



**LUNDS**  
UNIVERSITET

Sociologiska institutionen  
Avdelningen för pedagogik  
Box 114, 221 00 Lund

PEDK01: Kandidatuppsats, 15 hp  
Seminariedatum: 2011-08-24

# Specialpedagogisk kompetens

## - Röster kring teori och praktik

Igor Ardoris

Handledare:  
Anders Olsson

## ABSTRACT

Arbetets art:	Kandidatuppsats
Sidantal:	46
Titel:	Specialpedagogisk kompetens - Röster kring teori och praktik
Författare:	Igor Ardoris
Handledare:	Anders Olsson
Datum:	2011-08-24
Sammanfattning:	<p>Syftet med uppsatsen är att undersöka hur personalen och rektorn på en så kallad resursskola ser på den kompetens som krävs för att göra ett bra jobb som specialpedagog och hur den relaterar till den formella utbildningen och andra sätt att införskaffa/ha den nödvändiga kompetensen. Uppsatsen går igenom bakgrunden till specialpedagogik i Sverige, olika perspektiv på begreppet kompetens och analyserar intervjuer gjorda på en skola genom dessa perspektiv. Av intervjuerna tonar en bild fram av att reell kompetens ses som viktigare än formell kompetens. Detta kan troligtvis förklaras av organiseringen av verksamheten, eftersom resursskolan inte alls arbetar inkluderande. Då faller stora bitar av specialpedagogens roll som drivande i ett inkluderande arbetssätt bort och andra kompetenser, som förmågan att hantera enskilda elever, blir då viktigare. Dessa förmågor kan införskaffas på andra sätt, vilket gör att värdet av en formell specialpedagogutbildning sjunker, relativt att anses inneha personlig lämplighet.</p>
Nyckelord:	Specialpedagogik, kompetens, fallstudie

# Innehåll

Förord .....	i
1. Inledning.....	1
1.1 Syfte .....	2
1.2 Upplägg.....	2
1.3. Metod.....	3
1.3.1 Fallstudie .....	3
1.3.2 Intervjuer .....	4
1.3.3 Genomförande och urval.....	8
2. Specialpedagogik .....	10
2.1 Bakgrund.....	10
2.2 Specialpedagogikens framväxt .....	12
2.3 Specialpedagogens roll i dagens skola.....	14
2.4 Utbildningen.....	16
3. Kompetensbegreppet.....	19
4. Resursskolan.....	23
4.1 Bakgrund Resursskolan .....	23
4.2 Verksamheten på Resursskolan .....	24
4.3 Intervjuer.....	26
4.3.1 Kompetens.....	27
4.3.2 Specialpedagogisk utbildning .....	28
4.3.3 Skillnad mellan formellt utbildad och annan personal.....	31
4.3.4 Kompetensutveckling .....	33
4.4 Sammanfattande analys .....	35
5. Slutsatser och diskussion.....	37
5.1 Vidare forskning.....	38
5.2 Avslutande reflektioner .....	39
Referenser.....	a

# Förord

Jag påbörjade denna uppsats för några år sedan efter att fått en anställning på en så kallad resursskola, men lade det akademiska arbetet åt sidan när mitt nystartade företag började ta fart. Jag tänkte hela tiden återuppta skrivandet så fort jag klarat av de värsta arbetstopparna, men efter det första året insåg jag att det inte var så lätt att ta några veckor ledigt från mina uppdrag för att göra färdigt uppsatsen. För varje termin som gick, kändes det lite mer avlägset att göra ett avbrott i arbetet för att skriva och efter ett par år fick jag så mycket att göra att jag nästan glömt bort min ofärdiga C-uppsats.

Det som kom i vägen var att en av de rektorer som anlitat mig som idrottslärare tipsade produktionsbolaget som höll på att spela in Klass 9A att jag framgångsrikt arbetat med en klass som andra lärare vägrat befatta sig med. När jag sade ja till att vara med i tv-serien hade jag ingen aning vad jag gav mig in i. I min naivitet trodde jag att den stora utmaningen skulle vara att vända Klass 9A:s resultat, inte att hantera allt det som följde i kölvattnet av TV-seriens sändning. Jag hade fel.

Sedan dess har jag som egen företagare arbetat med skolutveckling över hela landet, men alltid haft lite dåligt samvete för att inte avslutat denna kurs i pedagogik. Formellt sett har jag därmed bidragit till att ännu en obehörig person har haft en massa åsikter om skolans arbete, även om jag i dessa fall varit inbjuden av skolorna själva.

I och med inlämnandet av denna uppsats hoppas jag därför råda bot på denna brist och vara ett steg närmare en examen i pedagogik, som tillsammans med min förskolelärarexamen och praktiska erfarenhet förhoppningsvis ger mig och min verksamhet en större legitimitet, samtidigt som jag får chansen att återupptäcka det akademin har att erbjuda.

Igor Ardoris, augusti 2011

# 1. Inledning

Trots en ambition att inkludera alla i den ordinarie undervisningen, skapas det inom skolvärlden fortfarande *små grupper*, *specialklasser* eller *resursskolor* dit man skickar de elever som av olika anledningar har svårigheter att klara av den ordinarie undervisningen. Till dessa verksamheter söker man personal med specialpedagogiska kunskaper som ska klara av att bemöta och hjälpa de olika individerna som har dessa behov.

Jag arbetade under ett studieuppehåll på en sådan så kallad resursskola som pedagog med enbart en förskolelärareexamen i botten, alltså utan formell specialpedagogisk kompetens. Det visade sig att av de anställda på skolan hade endast en fjärdedel genomgått den formella specialpedagogutbildningen, resten hade vitt skilda bakgrunder, men hade anställts för att de ansågs besitta *personlig lämplighet*. Detta väckte mitt intresse, då jag trodde att jag i princip skulle vara den enda som inte hade specialpedagogutbildning på en så krävande arbetsplats. Men eftersom jag fick uppfattningen att mångfalden av de anställdas bakgrund inte var ett utslag av svårigheter att rekrytera behörig personal, började jag fundera kring begreppet personlig lämplighet och hur det skulle ställas i relation till den formella utbildningen.

Vad är den här personliga lämpligheten, vad är det som gör att den anses lika viktig som den formella kompetensen på denna krävande arbetsplats och hur ser de själva på vad denna kompetens utgörs av? Är det så att specialpedagogutbildningen lär ut den kompetens som krävs för arbetet på en resursskola, eller är livserfarenhet/personlighetsdrag viktigare för att göra ett bra jobb? Jag beslöt mig för att fördjupa mig i frågor kring formell och informell kompetens, hur personalen själva ser på vad som egentligen krävs för att göra ett bra jobb som specialpedagog och i vilken utsträckning den formella utbildningen täcker in denna kompetens.

## ***1.1 Syfte***

Syftet med uppsatsen är att undersöka vad personalen och rektorn på en så kallad resursskola anser vara viktig kompetens för att (enligt dem) göra ett bra jobb som specialpedagog och hur den relaterar till den formella utbildningen (specialpedagogutbildningen) och andra sätt att införskaffa/ha den kompetensen.

## ***1.2 Upplägg***

För att bättre förstå området specialpedagogik som vetenskapligt fält, har jag valt att först gå igenom, hur yrket specialpedagog har växt fram, vilken teoretisk bakgrund utbildningen för yrket vilar på och hur den senaste forskningen ser på de utmaningar och strömningar som finns inom området idag. Sedan går jag igenom begreppet kompetens, vad begreppet innehåller och hur de olika delarna relaterar till hur de på resursskolan använder sig av begreppet när de anställer personer till arbetslaget. Så långt består materialet mestadels av text och metoden har karaktär av en teoretisk genomgång av tidigare forskning för att ringa in begreppen specialpedagog och kompetens.

Denna mer teoretiska genomgång av specialpedagogfältet och kompetensbegreppet används sedan som analytisk ram för att förstå hur personalen på en resursskola själva såg på vad som krävs för att göra ett bra jobb som specialpedagog och hur den formella utbildningen relaterar till den kompetens som enligt dem behövs.

Såttillvida använder jag mig av denna resursskola som ett fall för att öka min förståelse för relationen mellan informell och formell kompetens inom området specialpedagogik, samtidigt som materialet från djupintervjuerna på Resursskolan i min fallstudie sedan kan analyseras genom att använda den bild av fältet specialpedagogik och kompetensbegreppet jag ringat in i uppsatsens första del.

## ***1.3. Metod***

### **1.3.1 Fallstudie**

Eftersom mitt syfte är att försöka förstå en specifik verksamhet och dess kontext (specialpedagogiska verksamheten i en resursskola), valde jag att använda mig av en kvalitativ ansats, med ett litet urval djupintervjuer och koppla dessa till mina egna erfarenheter och observationer för att få kunskap om och förstå specialpedagogernas vardag, samt hur de som arbetar där ser på nödvändig kompetens för att klara av detta specifika arbete.

Den kvalitativa ansatsen används för att analysera konkreta företeelser genom att använda sig av människors tankar och uttryck i deras egna unika situationer (Flick, 1998). Metoden avser att identifiera vilken karaktär en företeelse har och vad det konkret handlar om för dem som den berör. En kvantitativ studie skulle i detta fall inte vara intressant då den inriktar sig mot att mäta ett större antal företeelser, att beskriva och förklara ett fenomen med hjälp av statistiska analyser (Wallén, 1996), för att sedan kunna säga något generellt utifrån kvantitativa data.

Fallstudie som metod passar in i mitt syfte att mer djupgående försöka förstå hur mina före detta kollegor ser på kompetens och relatera detta till den genomgång av specialpedagogiken och kompetensbegreppet som finns i inledningen av min uppsats. I boken av Ulf Lundahl och Per-Hugo Skärvad *Utredningsmetodik för samhällsvetare och ekonomer* (Lundhal & Skärvad 1999) framgår det att fallundersökningar används ofta i syfte att:

- formulera hypoteser
- utveckla teorier
- exemplifiera och illustrera

Av dessa tre syften är den sistnämnda mest relevant för min uppsats, eftersom jag går igenom utvecklingen av specialpedagogutbildningen och yrket, relaterar detta till

kompetensbegreppet och sedan speglar detta i fallet Resursskolan som exempel på en arbetsplats där olika röster om önskvärd kompetens för yrket tillåts komma fram. Merriam beskriver detta arbetssätt tydligt i boken Fallstudien som forskningsmetod: ”Forskare väljer fallstudiemetoden för att skaffa sig djupgående insikter om en viss situation och hur de inblandade personerna tolkar detta” (Merriam 1994:9). Utan empirin från Resursskolan skulle uppsatsen riskera att bara vara en genomgång av hur jag själv tolkar texter om specialpedagogyrket och den kompetens som behövs för att utföra det.

