så lite forskning har gjorts kring specialpedagogikens praktiska erfarenheter. Rapporten framhåller vikten av att lärarutbildningen skall vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (www.hsv.se).

7.3 Utbildningens möte med skolans vardag och hemmet

7.3.1 Skolans vardag

Speciallärares första möte med vardagen ligger långt tillbaka i tiden. Utbildningen sågs som relevant för den tidens förhållande. Mycket har förändrats i samhället och i skolans värld i positiv riktning när det gäller synen på personer med utvecklingsstörning och dess möjligheter. Samtidigt framkommer det att dessa elever har rätt att få mötas av en mer positiv förväntan och att ges möjligheter till en meningsfull framtid som samhällsmedborgare i dagens samhälle.

För de specialpedagoger jag intervjuat blev det ingen speciell övergång från utbildningen till att arbeta i särskolan eftersom alla fanns på sin nuvarande arbetsplats under delar av sin utbildning, eller under hela utbildningens gång. I en av intervjuerna framkom det att det hade varit önskvärt med möjlighet till valbara kurser relaterat till olika funktionshinder. Arbetsplatsen fick här ge kunskap och stöd.

Att specialpedagoger behöver ytterligare kunskaper i att undervisa elever med utvecklingsstörning framkommer i Lise-Roll Petterssons (2001) avhandling *Between open*

systems and closed doors. Detta gäller såväl lärare med vanlig lärarutbildning som med specialpedagogutbildning och oavsett om de arbetade i integrerade eller segregerade skolmiljöer. Eleverna i de segregerade miljöerna bedömdes ha större svårigheter. Lärarna i de segregerade skolmiljöerna bedömdes behöva mer stöd än lärare i integrerade miljöer. Hon framhåller också att kurser behöver utvecklas på såväl lärar- som specialpedagogutbildningar som fokuserar på undervisningen av elever med utvecklingsstörning, oavsett undervisningsmiljön, med betoning på lärande, undervisning och praktik (Roll-Pettersson, 2001).

7.3.2 Hemmet

Synen på föräldrarnas och hemmets betydelse har också förändrats genom åren. Idag ses föräldrarna som en resurs. I avhandlingen *Between open systems and closed doors*, framkom också att föräldrar har stort behov av information om det framtida stöd som skolan kan erbjuda eleven (Roll-Pettersson, 2001). Detta har jag dock inte undersökt i min uppsats.

Utvecklingsekologin är en teori om mänsklig utveckling utarbetad av den amerikanske forskaren Urie Bronfenbrenner. Vikten av en god relation mellan skolan och hemmet kan förstås med utgångspunkt i denna teori. Mänsklig utveckling sker i ett sammanhang, i ett samspel och i interaktion med olika omgivningsfaktorer och skall studeras där den äger rum, i dess vardagsmiljö. Dels sker interaktionen mellan barnet och närmiljön, i detta fall skolan, men barnet påverkas också av närmiljöernas samspel med varandra, alltså samspelet mellan skolan och hemmet. Ytterligare påverkas elev, lärare, specialpedagog och föräldrar av såväl kommunala som statliga regelsystem och resursfördelningar. Detta går också att relatera till det miljörelaterade handikappbegreppet. I praktiken innebär det dock oftast en koncentration kring individen och handlar mindre om individens omgivning. Men det är inte bara miljön som påverkar individen utan individen påverkar också omgivningen. Individer som utvecklas är ett aktivt subjekt som rekonstruerar miljön hon befinner sig i (Andersson, 2002).

Utvecklingsekologin har främst studerat barn som far illa. En viktig iakttagelse är betydelsen av flera riskfaktorer. Det är inte lika svårt att hantera en eller två risker som att hantera tre eller fyra. Det är den kumulativa risken som kan bli ohanterlig för barnet och kan hota att skada dess utveckling (ibid).

Familjens förmåga att samspela med såväl skola som andra närmiljöer har stor betydelse för barnet. Under intervjuerna framkommer de svårigheter som kan uppstå när eleven har föräldrar med utvecklingsstörning. Flera av de intervjuade upplever bristande kunskap kring dessa familjers situation, men samtidigt vill man gärna försöka att hjälpa till med utgångspunkt från elevens behov. Det är gränsdragningen mellan vad man bör göra och inte göra som upplevs svår. Det finns en risk att pedagogen involveras för mycket i familjen. Det händer också att man försöker motivera föräldrarna till att ansöka om hjälp om de uttrycker ett behov. Just svårigheterna för dessa familjer att få hjälp hör ofta ihop med att föräldrarna inte själva ansöker om hjälp eller att kommunerna inte heller har så mycket att erbjuda. Föräldrarna kan också tacka nej till insatser eller avbryta dem. Det är också viktigt att man får rätt hjälp och att den som ger stödet förstår föräldrarnas situation och vet hur de tänker (Hindberg, 2003). Det är viktigt att det stöd och den hjälp man får, också upplevs så, inte minst för barnet med tanke på att barnet utsätts för flera riskfaktorer (Andersson, 2002).