### **1.3.2 Intervjuer**

Jag valde att genomföra en fallstudie för att genom ett levande exempel kunna spegla den mer teoretiska genomgången av begreppen specialpedagog och kompetens. I fallstudien använder jag mig till största delen av djupintervjuer för att se hur rektorn, en av lärarna med formell specialpedagogutbildning och en lärare utan den formella behörigheten (men som ansetts ha personlig lämplighet för yrket) ser på sitt arbete, vilken kompetens det kräver och hur detta är relaterat till utbildning/vidareutbildning.

Från början övervägde jag att även använda mig av anteckningar från mina observationer på Resursskolan och relevanta dagboksanteckningar som ytterligare empiriskt underlag för att kunna ge en ”fylligare” beskrivning (eng *thick description*, Garsten i Gustavsson 2003, Merriam 1994) och djupare inblick i arbetet. Denna tanke övergav jag snabbt eftersom sekretessen kring dessa barn är hög och både barn och föräldrar är måna om att behålla sin anonymitet. Det framgick klart att det inte kändes bekvämt för dem att bli iakttaga och ”bli utvärderade”. Att det var personalen och inte barnen jag tänkte fokusera på var för dem svårt att se skillnad på och viktigt för mig att respektera.

Jag hade tillgång till skolan som insider eftersom jag nyligen hade arbetat där, vilket gjorde att jag kunde röra mig relativt fritt på skolan, fika med dem och få tillgång till informella samtal i t ex personalrummet, förutom de djupintervjuer kring hur de såg på



begreppet kompetens inom specialpedagogik utifrån behoven på deras arbetsplats. Frågor kring kompetensutveckling, vad de ansåg de behövde förbättra och vad de saknade i form av kompetens var också intressanta för mig, då jag på så sätt kunde se vad för kompetenser personalen ansåg att de saknade och hur arbetsledaren såg på utbildning.

Min roll som intervjuare blir då enligt Steinar Kvales metafor mer likt *resenärens*, där jag genom samtal med de som arbetar på Resursskolan företar en resa in i deras värld, samtidigt som deras berättelser kan tolkas med hjälp av mina tidigare erfarenheter och den bilden av specialpedagogik och kompetens jag har. Samtidigt ger intervjuerna också möjligheten till en ökad reflexion på området, både hos resenären och hos de som besöks (Kvale 1997).

Detta synsätt ska enligt Kvale sättas i relation till intervjuaren som *malmlétaire*, då det främst handlar om att gräva fram och exponera värdefulla, men tidigare osynliga klumpar av oförstörd kunskap som inte är påverkade av intervjuarens process att gräva fram dem. Istället förädlas dessa klumpar av kunskap med analysverktyg som i processen tar fram intervjuobjektens erfarenheter och kunskap till den renhetsgrad materialet tillåter och presenterar detta sedan för omvärlden (Kvale 1997) .

Med min bakgrund som anställd på Resursskolan hade jag både en bred förståelse och ett upparbetat förtroende hos dem jag valde att intervjua, vilket i stort sätt omöjliggjorde ett förhållningssätt som *malmlétaire* och istället gjorde mig till medresenär snarare än bara resenär. Fördelen med detta var att jag hade lättare att förstå det jag observerade på skolan (jag hade arbetat där själv), lättare att förstå det intervjupersonerna talade om och att de troligtvis kände sig friare i att uttala sig till mig, då jag hade ingått i kretsen av anställda och därigenom var något av en ”insider”.

Nackdelen med att göra intervjuer på den egna arbetsplatsen är att jag kanske ”vet för mycket” och överfokuserar på det som bekräftar min bild av den aktuella verksamheten,

samtidigt som jag inte ”ser” det som skulle kunna motsäga min bild av hur det är där. Jag kan helt enkelt bli vad som kallas ”hemmablind”. Det är när man är så förtrogen med en verksamhet att man inte längre tittar kritiskt på den. Man tar lätt saker för självklara och glömmar bort att granska dem. På samma sätt kan intervjuerna bli präglade av att jag och de jag intervjuar i ganska stor utsträckning delar vår bild av hur det är på arbetsplatsen och vad jobbet kräver (Wallén, 1996) .

Då jag själv till stor del är både informationsinsamlingsverktyget under fallstudien och analysverktyget i att relatera fallstudiematerialet till den teoretiska genomgången av specialpedagogyrket och kompetensbegreppet har jag försökt säkerställa kvalitén i uppsatsen genom att förhålla mig till den metodologiska tradition och begrepp som finns i metodlitteraturen; av vilka jag nedan kortfattat går igenom de mest grundläggande:

*Tillämplighet* som har att göra med val av insamlingsteknik och undersökningsgrupp. De måste vara användbara för forskaren och det problemområde som är valt för att kunna bidra med den information som är önskvärd. Informationslämnare ska väljas med omsorg då det kan vara ett problem att utföra intervjuer i speciella situationer. Man vill ha så mångsidig och varierad information som möjligt och måste därför se till så att de situationer och människor man väljer kan tillgodose en med den informationen. Dessutom måste problemet anses som betydelsefullt för dem för att de ska kunna ge personliga synpunkter (Patel & Tebelius, 1987).

*Överensstämmelse* handlar om rimligheten i den insamlade informationen och bearbetning och analys av den. Inom den kvalitativa metoden talar man inte om validitet som styrkande för undersökningen. Det gäller istället att på olika sätt kunna visa på graden av rimlighet i tolkningarna av informationen. Detta gör man bäst genom att visa att tolkningarna är tillämpbara i fler situationer än enbart den man observerat och att de bygger på ett rikhaltigt material. Det måste även vara en överensstämmelse mellan det forskaren sökte och det som slutligen hittades. För att säkerställa detta kan man låta

intervjupersonen läsa igenom en utskrift av intervjun och ha möjlighet att rätta till eventuella missuppfattningar (Patel & Tebelius, 1987).

*Pålitlighet* innebär forskarens försök att undvika störande moment under informationsutbytetts gång. Det vill säga att det under intervjuerna inte var störande moment som kunde distrahera intervjupersonen och få svaren att bli mindre sanningsenliga eller utförliga. Det har att göra med trovärdigheten för resultatet och är mycket viktigt (Patel & Tebelius, 1987). Jag lät t ex intervjupersonerna själva välja platser där vi skulle utföra intervjun så att de skulle känna sig bekväma. Detta var positivt då de alla vågade uttala sig och diskutera frågorna väldigt utförligt. Den negativa aspekten var att de valde platser där ljudvolymen var relativt hög och det blev svårare att använda bandspelaren på ett tillfredsställande sätt. Det uppstod inga problem vid avlyssnandet av intervjuerna men hade kunnat göras enklare.

*Noggrannhet* (Akribi) har att göra med att forskaren måste vara konsekvent i sin undersökning. Det handlar om att man måste vara 100 % ärlig och samvetsgrann så att ingen information blir förfalskad eller förvrängd vare sig det är under insamlandet, bearbetningen eller analysen. Ett knep för att säkerställa noggrannheten är att fortlöpande reflektera över processen och föra anteckningar om de olika val man gjort och hur man har tänkt i olika situation.

Det ska helst inte gå mer än 1-2 dagar mellan intervjun och bearbetningen av intervjun. Detta för att man inte ska glömma bort viktiga bitar som till exempel kroppsspråk, pauser, situationer som uppstod under intervjun och så vidare. Genom att titta på hur intervjun gick till och stämningen runt intervjun kan man göra en mer korrekt analys än om man enbart fokuserar på vad intervjupersonen sa (Wallén, 1996).

För att kunna bearbeta intervjuerna använde jag mig av en bandspelare att spela in intervjuerna med. Jag såg alltid till att göra intervjupersonerna uppmärksamma på att jag spelade in intervjuerna, jag informerade även om att det när som helst gick bra att

avbryta intervjun och att informationen på bandet enbart kommer att avlyssnas av mig. Att göra intervjupersonen bekväm med de hjälpmedel man använder är viktigt så att de inte tar bort fokus från intervjun (Wallén, 1996).

Under tolkningsprocessen är det viktigt att behålla all information, även om den motsäger sig den tolkning som forskaren kommit fram till. Man ska kunna ange skäl till sina tolkningar och presentera sina resonemang. I slutändan är det forskarens förmåga att beskriva processen, analysen och väcka intresse för problemområdet som avgör bedömningen av arbetets vetenskaplighet (Patel & Tebelius, 1987).

Det handlar även om att kunna visa att tolkningarna man gjort inte är stereotypa eller att de bygger på förutfattade meningar eller lättillgängliga slutsatser (Patel & Tebelius, 1997). För att göra detta trovärdigt är det viktigt att andra kan följa stegen i tolkningen genom att man för läsaren noga redovisar vad som kommer från intervjuer, observationer och så vidare, samt tydligt relaterar detta till den teori eller begreppsapparat man tidigare redovisat (Wallén, 1996).

### **1.3.3 Genomförande och urval**

Jag intervjuade tre personer från den utvalda resursskolan med olika bakgrunder: En som hade genomgått den formella specialpedagogiska utbildningen, en medarbetare som inte genomgått den och rektor för skolan, med både arbetsgivaransvar och ansvar för den pedagogiska verksamheten på skolan. Anledningen till att jag valde dessa tre är att jag ville undersöka om synen på vilka kompetenser som behövs för att göra ett bra jobb som lärare på Resursskolan skilde sig åt mellan en medarbetare med formell utbildning som specialpedagog och en utan, samt att se hur den med ansvar för rekryteringar såg på kompetens i relation till den formella utbildningen och den personliga lämpligheten.

Jag följde inget strikt frågeschema, utan anpassade frågorna till situationen och utifrån den roll de intervjuade hade på skolan för att kunna ringa in fyra huvudsakliga

frågeområden: hur de såg på kompetens i förhållande till arbetsuppgifterna, hur detta relaterar till specialpedagogutbildningen, om de såg någon skillnad mellan de medarbetare som gått utbildningen och de som inte gått den, samt hur de såg på kompetensutveckling. Dessa fyra områden skulle ringa in min övergripande frågeställning kring hur de intervjuade såg på relationen mellan formell kompetens och personlig lämplighet inom fältet specialpedagogik.

Då både skolan, specialpedagogutbildningen och den nyuppväckta speciallärarutbildningen varit föremål för ett relativt stort förärningsarbete och politiskt fokus under åren som gått sedan min fallstudie gjordes, är analysen och den efterföljande diskussionen troligtvis präglad av detta. Den påverkas sannolikt också av det faktum att jag betraktar fallet som en insider och att jag är präglad av min erfarenhet som vikarie på resursskolan.

Men åren som gått sedan jag påbörjade min uppsats har också gett mig en utökad förförståelse för området, då jag fått inblick i skolans ledningsarbete på ett helt annat sätt än när jag jobbade som vikarie på resursskolan. Då låg jag väldigt nära fältet och delade erfarenheter, organisationskultur och i viss mån synsätt med mina kollegor på ett helt annat sätt än idag, när jag fått mer distans till arbetet. Mina år som konsult på området har också fått mig att inse hur struktur, organisering och andra yttre faktorer kan påverka undervisningssituationen. Dessa erfarenheter möjliggör en annan läsning av specialpedagogiken som fält och hjälper mig att lyfta blicken från det jag ”redan visste” när jag fortfarande arbetade på resursskolan.

Även om det var ett tag sedan jag arbetade som specialpedagog och påbörjade den här uppsatsen, verkar den övergripande diskussionen kring formell och informell kompetens, personlig lämplighet och specialpedagogutbildningens/ vidareutbildningens innehåll, lika aktuell idag som när uppsatsen påbörjades. I de senaste valen har tydliga skiljelinjer utkristalliserats i skolfrågan, både politiskt och akademiskt, och vi står inför ett införande av någon sorts lärarlegitimation. I det läget hoppas att dessa röster kan bidra till en ökad förståelse för specialpedagogikens teori och praktik.

## 2. Specialpedagogik

När jag fick jobbet på Resursskolan visste jag inte så mycket mer om specialpedagogik än det lilla jag lärt mig inom ramen för min utbildning till förskolelärare. Trots all fokus på inkludering under utbildningen, måste jag erkänna att jag någonstans i bakhuvudet fortfarande såg specialpedagogik som ett verktyg för att ta hand om elever som av olika skäl inte kunde följa med i den ordinarie undervisningen. De som inte kunde hade oftast någon form av fysiskt funktionshinder, eller ett så utåtagerande beteendemönster att det helt enkelt var nödvändigt att skilja ut dem från de andra eleverna för att klara av arbetsmiljön.

Efter att ha arbetat på Resursskolan ett tag förstod jag att denna bild av specialpedagogens arbete var väldigt endimensionell och beslutade mig för att fördjupa mig i specialpedagogiken framväxt och delar för att kunna sätta intervjuvären i ett större sammanhang och förstå de kompetenser som krävs för att göra ett bra jobb som specialpedagog. I följande kapitel tar jag upp bakgrunden till varför vi har specialpedagogik i skolan, hur den växt fram historiskt och vilken roll specialpedagogen har i dagens skola. Dessutom ville jag fördjupa mig i hur den formella utbildningen ser ut och på vilka teoretiska/metodologiska grunder den står, för att kunna relatera detta till den efterfrågade kompetensen hos specialpedagoger.

### 2.1 Bakgrund

Enligt skollagens<sup>1</sup> så kallade portalparagraf har varje barn rätt till skolgång oberoende av sina egna förutsättningar:

*”Alla barn och ungdomar skall, oberoende av kön, geografiskt hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i det offentliga*

---

<sup>1</sup> Sedan min fallstudie gjordes har en ny skollag antagits av Riksdagen, SFS 2010:800

*skolväsendet för barn och ungdom. Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet.”*

*”Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarsställande människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd”* (2§ SFS 1985: 1100).

I lagen står det alltså att barn ska ha *lika tillgång* till utbildning, inte *tillgång till lika* utbildning, samt att hänsyn skall tas till elever med särskilda behov. Det gör att för de barn som den reguljära skolans organisation, undervisningsmetod eller miljö inte förmår erbjuda chansen att tillägna sig sin skolgång, behöver skolan anpassa sin form och ibland (men inte nödvändigtvis) sätta in extra resurser. I skollagen förstärks denna rättighet ytterligare genom kap 4, 1 §:

*”Särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet”* (SFS 1985:1100).

Det behöver alltså inte vara fråga om att sätta till extra resurser i form av lärare eller specialpedagoger, det kan lika gärna handla om anpassningar i den fysiska miljön med hörslingor, ramper eller bullerdämpning i klassrummen, men också organisatoriska i form av mindre klasser, vegetariska matalternativ till lunch eller anpassad simundervisning.

Specialpedagogik förknippas ändå oftast med en anpassning av innehållet i undervisningen och hur det förmedlas: *”de åtgärder som sätts in där den vanliga pedagogiken inte räcker till för att ett barn ska kunna tillgodogöra sig undervisning på samma villkor som andra skolbarn”* (Brodin & Lindstrand 2004, s.84) . Den handlar då mest om de verktyg, perspektiv eller förhållningssätt den enskilda pedagogen använder sig av för att kunna anpassa verksamheten till en elevs särskilda behov, därför är ordet *special* kopplat till ordet *pedagogik*.

Att se specialpedagogik som det som sker mellan en elev som har särskilda behov och en pedagog som har särskild kompetens för att kunna hantera dessa behov är dock lite

begränsade, då det inte fångar vad som händer runt omkring eleven och pedagogen, vem som definierat elevens behov eller brister och vilka andra sätt det går att möta dessa på. Enligt Siljehag (2007) finns ett spänningsfält mellan det system som definierat bristerna hos eleven och elevens egna förmågor, ett fält där specialpedagogen ska fungera som medlare. Är det främst elevens egenskaper eller omgivningens organisering som gett upphov till den definierade bristen och insatta resursen i form av specialpedagogik?

Denna spänning finns inbyggd i själva begreppet specialpedagog, då det redan urskiljer sig från all annan pedagogik genom att vara just speciell. Det krävs alltså något särskilt för att kunna tillgodose att eleven får tillgång till sin lagstadgade utbildning. Denna inbyggda spänning reflekteras också av att fältet specialpedagogik är sammansatt av en mängd olika vetenskapliga traditioner som fått olika tyngd beroende på de politiska och akademiska strömningar som råder. Inom den tvärvetenskapliga Specialpedagogiken ryms ämnen som medicin, psykologi, sociologi, pedagogik och teknik. Vilket perspektiv man som forskare i ämnet väljer att utgå ifrån, får stor betydelse för resultatet av forskningen och därmed också råden till praktikerna (Fischbein et al 1992) .

## ***2.2 Specialpedagogikens framväxt***

Den svenska skolan har genomgått en tydlig resa från en klassmässigt differentierad skola till en mer sammanhållen skola där alla går tillsammans under 9 år. Milstolparna har varit införandet av en allmän Folkskola 1842, övergången till en Enhetsskola 1950 och till sist skapandet av en sammanhållen Grundskola 1962, där de sista resterna av en differentierad skola togs bort av skolministern Olof Palme 1968, strax innan antagandet av den nya läroplanen 1969. Utmärkande för denna utveckling har varit att skolan som institution under åren blivit allt mer enhetlig fram till kommunaliseringen 1994 – en skola för alla - medan den innehållsmässigt blivit allt mer fokuserad på individen (Bennich-Björkman 2002) .

Under alla dessa år har frågan om att skilja ut de barn som på något sätt inte kunde tillgodose sin utbildning från de andra, vare sig det berodde på rent fysiska



funktionshinder, intellektuell förmåga eller så kallade beteendestörningar, dykt upp med jämna mellanrum. Uppfattade hinder för deltagande har under årens lopp hanterats olika i de olika formerna av skola, beroende på hur de politiska och vetenskapliga vindarna blåst. Fram till slutet av 1800-talet var t ex döva och blinda inte en del av barnen som gick till skolan och när IQ testen kom i början av 1920-talet, sorterades ”underbegåvade” barn ut från klassrummen. Denna trend förstärktes i och med skapandet av Enhetskolan under 1940- och 50-talen och ytterligare i och med införandet av Grundskolan under 1960-talet. Då var antalet barn som sattes i olika specialklasser och kliniker så stort att staten beslutade införa en speciallärarutbildning för att matcha problemen (Ahlberg 2007) .

Sedan 1970-talet har det pågått en livlig diskussion kring om det är bättre att separera ut barn som behöver stöd av någon orsak, eller sätta in eventuella resurser i klassrummet. Enligt en bilaga till den stora utredningen Skolans Arbetsmiljö (Skolans Inre Arbete 1974) klarade sig elever som gått i specialklasser sämre än andra elever och sämst gick det för dem som gått längst i specialklass. Det politiska klimatet hade också förändrats under 1970-talet jämfört med 1960-talet och nu skulle fler elever ta del av extra resurser på ett integrerat sätt (Linikko 2009) .

Dessa politiska beslut förverkligades inte i någon större utsträckning och även om Lgr 80 också förespråkade integrering, levde praktiken att separera ut elever med behov till mindre specialklasser kvar under större delen av 1980- och 90-talen. Detta trots att den gamla speciallärarutbildningen döptes om till specialpedagogutbildningen 1990 och att Sverige skrev under UNESCOS Salamancadeklaration kring integrering 1994 (Tinglev 2005, Linikko 2009) .

Det går således att beskriva en förskjutning av perspektiv kring det specialpedagogiska fältet, där det från början domineras av fokus på de medicinska eller psykologiska ”bristerna” hos de enskilda skolbarnen, till att handla om socioekonomiska eller samhälliga ”brister” och till slut organisatoriska ”brister” i skolan som orsak till behoven av specialpedagogik. I den resan gick också det akademiska fältet från ett

kompensatoriskt synsätt, där brister hos eleverna skulle kompenseras genom extra resurser i form av speciallärare, till ett relationellt, där elevernas svårigheter uppstår i mötet med skolsystemet och de normer som råder där (Tinglev 2005).

Nyckelordet för specialpedagogik är idag inkludering, som semantiskt egentligen inte skiljer sig från integrering, men där den senare anses implicera ett initialt utanförskap som integreringen ska råda bot på. Genom att använda termen inkludering, framgår det tydligare att arbetssättet följer de demokratiska intentionerna i läroplanen där alla har rätt till sin skolgång, utan att först segregeras för att sedan åter integreras genom en extra insats. Då läggs fokus på att säkerställa att det gemensamma klassrummet inkluderar alla, inte på den enskilda elevens eventuella hinder (Tinglev 2005).