7.4 Specialpedagogik – teorier och metoder

7.4.1 Specialpedagogik

Specialpedagogik för dessa sex pedagoger handlar om att i första rummet utgå från individens förutsättningar. Att fokusera på individens styrkor istället för brister. Att etablera ett samarbete genom att skapa trygghet och förtroende i relationen lärare - elev. Att genom kreativitet i samarbete med eleven, hitta de verktyg som eleven behöver och kan behärska för att komma vidare i sin inlärning och utveckling. Målet är att se till att dessa elever klarar sig så bra som möjligt i livet efter skolan. Här är såväl speciallärare som specialpedagoger överens.

Att bemötandet är specialpedagogik framkommer i en av intervjuerna. Bemötande och förhållningssätt tar Christer Ohlin (2002) upp i artikeln, "Särskolan en lärandemiljö för alla?" Han tar upp olika faktorer som påverkar vårt förhållningssätt. Karakteristiskt för ett bra specialpedagogiskt förhållningssätt är att budskap kan uppfattas på både ett känslomässigt och kognitivt plan. Vidare kännetecknas det av förmågan att sammanställa, tolka och skapa sammanhang i de olika budskapen. Denna förmåga präglas av cirkulärt tänkande, ett tänkande utan början och utan slut samt det allra viktigaste hur man förhåller sig för att hjälpa eleven att utvecklas.

7.4.2 Teorier och metoder

När jag frågar om teorier och metoder, kommer ofta svaren dröjande. Jag får oftast ett nekande svar. Men så flyttar vi fokus och börjar tala lite mer allmänt om teorier och då beskrivs och diskuteras den ena teorin efter den andra. Inte bara olika metoder inom särskolan idag, utan även de som hör till en svunnen tid. Att jag envisades med denna fråga beror på att dessa speciallärare och specialpedagoger har en gedigen utbildning samt de allra flesta en lång yrkeserfarenhet såväl av andra pedagogiska verksamheter som av särskola. Det kändes för enkelt att bara lämna frågan utan vidare reflektion. Bengt Persson skriver att det är svårt att försöka definiera *en* teoretisk utgångspunkt för att förstå specialpedagogiken.

Specialpedagogiken är flerdimensionell, samtidigt som den i alla fall tidigare anklagades för att vara ateoretisk (Persson, 1998).

Att det inte framkommer några större skillnader mellan speciallärarna och specialpedagogerna hör samman med att speciallärarna, har följt förändringarna inom skolan.

Specialpedagogernas yrkesroll liknar i stort speciallärarnas. En förändrad utbildning har inte lett till förändrade arbetsuppgifter. Utan såväl speciallärare som specialpedagoger inom särskolan undervisar i huvudsak elever, enskilt eller i grupp.

8. Slutdiskussion

Syftet med min uppsats var att undersöka såväl speciallärarens som specialpedagogens syn på hur deras utbildning skapade förutsättningar för dem att undervisa elever med utvecklingsstörning i särskolan. Under början av 1970-talet varvades teori och praktik och speciallärarutbildningen var huvudsakligen praktiskt inriktad mot elever med olika handikapp och inlärningssvårigheter. De båda speciallärarna upplevde sig rustade att möta den särskola som fanns då, att undervisa individen enskilt eller i en mindre grupp. Under 1980-talet hade utbildningen till speciallärare fått ett litet annat innehåll. Först ett år, med ytterligare möjlighet till ett år, särskoleåret, varav särskoleåret inte var nödvändigt för att bli speciallärare.

Praktiken hade kortats ned och utbildningen hade i viss utsträckning flyttat fokus från individen, till att tala om hinder som skulle undanröjas för att utveckling hos eleven skulle bli möjlig. Min slutsats är att det hade börjat en process på den speciallärarutbildningen, om en större delaktighet för elever i särskolan, som blev till besvikelse i mötet med vardagen. En

speciallärare uttryckte det så här: ”Ja, det som stämde överens med verkligheten, var ju det att elever i särskolan, levde i en liten tillvaro för sig”.