### ***2.3 Specialpedagogens roll i dagens skola***

En specialpedagog har som framgår av utbildningens bredd en mängd olika sorters arbetsuppgifter inom sitt yrkesområde. Specialpedagogen skall kunna arbeta med uppgifter som är på strukturell nivå, såväl som med barn och ungdom som behöver särskilt stöd. De uppgifter som ligger på mer strukturell nivå kan vara att handleda kollegor inom specialpedagogik angående förändring och utveckling av läromiljöer, arbetsstruktur, utformning av individuella handlingsplaner och åtgärdshantering för elever med särskilda svårigheter. Dessutom kan specialpedagogen arbeta på regional nivå, med flera skolor och i samverkan med sjukvård och barnpsykiatri. (Stockholms Universitet, 2009)

I de mest vanliga lägena arbetar specialpedagogen nära barn och ungdom med att utveckla och identifiera deras läromiljöer. Då arbetar man med hur klassrummet skall utformas för att avskärma onödig stress och störande intryck. Specialpedagogen hjälper, stöttar och utmanar samtidigt sina lärarkollegor till vettig struktur. Utmaningen består i att hitta sådan struktur och undervisningssätt som gör att alla elever kan vara delaktiga i lärandet. Utöver detta skall specialpedagogen vara en god samtalsledare, som att hålla i

svåra familjesamtal, vara en god kontaktperson utåt till olika myndigheter och verksamheter.

För att specialpedagogen tidigt skall få grepp om sina olika arbetsuppgifter ingår dessa som praktiska moment redan under utbildningen. Detta ingår i utbildningens schema lagda tid som ”fält dagar” eller verksamhetsförlagd tid. Det är dock ingen vanlig praktik utan schemalagda dagar som skall genomföras på fältet i utbildningssyfte. Att man kan lägga upp de praktiska momenten med fokus på så skiftande arbetsuppgifter beror bland annat på att man måste ha minst tre års arbetslivserfarenhet innan man kan söka till specialpedagogutbildningen. (Stockholms Universitet, 2009)

I den förnyade lärarutbildningen ska alla lärare ha något av en specialpedagogisk kompetens. Enligt lärarutbildningskommitténs betänkande är den stora utmaningen - utbildningsmässigt och verksamhetsmässigt - hur förskolans och skolans personal ska hantera det faktum att elever har olika förutsättningar, erfarenheter och behov (SOU 1997) . Detta skulle kunna trycka ut specialpedagogen ur skolorna, eftersom rektor kan hävda att alla lärare har specialpedagogisk kompetens och därmed anpassar sin undervisning till ett inkluderande förhållningssätt. Å andra sidan skulle det också kunna underlätta och öka specialpedagogens verksamheter i skolan, då fler lärare har en inblick i problemområdet och de insatser som kan sättas in för att arbeta mer inkluderande.

Den potentiellt största förändringen för specialpedagogens roll är ändå återupplivandet av speciallärarutbildningen efter 18 års frånvaro i den svenska skolan. Enligt Ahlefeld Nisser (2009) kan det innebära en risk att rektorer bara ersätter specialpedagoger med speciallärare eftersom de inte riktigt förstått skillnaden. Ahlefeld Nisser ser dock specialpedagogens roll liggandes på tre olika nivåer: Den översta nivån innebär ett organisationsperspektiv som tar ett övergripande helikopterperspektiv för flera skolor och där specialpedagogen arbetar nära ledningsgruppen. Den andra nivån handlar om att belysa den pedagogiska situationen i lärandemiljön med både arbetslag och enskilda

lärare. På den tredje nivån ligger arbetet med det enskilda barnet, det som traditionellt har setts som specialpedagogik (i undervisningssituationen).

Specialläraren arbetar mest på den tredje nivån och har ett mer individriktat fokus mot det enskilda barnet. Istället har specialläraren en djupare kunskap och förståelse för de enskilda färdigheterna inom områden svenska, matematik eller språk. Därför kan specialpedagogens och speciallärarens roll komplettera varandra, där den förre tar ett systemperspektiv och stöder både ledning, lärare och elever, medan specialläraren har fördjupad kunskap om själva lärandemomentet i respektive område (Ahlefeld Nisser, 2009).

## ***2.4 Utbildningen***

Den specialpedagogiska utbildningen infördes 1990 och ersatte då den tidigare speciallärarutbildningen som lades ner helt 1989. Tanken var att specialpedagogen skulle reflektera den bredare ansatsen av att möta eleverna med ett mer inkluderande arbetssätt som växt fram sedan 1970-talet och som manifesterats tydligt i Lgr 80 (En skola för alla).

Dagens specialpedagogutbildning är en påbyggnadsutbildning på tre terminer där antagningskraven bland andra är att man ska ha en tidigare lärarexamen (lärare, förskolelärare eller fritidspedagog) och arbetat som lärare minst halvtid under 3 år. Sökande ska styrka sin arbetslivserfarenhet med intyg från arbetsgivare för att bli antagna till utbildningen.

Specialpedagogutbildningen ska enligt Högskoleförordningen (SFS 1993:100) ge studenterna följande:

### **Kunskap och förståelse**

- visa kunskap om områdets vetenskapliga grund och insikt i aktuellt forsknings- och utvecklingsarbete samt kunskap om sambandet mellan vetenskap och beprövad erfarenhet och sambandets betydelse för yrkesutövningen, och
- visa fördjupad kunskap och förståelse inom specialpedagogik

### **Färdighet och förmåga**

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

### **Värderingsförmåga och förhållningssätt**

- visa självkänedom och empatisk förmåga
- visa förmåga att inom det specialpedagogiska området göra bedömningar med hänsyn till relevanta vetenskapliga, samhälleliga och etiska aspekter med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna
- visa förmåga att identifiera etiska aspekter på eget forsknings- och utvecklingsarbete,

- visa insikt om betydelsen av lagarbete och samverkan med andra yrkesgrupper, och
- visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och att fortlöpande utveckla sin kompetens

## **Mål**

För specialpedagogexamen skall studenten visa sådan kunskap och förmåga som krävs för att självständigt arbeta som specialpedagog för barn och elever i behov av särskilt stöd inom förskola, förskoleklass, fritidshem, skola eller vuxenutbildning (SFS 1993:100) .

Enligt beskrivningen av specialpedagogprogrammet på Stockholms universitet, det enda som haft en självständig specialpedagogisk institution på lärarhögskolan under en längre tid, finns ett behov av fördjupad specialpedagogisk kompetens inom alla skolformer. Specialpedagoger behövs både som stöd i skolans inre arbete, för utveckling av verksamheten och en god lärande miljö för alla barn och ungdomar. Specialpedagogen bör tillsammans med rektor vara en garanti för en väl fungerande skolverksamhet.

Specialpedagogen studerar därför (enligt utbildningsplanen för specialpedagoger på SU) relationen mellan personliga förutsättningar och omvärlden för att utveckla kunskaper som förhindrar risksituationer, till exempel sårbarhet, som kan resultera i utsatthet, utslagning och svårigheter i utbildningen. Studier och kurser, såväl som forskning, inom specialpedagogiken tar således sin utgångspunkt i personliga psykologisk/biologiska referensramar men måste också utgå från de kontextuella förhållandena (Stockholms Universitet, 2009) .

### 3. Kompetensbegreppet

Kompetens är ett tvärvetenskapligt område som intresserar forskare från flera ämnen som arbetslivsforskning, ekonomisk historia, företagsekonomi, pedagogik, psykologi och sociologi. Till följd av detta är perspektiven på kompetens utvecklade ur olika forskningstraditioner som belyser ämnet från olika infallsvinklar. För att kunna besvara min forskningsfråga ville jag sätta mig in i olika forskningsansatser kring kompetensbegreppet och kompetensutveckling. Några exempel är hämtade från det företagsekonomiska ämnesområde medan andra kommer från det beteendevetenskapliga.

Det finns många olika definitioner av begreppet kompetens. Enligt Kompetensutredningen (SOU 1991:56 s.42) är kompetens ”*förmågan att klara av de olika krav som ställs i en viss situation i en viss verksamhet*”. Denna definition av begreppet stämmer överens med Magnus Antillas definition där han anser att kompetens helt enkelt är förmågan att lösa en uppgift. Han delar upp kompetens i två delar, dels den formella kompetensen som är den officiella behörigheten för ett yrke och dels den informella kompetensen som innebär den funktionella erfarenheten och kompetensen (Antilla i Nilsson & Olsson 1998) .

Den informella kompetensen tillgodogör du dig genom att varje dag befinna dig i situationer där du får pröva uppgifter och lösa problem. På det sättet höjer man sin förmåga - ”learning by doing”. De medarbetare som ständigt ställs inför nya situationer och får lösa nya problem, skapar en speciell och egen kompetens för sitt verksamhetsområde. Samma gäller när arbetsuppgifter förändras och man måste hitta nya lösningar. Antillas anser att formell kompetens är mycket viktig, men den informella kompetensen är avgörande (Nilsson & Olsson, 1998).

En liknande position har Ingela Josefsson, arbetslivsforskare vid Södertörns Högskola. Hon brukar tala om två aspekter av kunskap, *påstående kunskap* och

*förtrogenhetskunskap*. Påstående kunskap är en generell kunskap som det går att läsa sig till medan förtrogenhetskunskap däremot byggs upp i arbetslivet och ofta tar längre tid att lära sig. Det handlar om att man ska klara av att bemöta det unika som faller utanför ramarna i arbetet tillsammans med andra människor, som till exempel förmågan att kunna se och rätt bemöta människor (Josefsson 1991). Eftersom skolan erbjuder en vardag som är så rik på variation av individer och situationer, är det rimligt att anta att just förtroendekunskap är oerhört viktigt i skolans kontext.

Lennerlöf har ett annorlunda, beteendevetenskapligt perspektiv på kompetens. Han framhåller att det är otillräckligt att jämställa begreppen ”kompetens” och ”kompetensutveckling” med en viss utbildning eller värdet av vissa yrkeserfarenheter (Söderström 1990). Det viktiga för Lennerlöf är att människan har en högutvecklad *kompetensmotivation*, en slags inre strävan efter kontroll över de förhållanden som omger oss. Lennerlöf försöker belysa innebörden av kompetens genom att först fundera över begreppets motsats vilket han tycker utgörs av *inlärld hjälplöshet*.

Inlärld hjälplöshet innebär att bristande kontroll över omgivningen kan leda till inlärld passivitet, hjälplöshet och oförmåga till utveckling. Lennerlöf prövar empiriskt hypotesen att föga egen kontroll, inflytande, kompetenslärande och utveckling innebär risk för inlärld hjälplöshet. Enligt honom är människornas möjligheter att utnyttja och utveckla sin kompetens i arbetet av avgörande betydelse för deras hälsa och välbefinnande samt deras arbetsengagemang (Söderström 1990, Ubult 2002) .

En förståelse för sitt arbete är en förutsättning för att arbeta med kompetensutveckling bland medarbetare i en organisation, enligt Jörgen Sandberg och Axel Targama (Sandberg & Targama 1998). De ser kompetens som baserat på en förståelse för det egna arbetet och verksamhetens mål. Det är inom ramen för denna förståelse som medarbetaren utvecklar de kunskaper och färdigheter de anser sig behöva för att utföra det. Kompetens blir då ett begrepp förankrat i den organisatoriska verkligheten och består av verktyg som behövs i det dagliga arbetet, snarare än ett diffust begrepp som



ledningen använder utan att medarbetarna nödvändigtvis kan känna delaktighet eller delar förståelse för.

Per Erik Ellström (1992) menar att kompetens i vardagligt tal och på arbetsplatser ofta kopplas ihop med saker som formell kvalifikation eller yrkeskunnande. Begreppen är i och för sig besläktade och används ibland istället för varandra, vilket också gör det svårt att komma överens om en gemensam definition av kompetens. Beroende från vilket perspektiv man tittar, kan man beskriva på dessa fem olika sätt:

- Formell kompetens – det som uppnåtts via formell utbildning och som kan dokumenteras med betyg, intyg, diplom eller liknande
- Reell kompetens – den faktiska kompetens som en individ har och som individen kan använda för att utföra ett arbete eller lösa en uppgift
- Efterfrågad kompetens – den kompetens som formellt eller informellt efterfrågas för ett visst arbete
- Utnyttjad kompetens – kompetens som individen har och kommer till användning i arbetet

Relationen mellan dessa kompetensbegrepp kan till exempel vara att den kompetens som utnyttjas på en arbetsplats inte är den anställdes hela kompetens (reella), i vilket fall ytterligare kompetensutveckling av individen egentligen inte är nödvändig, utan istället kan en förändring av arbetsplatsen för att bättre kunna använda sig av den kompetens som redan finns, vara en bättre lösning. I grunden bygger hans kompetensbegrepp på en individs potentiella handlingsförmåga i relation till en särskild uppgift, situation eller kontext.

Det som utgör grunden för en individs kompetens är enligt Ellström förmågan att framgångsrikt utföra ett arbete, men också förmågan att identifiera, till fullo utnyttja, (om möjligt) utvidga det tolknings-, handlings-, och värderingsutrymme som arbetet erbjuder. Dessa ”handlingsförmågor” kan enligt Ellström delas in i fem olika faktorer:

- psykomotoriska faktorer

- kognitiva faktorer
- affektiva faktorer
- personlighetsfaktorer
- sociala faktorer

För att se om en individ är kvalificerad och har den rätta kompetensen för en arbetsuppgift kan man analytiskt dela in detta i uppgiftsorienterade, ideologiskt - normativa och utvecklingsinriktade kvalifikationer. De uppgiftsrelaterade kvalifikationerna består av de ovan nämnda psykomotoriska, kognitiva och sociala förmågorna. Den ideologisk-normativa delen handlar om de affektiva delarna som attityder, värderingar och motivation och de mer personlighetsrelaterade delarna som noggrannhet, flit, snabbhet, pålitlighet och uthållighet. Till sist finns i den utvecklingsinriktade kvalifikationen förmågan att förstå behoven av, planera, initiera och gå igenom löpande yrkes- och verksamhetsutveckling.

Som vi kan se av Ellströms definition av kompetens och de faktorer som avgör en individs förmåga att utföra ett bra arbete är de en blandning av olika förmågor, som bara till viss del täcks in av den formella utbildningen till specialpedagog. Det kanske kan förklara arbetskravet i intagningen till specialpedagogutbildningen, då de förmågorna som en specialpedagog bör ha utvecklas utanför den formella utbildningens domäner och är saker som individer ”har med sig i bagaget”, antingen från tidigare yrkeserfarenheter eller som lämplig personlig disposition för jobbet. Därför är det intressant att se hur de som dagligen är i verksamheten ser på den mix av formell kompetens och personliga egenskaper som krävs för att göra ett bra jobb som specialpedagog.

## 4. Resursskolan

I det här kapitlet går jag igenom den empiriska delen av fallstudien och analyserar denna med den förståelse för specialpedagogiken som fält och kompetensbegreppets delar som jag gick igenom under kapitel 2 och 3. Jag inleder med en kort beskrivning av Resursskolan, hur verksamheten är organiserad och avslutar med en analys uppdelad i de fyra frågeområden som intervjuerna gjorda med personal på Resursskolan kretsade kring, för att kunna undersöka hur personalen på Resursskolan ser på relationen mellan formell kompetens och personlig lämplighet.

### *4.1 Bakgrund Resursskolan*

Resursskolan, som i min undersökning enbart kallas så för att den anonymiserats, är en kompletterande pedagogisk resurs till grundskolor i staden och erbjuder förskoleklass, skola och fritidshem för upp till åtta barn. Som elev vistas man på Resursskolan under en varierande tidslängd, dock högst under två år i taget. På Resursskolan individualiseras undervisningen och man arbetar utifrån varje enskilt barns utvecklings- och inlärningsnivå. Där arbetar man bl.a. med koncentration, studieteknik, att följa instruktioner och att arbeta självständigt. Man använder de styrkor och intressen som varje enskilt barn har för att på bästa sätt träna läsning, skrivning och räkning.

Resursskolan tillhör en stadsdel i vilken det ingår fyra grundskolor. De barn som av någon inte ansågs kunde delta i den ordinarie undervisningen skickades till oss. Orsakerna till varför de inte ansågs kunna tillgodogöra sig undervisningen i den ordinarie skolan, angavs främst vara av social och emotionell natur. De flesta hade en eller flera diagnoser av typen ADHD, Aspergers, autism, Tourettes etc. och ansågs för svåra att inkluderas i undervisningen, även med extra resurser i form av personal i klassrummen. Själva undervisningssituationen tillsammans med andra barn innebar helt enkelt att det ofta uppstod problem och konflikter.

Ingen av dem ansågs ha fysiska funktionshinder eller ha nedsatt kognitiv förmåga, utan deras problematik och utmaningar var på den sociala och emotionella arenan, inte på den intellektuella. Min egen erfarenhet av att ha arbetat med dessa elever är att de egentligen kunde anses vara relativt ”skärpta” och att de inte hade några inlärningssvårigheter mer än svårigheter med att koncentrera och motivera sig på skolarbetet.

## ***4.2 Verksamheten på Resursskolan***

Resursskolan har åtta stycken anställda pedagoger på åtta elever, alltså kan varje pedagog ägna sig helt åt en elev. Fyra av pedagogerna var i första hand ansvariga för elevernas skolundervisning och de övriga fyra för deras fritidsaktiviteter. I praktiken skiftar dock personalen mellan uppgifterna och hjälpts åt inom bägge fälten. Enligt skolans policy är varje pedagog ansvarig för alla elever, även om var och en har tilldelats en ”egen” elev som de arbetar med enskilt i vardagen, eftersom dessa elevers situation kräver att de får oavbruten uppmärksamhet av en pedagog som de hade en bra och trygg relation med.

Vissa av eleverna kunde vistas i samma rum (3-4 stycken) med var sin pedagog vid deras respektive bord, andras situation bedömdes kräva att de var helt själva med sin pedagog, utan andra barn närvarande i rummet. När det gäller fritidsaktiviteter och pedagogiska måltider, så kunde de allra flesta elever klara av dem tillsammans med andra, men personalen ser till att det högst är fyra barn i de gemensamma utrymmena samtidigt för att undvika eventuella konflikter.

På Resursskolan koncentrerar sig personalen främst på kärnämnen d.v.s. svenska, matematik och engelska (beroende på elevens ålder). Andra ämnen kommer automatiskt in genom temaarbeten. Under en arbetsvecka finns även många inslag av praktiskt

arbete så som arbete med musik, rörelse, bild och idrott. Vid ett flertal tillfällen under läsåret åker man på olika typer av utflykter.

För personalen på Resursskolan är det viktigt att arbeta med möjligheter och därigenom bidra till en positiv utveckling, att få eleverna att känna att de kan. I sitt arbete erbjuder personalen tydliga konsekvenser, både positiva och negativa. Det finns alltid en möjlighet att arbeta sig tillbaka från en jobbig situation, eftersom det ska framgå att det är lönt att hitta bra lösningar.

De som arbetar på Resursskolan har oftast olika pedagogisk bakgrund så som grundskollärare, förskollärare, fritidspedagog och specialpedagog, medan en del saknar formell pedagogisk utbildning, men har vana av att arbeta med barn och ungdom och anses besitta särskild personlig lämplighet.

På Resursskolan har varje pedagog ett särskilt ansvar för ett av barnen. Denna pedagog blir detta barns ansvarspedagog. Ansvarspedagogen är den som främst håller i kontakten mellan föräldrarna och Resursskolan. Vid utvecklingssamtal är det ansvarspedagogen som föräldern möter och vid eventuella frågor eller funderingar är det i första hand barnets ansvarspedagog som föräldrarna ska kontakta.

För alla elever på Resursskolan upprättas en individuell utvecklingsplan. Utvecklingsplanen upprättas vid det första mötet med föräldrar för att sedan utvärderas och förändras i samband med varje påföljande möte. De insatser som man gemensamt kommer överens om antecknas i planen. Föräldrar får alltid en kopia av utvecklingsplanen. Målet med den individuella utvecklingsplanen är att synliggöra varje barns utveckling och lärande. Information från den senast upprättade utvecklingsplanen följer med barnen efter tiden på Resursskolan om föräldrarna medger det.

Arbetet ställer stora krav på personalen, särskilt i den personliga delen av arbete. Elevernas situation kräver stor trygghet och en tydlig struktur. Min egen erfarenhet var att eleverna kunde bli upprörda om rutinerna lades om eller ens modifierades det minsta av någon yttre anledning. Samtidigt var vi tvungna att alltid vara flexibla och ”vakna” för att anpassa oss efter elevernas respektive dagsform. Det gällde att hitta en balans mellan att försöka erbjuda eleverna en tydlig struktur, samtidigt som det gällde att lyssna in eleverna och ständigt vara beredd på att anpassa verksamheten efter den aktuella situationen. Resursskolans ledord för personalen var: Struktur, Flexibilitet och Samarbete.