Specialpedagogutbildningen började 1990 och genomgick en förändring 2001. Denna senaste specialpedagogutbildning är i hög grad en teoretisk utbildning. Man ges möjlighet att själv utforma en viss del av innehållet i utbildningen. Möjligheten att tillgodogöra sig kunskapen från utbildningen, påverkas av specialpedagogernas tidigare erfarenhet av att arbeta med personer med utvecklingsstörning. Två arbetade hela tiden parallellt med sin utbildning. En hade arbetat flera år inom särskolan och två började arbeta i särskolan det sista året på utbildningen. När man arbetar inom en pedagogisk verksamhet där man möter barn/elever med utvecklingsstörning och den verksamheten utgör utgångspunkten för de val av ämne man väljer att arbeta med under specialpedagogutbildningen, sker ett växelvis utbyte mellan den praktiska verkligheten och teorin som främjar inläring och upplevs som positiv. En av specialpedagogerna saknade den mer vardagsnära, praktiska kunskapen i utbildningen, men fick kunskaper och stöd från sin mentor och från kollegor på sitt nya jobb. Det som de flesta specialpedagogerna upplevde som mycket givande och lärorikt var de diskussioner som fördes med kurskamraterna på utbildningen. Den stora kunskaps- och erfarenhetsmassa som fanns bland de studerande, berikade mycket.

Vad som är specialpedagogik för samtliga intervjuade råder det ingen tvekan om. Det är att möta individen, så väl enskilt som i grupp. Att utifrån individen finna framkomliga vägar som gör inläring möjlig. Skollagens 6 kap 1 § uttrycker det så här ”Utbildningen i särskolan syftar till att ge utvecklingsstörda barn, ungdomar och vuxna en till varje elevs förutsättningar anpassad utbildning som så långt det är möjligt motsvarar den som ges i grundskolan och gymnasieskolan.”

Efter specialpedagogutbildningen förväntas specialpedagogen kunna arbeta med pedagogisk rådgivning, handledning samt skolutveckling. Alla som jag intervjuade i min undersökning arbetade största delen med elever såväl enskilt som i grupp. Utöver detta arbetade en speciallärare 20% i ett resursteam och en specialpedagog i skolans utvecklingsgrupp. Att få utbildning i handledning upplevdes av en specialpedagog som värdefullt även i det dagliga arbetet, speciellt då flera yrkesgrupper arbetar tillsammans.

Högskoleverket (2006) har utvärderat sex lärosäten under hösten 2005. Trots att huvudmålet för specialpedagogutbildningen fortfarande är att ha kunskaper om och färdigheter i att aktivt arbeta med elever i behov av särskilt stöd, har dock samtliga utvärderade utbildningar tolkat det som att i specialpedagogens nya yrkesroll, är det konkreta arbetet med elever i behov av särskilt stöd ett underordnat mål (www.hsv.se).

Enligt skollagen skall all undervisningen anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Skollagen föreskriver också att utbildningen inom varje skolform skall vara likvärdig, oavsett var i landet den anordnas (Skollagen 1 kap. 2 §), (Lpo 94, s 6). Kan detta garanteras med rådande omständigheter? På denna fråga kan man lägga ett kortare och ett längre tidsperspektiv. Utbildningen till specialpedagog kan inte i sig själv garantera att elever med utvecklingsstörning får en utifrån deras förutsättningar anpassad utbildning. Man kan gå ut specialpedagogutbildningen idag med bara en ytterst begränsad teoretisk kunskap om personer med utvecklingsstörning. På längre sikt kommer detta att påverka kompetensen och skapa problem för elever i särskolan med ”omfattande särskilda behov”.

I ett kort tidsperspektiv är det lättare att svara ja. Så länge särskolan har kvar speciallärare/specialpedagoger med lång erfarenhet som kan överföra kunskap, ger detta en viss garanti för att kompetensen bevaras. I ett något längre perspektiv tycks det mer tveksamt. Högskoleverkets rapport tar upp två grundläggande problem som snarast behöver beaktas för att elever i behov av särskilt stöd inte skall riskera att bli utan sådant stöd. Det ena problemet är att inga andra fastställda styrdokument föreskriver en så vittgående roll för specialpedagogen som den innebär idag. Det andra problemet är att för lite forskning har gjorts utifrån specialpedagogens praktiska erfarenheter. Lärarutbildningen skall vila på vetenskaplig grund och utgå från beprövad erfarenhet (Högskoleverket, 2006). En annan fråga är vem som skall svara för den specialundervisning där det krävs omfattande specialkompetens med hänsyn till enskilda elevers behov. I nuläget finns inget som säkrar denna kompetens (ibid).

Tolkningen av vad den nya specialpedagogutbildningen skall syfta till är att förbereda studenterna för att kunna arbeta förebyggande, bidra till ökad inkludering och minskad segregation (Högskoleverket, 2006). Detta ligger helt i linje med det miljörelaterade handikappbegreppet.