### ***4.3 Intervjuer***

Under mina besök på Resursskolan fick jag bra tillgång till att observera och följa med under arbetsdagen, då jag själv tills nyligen hade tillhört personalen och fortfarande hoppade in som vikarie då och då. Förutom att följa med ut i verksamheten, samtala med personalen i grupp om frågorna i min uppsats under gemensamma pauser, beslutade jag mig för att göra tre djupintervjuer. De tre som jag intervjuade är en medarbetare med formell kvalificering som specialpedagog (IP 1), en medarbetare som inte hade specialpedagogisk examen, men som ansågs besitta personlig lämplighet (IP 2) och rektorn för Resursskolan (IP3).

För tydlighetens skull har jag valt att dela in resonemangen från intervjuerna i fyra frågeområden (se s.8) som intervjuerna på ett flytande sätt rörde sig kring: hur de ser på kompetens i förhållande till arbetsuppgifterna, hur detta relaterar till specialpedagogutbildningen, om de ser någon skillnad mellan de medarbetare som gått utbildningen och de som inte gått den, samt hur de ser på kompetensutveckling. Jag hade inte något fast intervjuschema, utan lät intervjuerna växa fram som samtal kring de frågor jag satt upp som utgångspunkt för den här uppsatsen.

### 4.3.1 Kompetens

I intervjuerna tonar en bild av kompetens fram som ligger väldigt nära det Ellström kallar affektiva och sociala förmågor i relation till de ideologiskt-normativa (Ellström 1992). Det som nämns är personliga egenskaper som tålmod, att kunna hantera konflikter och att vara nyfiken på utmaningar. På frågan om vad hon ser som de viktigaste kompetenserna för att göra ett bra jobb som pedagog på Resursskolan, svarar t ex IP1:

*”Flexibilitet, tålmod, man ska vara konfliktlösare, pussläggare. Vad ska man mer vara? Sen så ska man vara en god arbetskamrat och en god förebild och så”* IP 1

Även IP2 lyfter fram de personliga, sociala och affektiva faktorerna som avgörande för att vara kompetent i förhållande till arbetsuppgifterna på Resursskolan:

*”Jätteviktigt att man har en trygghet - tycker om sig själv, för man jobbar med barn som inte gör det. Och man ska kunna föra över den tryggheten till dem, kanske även i viss mån till föräldrarna – visa att man är en god förebild.”* IP2

Även IP3 fokuserar på förmågan att säga ifrån, lugna ner och ta konflikter i sina intervjusvar, även om det också inkluderar förmågan att ta tag i konflikter med andra än elever:

*”Men samtidigt då som man tar sånt elakt beslut, så måste man visa människor respekt också, för det ligger liksom i mötet. Och så får man inte vara rädd heller. Det är också jätteviktigt. Man måste, man kan inte gå runt människor, om man misstänker att det finns konflikter. Utan man måste ta allt. Och det är ju jätteviktigt på vår skola... De som är rädda i konfliktsituationer – de skulle inte klara sig längre, det tror jag inte”.* IP3

Sammantaget får vi en bild av att de personliga egenskaperna som tålmod och förmågan att hantera konflikter är det viktigaste för att klara av arbetet på Resursskolan. Denna bild av att de mer personliga kompetenserna kommer i första rummet kan bero på att urvalet av elever på Resursskolan grundar sig på de som även med stöd i

klassrummet inte klarar av undervisningssituationen och kan vara en fara för sig själva och andra.

Ämneskunskaper eller metodologisk/didaktiska förmågor sätts inte i första rummet bland de intervjuade på Resursskolan, kanske för att elevernas största utmaningar inte i första hand är att förstå materialet eller hänga med när formen för undervisningen väl är anpassad, utan snarare att hantera saker som humörsvängningar, motivationsbrist och fokusering på skolarbetet.

### **4.3.2 Specialpedagogisk utbildning**

De som arbetar på Resursskolan har ganska lång erfarenhet från yrkeslivet och av att arbeta med barn och ungdomar som har haft olika former av insatser. I intervjuerna diskuteras användbarheten i den formella utbildningen, oftast i relation till erfarenhet för att bygga upp den kompetens som de anser behövs för att göra ett bra jobb, vad Josefsson kallar förtrogenhetskunskap (Josefsson 1991).

Även på denna punkt är de intervjuade ganska överens om att specialpedagogutbildningen i sig inte är så viktigt för att kunna arbeta som pedagog på Resursskolan, utan att den snarare har varit bra på andra sätt än innehållsmässigt. Till exempel lyfter den intervjuperson som gått specialpedagogutbildningen fram sin erfarenhet av att den gett bekräftelse och trygghet i yrkesrollen, samtidigt som den också gett henne verktyg för att sätta ord på och ge legitimitet till de erfarenheter hon haft i arbetet med elever i sitt yrkesliv:

*”Så sedan när jag gick fritidspedagogutbildning så blev det väldigt mycket ”aha” upplevelser – a men så som jag tänkte var faktiskt inte så dumt och det kan jag bygga vidare på. Och så jobbade jag ju då som fritidspedagog på X skolan och det var ju också ett område med många olika sortens barn – många som har behov av stöd och så. Och då var det likadant igen. Jag byggde ju ändå på, på min känsla, men när jag gick utbildningen sen så bekräftar den mycket, plus att vissa saker insåg man att det här ska jag nog bara sluta med för det var nog inte så bra. Så det är ju mycket så. Så båda mina*



*utbildningar (pedagogiskutbildningar jag gått) har ju väldigt bekräftat att det jag gör är rätt.” IP1*

Hon ansåg också att den varit nyttig som forum för att diskutera och fördjupa sig i sina yrkeserfarenheter med andra som gjort liknande erfarenheter och på så sätt förstärkt den egna självbilden som yrkeskunnig och som del av en yrkesgrupp:

*”Men jag hade ju ändå tur för när jag gick så var det ju mycket föreläsningar och vi var ju nästan heltid i skolan. Och bara det och få gå i miljö där alla som har sökt är intresserade av samma sak och ha pedagogiska diskussioner kanske tre, fyra timmar om dagen. Det är ju bara så ”mm” det är liksom egotripp så det finns inte - njutbart. (Skratt)” IP1*

Inte heller IP3 ser specialpedagogutbildningen som avgörande för att kunna göra ett bra jobb, fast den i sig inte är något som är i vägen:

*”Utbildningen är av godo. Och ju mer utbildning, desto bättre. Inte i alla fall då kanske – man ska inte utbilda ihjäl sig. Men erfarenheten är nog det viktigaste. Mycket av det som uppstår med de här barnen, kan man inte läsa sig till utan det är någonting man får erfara.” IP3*

Vidare förklarar IP3 att även om de personliga egenskaperna är viktigare än den formella utbildningen, då kan de vara komplementära:

*”Jag har stor respekt för utbildningar, och samtidigt så kan jag ju se att det finns människor med utbildning som inte är bra så bra, och det finns ju människor utan utbildning som är jätteduktig, så. Men de som är duktiga utan utbildning, hade förmodligen varit ännu duktigare om de hade haft utbildning. Det finns ju någonting som går före utbildning, tror jag alltså, handlag eller, som man inte kan lära sig - som inte är teoretiskt. Men har man alltså ett gott handlag så är teorierna jätte användbara, det är min tro.” IP3*

Men utbildningen ses inte bara som något positivt. Den av intervjupersonerna som inte gått specialpedagogiskt utbildning lyfter fram en fara med att förlita sig för mycket på det inlärd, som kan blockera beslutsfattande och handling i trängda lägen. Han menar att det inte är säkert att en formell utbildning alltid är till fördel, då den behöver omsättas i praktik för att göra nytta i en given situation:

*”Det är ju inte självklart att när man har gått utbildningen att man – man kan ju låsa sig i problem och bli väldigt handlingsförlamad fast man har massa kunskap som – det gäller ju liksom att få användning för det.”* IP2

När det gäller de mer teoretiska och de kunskapsrelaterade bitarna av specialpedagogutbildningen, lade IP1, som gått utbildningen, inte någon särskild vikt vid dem:

*”Så det är ju väldigt trevligt att ha det i ryggen – i diskussioner och i när man behöver stå på sig och kanske stå för en åsikt som är helt obekvämt. Så absolut på det viset har det stärkt mig oerhört. Sen är de ju många bitar. Alltså min grej är ju socioemotionella och kunna se sådana svårigheter, jag är ju rätt kass på dubbelstavningar och sånt. Det får man ju också lära sig ibland. Det får man ju också gå igenom på specialpedagogisk utbildning. Jag har inget intresse i det så jag seglade på den kursen rätt så bra. Fast det var intressant ändå. Men som sagt man kan ju alltid komplettera.”*

IP1

Så även inom ramen för specialpedagogutbildningen poängteras de erfarenhetsbaserade kunskaperna framför de mer teoretiska av IP1 och av IP3, medan IP2 som inte gått den uttrycker en saknad av de mer metodologiska/didaktiska momenten som han tror ingår i utbildningen:

*Om man bygger det mesta man gör i sitt arbete på erfarenheter så finns det ju naturligtvis luckor, t.ex. när det gäller att presentera ut bra material till barnet – vad är bra för det här barnet och så vidare. När man letar material och så vidare. Och man lär sig när man går den utbildningen – teoriutbildningar och så vidare och man kan jämföra lite och, ja, man har en bredare grund att stå på. IP2*

Sammantaget växer en bild fram i intervjuerna av att dela erfarenheter och praktiska sätt att lösa uppgiften på är det viktigaste för kompetensen, oavsett om denna är formell eller inte. De delar av den specialpedagogiska utbildningen som ger detta är den mest värdefulla delen av den och även om ingen direkt säger att den är onödig, får jag i intervjuerna en känsla av att de mer akademiska delarna av den inte gjort några större avtryck. Istället är det samvaron och erfarenhetsutbytet med andra i samma yrke som är den stora behållningen.

### **4.3.3 Skillnad mellan formellt utbildad och annan personal**

Oavsett om samsynen kring vikten av de personliga egenskaperna för att göra ett bra jobb är ett utslag av en särskild arbetsplatskultur eller av välgrundad empiri, är det slående hur överens de intervjuade är på den punkten: Personliga egenskaper och färdigheter väger tyngst. Därför ser de heller inte några större skillnader mellan de som gått specialpedagogisk utbildning och de som inte gjort det, utan fokuserar på vad personen i fråga presterar. I Ellströms (1992) terminologi ställs alltså den formella kompetensen i relation till den reella, oavsett om denna kan kopplas till den formella eller inte. Att läsa in den formella kompetensen ses som en för stor investering för att det ska vara lönt i relation till den reella kompetensen:

*”Som X nu som har kommit sist. Han är jättebra men han har ju inget. Det är någon skum utbildning som jag tror han menar att man är ledare i en klubb, så det är inte riktigt adekvat. Men det kvittar ju för han är jättebra. Och det är klart att han förmodligen så hade han varit ännu bättre om han hade gått specialpedagog utbildning men han måste ju först gå lärarutbildning och sen.” IP3*

Denna syn delas och förstärks ytterligare av den intervjuperson som inte har gått specialpedagogutbildning. Enligt honom så skulle de åren inte stå i relation till att utveckla den kompetens som han redan har, bättre då att erbjuda utbildningen som inte har hunnit skaffa sig kompetensen på annat sätt:

*”Ja det är ju fem års skola det känns nästan som lite bortkastat. Det är klart att det skulle vara en investering då, men det känns inte som det behövs. Det kanske är bättre*

*att ge den utbildningen till någon som är svagare i sitt nuläge. Det kanske är de som man ska försöka lyfta så att de kan tillgodogöra sig det hela. Det är lite svårt det.” IP2*

Samtidigt ser han ändå den formella kompetensen som en tillgång även för honom, något han kan luta sig mot när det gäller de mer tekniska bitarna av yrkesutövningen:

*”De som har en specialpedagogisk kompetens – de förlitar man ju sig på i vissa situationer och använder sig utav dem. När det gäller att leta material, om det är någon fråga som kom kanske de har hanterat på utbildningen, för det är klart att jag saknar en del teoretisk kunskap som de har läst och så vidare”. IP 2*

Det går alltså att se på kompetensen från specialpedagogutbildningen som en kollektiv nytthet, något nödvändigt som hela arbetslaget besitter och kan dela med sig av till varandra för att skolan ska klara av sitt uppdrag:

*”Men alla kan inte sakna det om man säger så. Det ska finnas i arbetslagen, det är jag säker på för annars missar man någonting. Men alla behöver inte ha det. Men det hade varit bra om alla hade haft det”. IP2*

Denna mångfald av perspektiv på den formella kompetensens vikt för verksamheten kan sättas i relation till att den i allt högre grad är efterfrågad av omgivningen, även om den i sig inte är någon garanti för att personen i fråga är lämplig för arbetet. I Ellströms terminologi är den formella kompetensen inte nödvändigtvis samma som den reella och kanske inte heller som den efterfrågade kompetensen. Trots detta finns hos IP3 en viss förståelse för omgivningens krav på att anställa specialpedagoger med formell kompetens:

*”Samhället är ju uppbyggt på ett visst sätt och i vårt samhälle krävs det ju i alla fall idag, i dagens samhälle, att man har en formell utbildning – när man ska utföra vissa arbetsuppgifter. Men sedan, med formell utbildning innebär inte att man är lämplig för det arbete man ska utföra.” IP3*

#### 4.3.4 Kompetensutveckling

Att kompetensutveckling är viktig på Resursskolan är tydligt i intervjuerna. Det framgår i intervjuerna att det anses vara goda egenskaper att vara beredd på att ständigt förbättra arbetssätt och metoder eftersom elevernas behov är så stora.

*”Det underlättar ju arbetet att få många influenser eftersom barnen har såna svårigheter som gör att man måste tänka utanför ramarna hela tiden. Och då måste man, man måste liksom vara på hugget, läsa böcker alltså. För min del är det så i alla fall... Man orkar liksom inte tänka hur mycket som helst själv - man tar in hela tiden. Sen gör man ju det till sitt eget, men det är ju så.” IP1*

Då arbetslaget jobbar tätt tillsammans och arbetsmiljön kan vara relativt intensiv, anses det också viktigt att individen själv tar ansvar för sin kompetensutveckling och kontinuerligt läser in det som kan behövas för att vidareutveckla sin kompetens. Denna förmåga ses av IP1 till och med viktigare än ämneskunskap:

*”Jag har inte varit bäst på skolbiten. Men jag tänker att, jag kan tycka att kunna se personen och att kunna se vad svårigheten är, se vad man ska bygga vidare på. Det är en bättre egenskap att ha än att vara jätteduktig på ett ämne.” IP1*

Även IP2 poängterar vikten av det som Lennerlöf kallar kompetensmotivationen, viljan att vidareutveckla sin kompetens, inte bara som enskild individ, utan också i samverkan med gruppen:

*”Men ju mer och mer man växer in i ett arbetslag och så här på vår skola få ta ansvar och så, så känner man inte av det lika mycket, utan man är likare. Man är ett kuggjul som drar någonting framåt där alla är olika och alla är bra på olika saker och då nyttjar man varandras kompetens hela tiden för att göra ett bra arbete”. IP2*

Kompetensutvecklingen är alltså enligt honom inte bara något som sker när man åker iväg någonstans på studiebesök, kurs, seminarium eller dylikt, utan också något som sker på arbetsplatsen, inom teamet, varje dag:

*Men just nu fortfarande så känns det ju som att jag får så mycket erfarenheter varje dag. Och så utvecklas jag av andras kompetenser också – runt omkring mig. Jag ser hur de hanterar problemen, hur de planerar material, hur de lägger in och så vidare och sen så kan man ju bidra själv – men vänta här skulle du kunna göra det på det här viset istället. Och så samverkar man hela tiden.*

Eftersom varken den formella kompetensen eller påståendekunskap står högst på listan av efterfrågade kompetenser i någon av intervjuerna, är det kanske inte så förvånande att kompetensutvecklingen också anses ha arbetsplatsociala funktioner på Resursskolan:

*”Vår chef är ganska generös när det gäller att vi får åka på föreläsningar som vi pekar på. Och det ska man kunna säga är någon form av kompetensutveckling. För det håller ju ens sinne lite mer skarpare för man påminns, även om man kan saker när man åker på föreläsningar – det handlar ju om ett område som man känner att det här kan jag, så är det bra att man får lite mer input så man kommer ihåg det som man har lagt längre bak i huvudet, få nya idéer och så vidare. Det tycker jag är ganska generöst.”*

IP1

Kompetensutveckling kan också bli till ett tillfälle för självreflektion, stärkande av yrkesidentiteten och att träffa andra som sysslar med samma verksamhet för att utbyta förtrogenhetskunskap:

*”Vi skulle nog uppleva saker och ting lite tråkigare om vi inte fick nya input för vi är en ganska isolerad cell trots allt när vi jobbar och vi vill veta vad andra sysslar med. Vi är på studiebesök ibland på andra skolor och sånt. Sånt är jätteintressant för att se och höra hur andra jobbar. Och sen ibland få bekräftelse för att det är andra som jobbar på det här sättet, och då måste vi ju göra någorlunda rätt i alla fall.”* IP3

Sättet att organisera arbetet och den starka arbetsplatskulturen av att personalen på Resursskolan ingår i ett arbetslag, gör att förtrogenhetskunskap ständigt kan utvecklas, formuleras och spridas inom laget. Den platta organisationen och frånvaron av egna

”klassrum” göra att kompetensutvecklingen på Resursskolan kan ses som en kollektiv aktivitet snarare än en individuell. Det gör att den organiserade kompetensutvecklingen inte är systematiskt inriktad på att formalisera kompetensen hos personalen, eller på att stärka påståendekunskapen, utan snarare på att stärka förtroendekunskapen genom erfarenhetsutbyte.

#### ***4.4 Sammanfattande analys***

Genom att betrakta Resursskolan som ett fält för att studera specialpedagogikens kompetens i praktiken, har redan vissa nivåer av specialpedagogens arbete fallit bort. Om vi utgår från indelningen i nivåer som Ahlefeld Nisser (2009) gör av specialpedagogens roll – organisationsperspektivet, lärandemiljön och arbetet med det enskilda barnet – ser vi ganska snart att skolans huvudman redan skiljt ut de två översta nivåerna från pedagogernas uppgifter på Resursskolan.

I motsats till den strävan för ökad inkludering skolan har genomgått politiskt och forskningsmässigt, har huvudmännen (kommunerna) fortsatt att i praktiken skilja ut barn med särskilda behov till specialklasser och till och med till särskolor. Enligt Linikko (2009) har antalet elever som skiljs ut snarare ökat de senaste 15 åren och särskilt svårt har det varit att inkludera elever med diagnoser som ADHD och Aspergers, trots en officiell hållning för inkludering.

Resursskolan är resultatet av precis detta, då eleven inte bara får en extra resurs tilldelad i form av en specialpedagog, utan också rent fysiskt skiljs från sina klass- och skolkamrater till en annan skola. Det innebär att de specialpedagoger som är anställda där inte kan arbeta för inkludering på strukturnivå med ledningen, på lärarlagsnivå för att anpassa den generella undervisningen till att bli mer inkluderande, eller med den enskilda eleven i klassrummet. All undervisning är redan åtskild, det finns en lokal ledning som är helt inriktad på specialpedagogik då det inte finns någon annan verksamhet, och alla i lärarlaget är anställda som specialpedagoger (formellt utbildade eller inte).

Det var tydligt i intervjuvaren att funktioner som ligger närmare de kognitiva förmågorna eller ämneskunskap inte betraktas som så viktiga för att kunna göra ett bra jobb på Resursskolan. Istället betonas de personliga egenskaperna och förmågan att hantera barn och ungdomar som har det jobbigt. Varken den formella kompetensen eller det Josefsson kallar påståendekunskap (Josefsson 1991) ses alltså som avgörande för att göra ett bra jobb, trots att det är möjligt att bli specialpedagog med en förskolelärarexamen eller fritidspedagogsexamen som grund och ändå undervisa högstadieelever i t ex matematik, fysik eller svenska.