9. Referenslista

Andersson, Bengt (1986) *Utvecklingsekologi*. Lund, Studentlitteratur.

Andersson, Gunvor (2002) *Utvecklingsekologi och sociala problem* i Meeuwisse, A. & Swärd, H. (red) *Perspektiv på sociala problem*. Stockholm, Natur och Kultur.

Anderson, Lotta (1998) *Elever med hörselnedsättning i särskolan. En kartlägningsstudie ur klasslärares perspektiv*. Malmö, Institutionen för pedagogik och specialmetodik.

Blom, Anna (2003) *Under rådande förhållanden. Att undervisa särskoleelever – nio lärare berättar*. Socialtjänstförvaltningen, Stockholms stad, Forsknings- och Utvecklingsenheten.

Dreyfus, Hubert & Dreyfus, Stuart (1999) *Mästarlära och experters lärande* i Nielsen, K. & Kvale, S. (red): *Mästarlära. Lärande som social praxis*. Lund, Studentlitteratur.

Haug, Peder (1998) *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm, Skolverket.

Hindberg, Barbro (2003) *Barn till föräldrar med utvecklingsstörning*. Stockholm, Förlagshuset, Gothia.

Holme, Lotta (1999) *Begrepp om handikapp. En essä om det miljörelativa handikappbegreppet* i Tideman, M., red.: *Handikapp. Synsätt, principer, perspektiv*. Stockholm, Johansson & Skyttmo förlag

Kristianstad Högskolas hemsida

http://www.hkr.se/templates/ProgrammePage_3153.aspx?programkod=SPEDP, 2006-04-30

Högskoleverkets hemsida www.hsv.se/publikationer. *Utvärdering av specialpedagogprogrammet vid svenska universitet och högskolor*. Rapport 2006:10 R, 2006-04-20

Klefbeck, Johan & Ogden, Terje (1996) *Barn och nätverk. Ekologiskt perspektiv på barns utveckling och nätverksterapeutiska metoder i behandlingsarbetet med barn*. Stockholm, Liber Utbildning AB.

Kylen, Gunnar (1981) *Begåvning och begåvningshandikapp*. Stockholm, ALA/Handikappinstitutet

Lpo (1994) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*. Utbildningsdepartementet.

Malmgren Hansen, Audrey (2002) *Specialpedagoger – nybyggare i skolan*. Stockholm, HLS Förlag.

Malmö Högskolas hemsida <http://utbildning.mah.se/utb/FMPro?-db=prg.fp3&-format=utbplanut.htm&-lay=utbpl...> 2006-04-30

Malten, Arne (1991) *Specialpedagogiken och arbetslaget*. Malmö, Gleerups.

Nilholm, Claes (2006) *Inkludering av elever "I behov av särskilt stöd" – Vad betyder det och vad vet vi?* Stockholm, Myndigheten för skolutvecklings hemsida, www.skolutveckling.se

Ohlin, Christer (2001) Särskolan en lärandemiljö för alla? *Att undervisa, Specialpedagogisk tidskrift*, 4: 20-22

Persson, Bengt (1998) *Den motsägelsefulla specialpedagogiken. Motiveringar, genomförande och konsekvenser.* Göteborg, Göteborgs Universitet, Institutionen för specialpedagogik.

Proposition (1992/93:159), *Om stöd och service till vissa funktionshindrade.*

Regeringens skrivelse 2005/06:110 *Uppföljning av den nationella handlingsplanen för handikappolitiken.* Stockholm.

Roll-Pettersson, Lise (2001) *Between open systems and closed doors. The needs and perceptions of parents of children with cognitive disabilities in educational settings.* Stockholm, HLS Förlag.

Tideman, Magnus (2006) Skolan skapar handikapp. *Intra*, 1: 4-6

Tideman, Magnus (2000) *Normalisering och kategorisering. Om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning.* Lund, Studentlitteratur.

Tideman, Magnus (2004) Den stora utmaningen- Om att se olikhet som resurs i skolan, i Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L., Jacobsson, K.: *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan.* Högskolan, Halmstad och Malmö Högskola

Trost, Jan (2005) *Kvalitativa intervjuer.* Lund, Studentlitteratur. Tredje upplagan.

Kvale, Steinar (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund, Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2006) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.* ISBN:91-7307-008-4. www.codex.uu.se.

SOU 2003:35 *För den jag är, Om utbildning och utvecklingsstörning.* Stockholm.

SOU 2004:98 *För oss tillsammans, Om utbildning och utvecklingsstörning.* Stockholm.

SFS 1985:1100 Skollagen

SFS 1994:1194 Grundskoleförordningen

SFS 1999:30 Specialpedagogexamen

SFS 2001:2339 Specialpedagogexamen