Resursskolans starka fokus på att ”lösa uppgiften” på ett pragmatiskt, fritänkande och flexibelt sätt har gjort att lärarna inte kan fastna i gamla hjulspår eller föreställningar. Arbetsplatskulturen och uppgiften kräver en tydlig informell kompetens (personlig lämplighet) och hög kompetensmotivation snarare än en formell kompetens, vilket speglas i både rekrytering och kompetensutveckling. Detta påminner om Sandbergs & Targamas tolkning av kompetensbegreppet då medarbetarna verkar dela samma förståelse för vad jobbet på resursskolan kräver och därmed också efterfrågar kompetensutveckling utifrån den förståelsen. Den efterfrågade och utnyttjade kompetensen söker helt enkelt först och främst den som reellt behövs för att utföra uppgiften, snarare än den formella. För att medarbetarna skulle efterfråga en kompetensutveckling mer i linje med den formella specialpedagogutbildningen, skulle en enligt Sandberg & Targama först kräva en förändrad förståelse för uppdraget, i det här fallet mot ett mer strategiskt inkluderande arbetssätt. (Sandberg & Targama,1998)



## 5. Slutsatser och diskussion

Syftet med uppsatsen var att undersöka vad personalen och rektorn på en så kallad resursskola anser vara viktig kompetens för att (enligt dem) göra ett bra jobb som specialpedagog och hur den relaterar till den formella utbildningen (specialpedagogutbildningen) och andra sätt att införskaffa/ha den kompetensen. För att kunna undersöka detta har jag gått igenom bakgrunden till den specialpedagogiska utbildningen, kompetensbegreppet och gjort interjuver med personal på Resursskolan. Med andra ord har jag försökt spegla de anställdas egna erfarenheter av sitt arbete i en teoretisk översikt av specialpedagogiska fältet och kompetensbegreppet, för att kunna förstå hur den formella till den reella kompetensen som efterfrågas på arbetsplatsen kan kopplas till specialpedagogutbildningen.

Av intervjuerna framgår det tydligt att den formella kompetensen inte är lika efterfrågad som den reella, beskriven i termer av personlig lämplighet, oavsett om denna kompetens är utvecklad inom utbildningsväsendet. Den främsta förklaringen för detta anser jag vara organiseringen av verksamheten på Resursskolan och dess relation till omgivande utbildningssystem. Eftersom urvalet av elever på Resursskolan är de som anses vara oförmögna att inkluderas i den ordinarie undervisningen, även med specialpedagogiska resurser knutna till respektive klass, blir verksamheten exkluderande i sig självt. Rollen som stödjande för ledning, lärarkollegor och elever i det inkluderande arbetet faller bort och ersätts istället med en traditionell speciallärarroll.

Med den stora lärartätheten och arbetssättet där varje vuxen bara har en elev, blir det personliga mötet helt avgörande för hur relationen mellan lärare och elev fungerar. Förmågan att möta eleven på ett individuellt plan och inte med syfte att inkluderas i klassrummet och på skolgården, utan att överhuvudtaget klara sig igenom skoldagen. Denna förmåga att hantera det personliga mötet utanför en inkluderande klassrumssituation är något som kan tränas upp även inom andra verksamheter än

skolan, vilket skulle kunna förklara varför personlig lämplighet och andra omskrivningar för informell kompetens väger så tungt i rekryteringen av personal till Resursskolan.

I och med denna organisering faller helt enkelt stora delar av det som är specialpedagogens möjliga arbetsuppgifter bort och kvar är arbetet med den enskilda eleven, dock inte för att inkludera denna, utan bara att få skoldagen att fungera någorlunda fri från incidenter och konflikter.

Arbetsuppgifterna liknar därför mer de som speciallärarna har, men utan speciallärarens fördjupade didaktiska, metodologiska eller ämnesmässiga kunskaper. För att använda sig av Ellströms kompetensbegrepp så matchar inte den efterfrågade och reellt behövda kompetensen den formella. Det finns inget större mervärde att anställa specialpedagoger som är utbildade för att stödja skolledning och lärarlag i att arbeta inkluderande på en skola som redan är fysiskt åtskild från den ordinarie verksamheten.

## ***5.1 Vidare forskning***

Givet att den gamla speciallärarutbildningen har kommit tillbaka och att inkluderingen i klassrummen uppenbarligen inte går i takt med den officiella hållningen i Sverige, skulle det vara intressant att forska vidare på hur specialpedagogutbildningen skulle kunna anpassas för en större roll av påverkans – rådgivande – stödjande arbete i framtiden. Om det enligt Ahlefeldt Nisser (2009) är så att de flesta rektorer anställer och använder specialpedagogen som den gamla specialläraren och den rollen nu kan komma att fyllas av de nya speciallärarna igen, öppnas kanske en reell möjlighet för specialpedagogerna att äntligen inta den roll som de hela tiden utbildats för, nämligen att arbeta mer systempåverkande och koordinerande.

Men räcker det att inneha kunskap i och om specialpedagogik för att även kunna arbeta med systempåverkan? Det går att argumentera för att kunskap om specialpedagogik

innefattar synen att den bör vara systempåverkande och inkluderande, men det är inte samma sak som att veta hur det rent praktiskt går till att stödja en rektor i sitt pedagogiska ledarskap. Kompetens definieras som *förmågan att klara av de olika krav som ställs i en viss situation i en viss verksamhet* (SOU 1991:56), inte som *kunskapen om att denna uppgift bör utföras*.

Specialpedagogiken lånar redan idag teorier, modeller och verktyg från en mängd olika discipliner som medicin, beteendevetenskap, sociologi – även om denna mix speglar specialpedagogikens historiska framväxt snarare än dagens behov i skolan. Kanske är det dags att låna in verktyg och perspektiv från nyare områden som ledarskapsområdet, coaching och marknadsföring, om det systempåverkande arbetet och yrkesrollen ska stärkas. En intressant fortsättning på denna studie vore därför enligt mig att undersöka vilka verktyg för systempåverkan och handledning av lärarteam som specialpedagoger får tillgång till genom dagens utbildning och om/på vilka sätt dessa kan/behöver förstärkas.

## ***5.2 Avslutande reflektioner***

Det har varit en givande resa för mig att skriva färdigt denna uppsats, då jag själv hade en något begränsad bild av vad specialpedagogik kunde vara och vilka kompetenser som behövs för att arbeta inom den. Det förvånade mig egentligen inte att de personliga egenskaperna enligt de intervjuade spelade så stor roll för hur man kan klara av sitt arbete som specialpedagog, utan snarare att den formella utbildningen inte lyftes fram som ett sätt att utveckla dessa egenskaper.

Det som istället blev en ögonöppnare var i hur stor utsträckning organiseringen begränsar arbetssättet och därmed också utrymmet för att utnyttja den faktiska kompetensen hos specialpedagogen. Enkelt uttryckt skulle man kunna säga att på en minigolfbana behövs det inga gröna kort eller instruktioner av ett PGA proffs för att vinna.

De yttre ramarna för arbetets organisering sätter helt enkelt gränserna för vilken del av kompetensen inom specialpedagogiken som går att använda i den dagliga verksamheten, särskilt när den är så inriktad mot arbete med den enskilde eleven. De integrerande eller inkluderande momenten finns helt enkelt inte på Resursskolan och det är troligtvis därför personal och ledning kan ha en så samstämmig bild av verksamhetens behov. Denna snäva förståelse ligger sedan till grund för vilka kompetenser man anser behövs för att göra ett bra jobb där och påverkar även den efterfrågade kompetensutvecklingen. (Sandberg & Taragama 1998).

Resursskolan har därför varit en bra erfarenhet för mig, både yrkesmässigt och nu även akademiskt. Det är en bra skola med väldigt kompetent och engagerad personal som verkligen vill hjälpa de elever som placerats där. Men jag undrar om det till slut ändå inte är lite orättvist mot eleverna att i så stor utsträckning inrikta skolarbetet mot skademinimering och att skapa artificiell skolmiljö, som varken ger dem ämnesdjupet som de gamla klinikerna ändå gav, eller färdighetsträning i social interaktion med grupper av jämnåriga. Jag hoppas helt enkelt att en framtida omorganisering av verksamheten och efterföljande förståelse för ett mer inkluderande arbetssätt bland personalen skulle kunna ge elever och personal på Resursskolan en bättre tid i skolan.

# Referenser

Ahlberg, A (2001) *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.

Ahlefeld Nisser, D (2009) *En iscensättande studie om specialpedagogers yrkesroll och kunskapande samtal*. Avhandling Pedagogiska Institutionen: Stockholms Universitet

Bennich-Björkman, L (2002) *Någonting har hänt*. Stockholm: SNS förlag

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

Carlsson, B (1984) *Grundläggande forskningsmetodik*. Stockholm: Norstedts förlag.

Ellström, P-E (1992) *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Allmänna förlaget: Stockholm

Fischbein S & Björklid P red (1992) *Individens samspel med miljön*. Stockholm: HLS Förlag

Flick, U (1998) *An introduction to Qualitative Research*. London: SAGE Publications.

Gustavsson, B red (2003) *Kunskapande metoder*. Lund: Studentlitteratur

Josefsson, I (1991) *Kunskapens former. Det reflekterade yrkeskunnandet*. Malmö: Carlssons Bokförlag

Kvale, S (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Lund: Studentlitteratur

Linikko, J (2009) *Det gäller att hitta nyckeln*. Avhandling Specialpedagogik: Stockholms Universitet

Lundahl, U och P Skärvad (1999) *Utredningsmetodik för samhällsvetare och ekonomer*. Lund: Studentlitteratur.

Merriam, S (1994) *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur

Nilsson, L och Olsson, J (1998) *Giraffprojektet - en utvärdering av ett kompetensutvecklingsprojekt i Bollebygd, Öxelösund och Tanum*. Magisteruppsats: Borås Högskola.

Patel, R och Tebelius, U (1987) *Grundbok i forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Sandberg J & Targama A (1998) *Ledning och förståelse – ett kompetensperspektiv på organisationer*. Lund: Studentlitteratur.

SFS 1985:1100 Skollagen

SFS 1993:100 Högskoleförordningen

SOU 1991:56 Kompetensutredningen

Siljehag, E (2007) *Igenkännande och motkraft*. Avhandling Pedagogik: Stockholms Universitet

Söderström, M (1990) *Det svårångade kompetensbegreppet*, Avhandling Pedagogik: Uppsala Universitet

Tinglev, I (2005) *Inkludering i svårigheter*, Avhandling Pedagogik: Umeå Universitet

Ubult, M (red) (2002) *Lärande i arbetslivet*, FAS: Stockholm

UNESCO (1994) *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)

*Utbildningsplan Specialpedagogiska programmet* (2009), Specialpedagogiska Institutionen, Stockholms Universitet  
[http://sisu.it.su.se/pdf\\_creator/cached/17212/21169](http://sisu.it.su.se/pdf_creator/cached/17212/21169)

Wallén, G (1996) *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur