



Specialpedagogiska centra och specialpedagogens yrkesroll

Anna Egwall

Handledare: Siv Fischbein

Specialpedagogiska centra och specialpedagogens yrkesroll

Anna Egwall

Publikationen kan
utan kostnad laddas ner
i pdf-format från
<http://www.lhs.se/iol/publikationer>

Handledare: Siv Fischbein

Sammanfattning

Egwall, Anna (2001) *Specialpedagogiska centra och specialpedagogens yrkesroll*. D-uppsats i specialpedagogik, 61-80 poäng. Magisterprogrammet, Lärarhögskolan i Stockholm: Institutionen för individ, omvärld och lärande.

Studien hade två syften, dels att utröna hur det kommer sig att det uppstår pedagogiska centra runt om i Sverige i slutet av nittiotalet och hur dessa påverkar den specialpedagogiska yrkesrollen, dels att utvärdera de specialpedagogiska insatserna på ett kommunalt specialpedagogiskt centrum utifrån dess dokumenterade mål i rapporten för centret. Studien hade karaktär av fallstudie med en kvantitativ ansats där empirin utgjordes av de 165 ansökningar som inkommit till det kommunala specialpedagogiska centret under tio månader, för barn och ungdomar i åldern 0-15 år i barnomsorg och grundskola. Genom att centrets tolv specialpedagoger fyllde i en enkät för varje ansökan de arbetat med, total 165, fick jag fram deras upplevelse av den centrala problemställningen i ansökan, insatser, samverkan och arbetsformer. Vid utvärdering av centrets specialpedagogiska perspektiv framkom att centrets val av inriktning på arbetet, styrt skolorna och centret mot ett patologiserande synsätt på elever i svårigheter och att utredning av enskilda elever dominerat verksamheten. Brister i organisationen har gjort att specialpedagogerna inte upplevde att centret lyckats så bra med samordningen.Handledning har haft svårt att slå igenom men har förekommit och den vanligaste arbetsformen var en kombination av handledning och direkt arbete med elev/grupp. Att utveckla, kompetenshöja och erbjuda fortbildning har inte ägnats så mycket tid åt. I mindre än hälften av ansökningarna har man bistått vid upprättandet av åtgärdsprogram. I sammanställningen av ansökningarna framkom att läs- och skrivsvårigheter och koncentrationssvårigheter förekom i hälften av ansökningarna som central problemställning. Största delen av ansökningarna utgjordes av pojkar och barnomsorgens ansökningar utgjordes mestadels av tal- och språkproblematik. I 70 procent av ansökningarna hade en psykologisk eller medicinsk utredning genomförts.

I litteraturstudien framkom flera orsaker till centrumbildningens uppkomst inom skolverksamheten. Det medicinsk-psykologiska paradigmet som identifierar svårigheter som individuell patologi har fått ny vind i seglen genom den biologiska forskningens framgångar som lett till ett ökat krav på större professionalisering inom skolan för att svara upp mot de medicinska diagnoserna. Detta leder också till ett ökat krav på samverkan mellan olika professioner, samtidigt som specialpedagogiken är oklart definierad och har brist på egen teoriförankring. Specialpedagogiken och skolan har misslyckats med att hitta lösningar på dessa utmaningar. Även decentraliseringen av skolan påverkar, där kommunens ansvar över organisationen av specialpedagogik lett till ett större utrymme för variation.

Nyckelord: specialpedagog, yrkesroll, centrumbildning, samverkan, utredning, elever i behov av särskilt stöd, handledning, åtgärdsprogram, inkluderande skola, diagnos.

Abstract

Egwall, Anna (2001) *Special education centres and the special educator's professional role*. D-level in Special education, 61-80 credits. Masters programme at the Stockholm Institute of Education, Department of human development, learning and special education.

The study had two purposes, one was to analyse why central pedagogical resource teams have appeared in Sweden at the end of the 20th century and how these influence the professional role of the special educator. Another part of the study was to evaluate the special educators' efforts of special education within a local authority special teaching resource team from its documented descriptions of aims. The research was a case study with quantitative characteristics where the empirical data were based on 165 applications received by the local centre during a ten-month period, for children in childcare and in compulsory schools, between 0 and 15 years of age. The twelve special educators at the centre filled in a questionnaire for each application they processed, 165 in all, which provided me with information of the core problems in the applications, the actions taken, co-operation and working methods. At the evaluation of the special education perspective of the centre, it was concluded that the centre's choice of direction of the work steered the schools and the centre towards a pathological outlook on pupils with special needs, and that investigations of individual pupils dominated the activity. Deficiencies in the organisation have led the special educators to feel that the centre did not manage the co-operation aspect well enough. It has been difficult for supervision to become generally accepted, but it did occur. In general, the working method was a combination of supervision, and individual and group tuition. Not enough time was spent on development, increasing competence, and further education. In less than half of the applications, the special educators were assisted in establishing an action programme. My research showed that reading, writing and concentration difficulties were identified as a core problem in 50 per cent of the applications. A majority of the applications was for boys. The applications from the child care system schools were mostly related to speech and language difficulties. In 70 per cent of the applications, psychological or medical examinations were conducted.

My documentary research showed several reasons for the establishment of central pedagogical resource teams in the organisation for children with special needs. The medical-psychological paradigm that identify difficulties as an individual pathology has gained in importance, due to the success of biological research, which has lead to an increased demand for expert thinking within the school in order to respond to the medical diagnoses. This also leads to an increased demand for co-operation between different professions, while the special education subject is indistinctly defined and lacks a theoretical basis. The special education pedagogy and the school have failed to find solutions to these challenges. The decentralisation of schools is also a contributing factor. When local authorities are responsible for the organisation of special education, it leads to increased variation.

Keywords: remedial teacher, special education teacher, exercise of a profession, pedagogical/special education centre, co-operation, investigation, pupils with special needs, supervision, action programme, inclusive schools, diagnosis.

Förord

Jag är lågstadielärare, specialpedagog med inriktning mot komplicerad inlärningsituation och talpedagog och har varit yrkesverksam i 13 år. Jag hade arbetat drygt ett år som specialpedagog när jag fick möjlighet att i oktober -97 prova på att arbeta vid ett nystartat kommunalt specialpedagogiskt centrum i en annan kommun. Det kändes som en stor utmaning att få prova på att arbeta utifrån de intentioner som centret ställt upp och som specialpedagogutbildningen gett mig. Att komma utifrån och få se vilket bra initiativ en kommun tagit för att förbättra och förändra elevvården, upplevde jag som unikt i dessa ”spartider”. Eftersom jag påbörjade studier i Magisterexamen i specialpedagogik vid denna tidpunkt så föll det sig naturligt att försöka utröna hur den specialpedagogiska yrkesrollen utvecklades vid en centrumbildning. Studien började i maj -98 då en enkät utformades och fylldes i av tolv specialpedagoger vid centret, jag var själv en av dem. En förhoppning var att vi skulle kunna använda resultatet för utveckling av centret men tiden har sprungit iväg och stora förändringar har redan skett. Jag hoppas att den istället kan fungera som en reflektion över vår verksamhet den första tiden på centret. Givetvis är min ambition att den även skall vara ett tillskott i den allmänna debatten när det gäller specialpedagogikens fortsatta inriktning.

Det har varit ett mödosamt arbete för mig att färdigställa denna uppsats. Att skriva och reflektera samtidigt som man arbetar heltid som specialpedagog är inte lätt. I början kände jag även att det var svårt att förhålla sig objektiv till studien eftersom jag själv var en av specialpedagogerna som arbetade vid centret, så det var tur att kärleken förde mig till min hemstad och en annan arbetsplats för att få den distans som behövdes. Bearbetningen av de 165 enkäterna var mycket tidskrävande och jag har vår kontorist på centret att tacka för hjälp med detta. Att sedan utforma diagrammen har jag att tacka min älskade sambo för med sina gedigna datakunskaper. Han har varit mitt största stöd och puffat på mig när det gått trögt. Tack också till älskade mamma och pappa för ert stöd och engagemang!

Ett stort tack vill jag rikta till alla mina elva kolleger tillika specialpedagoger vid centret som idogt fyllt i alla dessa enkäter. Jag vill också tacka centrets chef som var positiv till studien och uppmuntrade mig att genomföra den. Tack även till Gunilla Alba och sist men inte minst professor Siv Fischbein som tålmodigt handlett mig och vidgat mina perspektiv på uppsatsen!

Kiruna i augusti 2001

Anna Egwall

Figurförteckning

Figur 1. Andel barn som hade en medicinsk diagnos vid ansökan (n=158).....	26
Figur 2. Antal medicinska diagnoser som förekom vid ansökan (n=33).....	26
Figur 3. Antal enkäter där resp yrkeskategori ställt den medicinska diagnosen (n=158).....	27
Figur 4. Andel ansökningar som specialpedagogen har samverkat med andra yrkesgrupper inom centret (n=165).	28
Figur 5. Upplevelsen av samverkan mellan yrkesgrupper inom centret (n=165).....	28
Figur 6. Andel ansökningar där rektorsområdets kontaktperson mot centret var informerad eller delaktig (n=165).	29
Figur 7. Andel ansökningar där rektorsområdets speciallärare/specialpedagog var med som delansvarig (n=165).	29
Figur 8. Andel ansökningar där samverkan skett med olika yrkesgrupper inom rektorsområdet (n=165).	30
Figur 9. Upplevelsen av samverkan inom rektorsområdet (n=165).	30
Figur 10. Resursinsats före ansökan (n=165).....	31
Figur 11. Antal tillfällen där handledning till personal getts (n=165).....	33
Figur 12. Antal tillfällen där direkt arbete med barn angetts (n=165).....	33
Figur 13. Andel ansökningar där man arbetat med gruppen (n=165).	34
Figur 14. Antal dagar som ägnats åt utåtriktad verksamhet (n=12).	34
Figur 15. Kategorier som den utåtriktade verksamheten har riktat sig till (n=12).	35
Figur 16. Specialpedagogens upplevelse av att tillvarata kompetens inom verksamheterna och vidareförmedla (n=12).35	35
Figur 17. Specialpedagogens bedömning av central/a problemställning/ar som förekommit i ansökan (n=165).	36
Figur 18. Antal centrala problemställningar som specialpedagogen bedömt förekomma i ansökan (n=165).....	37
Figur 19. Typ av central problemställning där bara en förekom.	38
Figur 20. Åldersfördelning (n=165).....	39
Figur 21. Andel språkstörning och språkförsening i relation till barnets ålder (n=165).	39
Figur 22. Fördelning av problemställningar i åldern 7-9 år (n=69).....	40
Figur 23. Fördelning i av problemställningar åldern 10-12 år (n= 45).....	41
Figur 24. Fördelning av problemställningar i åldern 13-15 år (n=18).....	41
Figur 25. Andel pedagogiska utredningar och åtgärder (n=165).....	42
Figur 26. Andel psykologiska utredningar som initierats av centret (n=158).	43
Figur 27. Andel pojkar, flickor och gruppärenden (n=165).	44
Figur 28. Andel ansökningar fördelade på barnomsorg eller grundskola och fast eller rörlig specialpedagog (n=165)...	44
Figur 29. Andel av ansökningarna där åtgärdsprogram upprättats tidigare av ro (n=165).....	45
Figur 30. Andel ansökningar där åtgärdsprogram upprättats (n=165).	45
Figur 31. Andel ansökningar där specialpedagogen bistått vid åtgärdsprogram (n=165).	46
Figur 32. Specialpedagogens upplevelse av arbete med pedagogisk utställning och referensbibliotek (n=12).	46
Figur 33. Specialpedagogens upplevelse av nätverk, erfarenhetsutbyte och kreativa möten (n=12).	47
Figur 34. Antal dagar som ägnats åt förebyggande arbete (n=12).	47

INNEHÅLL

Sammanfattning

Abstract

Förord

Figurförteckning

1. INLEDNING.....	1
1.1 Bakgrund	1
1.2 Syfte och frågeställningar.....	3
1.3 Genomförande och metod	3
1.4 Definitioner	7
2. TIDIGARE STUDIER.....	8
2.1 Specialpedagogisk verksamhet.....	8
2.2 Specialpedagogens situation.....	14
2.3 Uppkomst av centrumbildningar.....	18
3. RESULTAT	21
3.1 Framväxt av ett specialpedagogiskt centrum på kommunal nivå.....	21
3.2 Rektorsområdenas specialpedagogiska organisation.....	Fel! Bokmärket är inte definierat.
3.3 Specialpedagogernas arbetsuppgifter och yrkesroll	Fel! Bokmärket är inte definierat.
3.4 Utvärdering av de specialpedagogiska insatserna.....	Fel! Bokmärket är inte definierat.
4. DISKUSSION OCH SLUTSATSER	Fel! Bokmärket är inte definierat.
Referenser	Fel! Bokmärket är inte definierat.
Litteratur	Fel! Bokmärket är inte definierat.
Information från olika centrumbildningar i Sverige	Fel! Bokmärket är inte definierat.

Bilagor

Bilaga 1:1-1:4

Ansökan om resurser för barn i behov av särskilt stöd

Bilaga 2:1-2:4

Enkät till tolv specialpedagoger vid ett specialpedagogiskt centrum

Bilaga 3

Inventering av specialpedagogisk kompetens inom B&U förvaltningen i X kommun läsåret 97/98

Bilaga 4

Centrets organisation

Bilaga 5

Plan för hjälpinsatser

1. INLEDNING

1.1 Bakgrund

Under de senaste åren har en ny typ av organisation för elever med komplicerad inlärningssituation etablerat sig runt om i landet, externa specialistcentra. Denna typ av pedagogiska centrumbildningar finns på både regional och kommunal nivå och har skiftande benämningar såsom stödcentrum, specialpedagogiskt centrum, pedagogiskt centrum, resurscentrum, stödteam, kunskapscentrum, specialpedagogiskt kunskapscentrum, läspedagogiskt centrum, läs- och skrivpedagogiskt centrum m.m (Skolverket, 1995, 94:125). Inriktning på sammansättning av yrkeskategorier och typ av organisation är lika skiftande som mångfalden namn. Personalkategorier kan vara psykolog, specialpedagog, talpedagog, resurspedagog, samordnare, logoped, läkare, specialidrottslärare, kurator, skolsköterska, forskare, konsulent, hörselpedagog, m.fl. Organisatoriskt kan de vara verksamma under kommunens barn- och utbildningsförvaltning, en del är sammanlänkade med elev- och skolhälsovård, några kan ha forskaranknytning eller samarbete med habilitering. Ett antal resurscentra på regional nivå har haft stöd från Skolverket och Allmänna arvsfonden. Många kommuner har följt i dessa fotspår och inrättat olika typer av kommunala resurscentra. Hur kommer det sig att detta händer just nu? Vad är orsakerna till att man upprättar dessa typer av centra?

Eftersom den specialpedagogiska yrkesrollen är relativt ny så är det intressant att undersöka vad detta innebär för specialpedagogen? Vad händer när man centraliserar specialpedagogen och knyter denne till elevvårdsteamet med olika yrkeskategorier? Förändras arbetssättet? Vilka arbetsformer använder man sig av? Vilka arbetsuppgifter ställs man inför? Vilka samverkar man med? Vad innebär denna förändrade organisation för specialpedagogens yrkesroll? Hur påverkar centrumbildning specialpedagogens möjligheter att utöva sin yrkeskompetens?

Eftersom jag själv tagit anställning vid ett nystartat kommunalt specialpedagogiskt centrum känns det angeläget och intressant att ta sig an dessa frågeställningar. I min kompetens utveckling ingick det bl.a. att läsa Magisterprogrammet i specialpedagogik. Jag initierade själv idén om att använda D-uppsatsen för ett syfte som kunde gagna verksamheten. Min chef ställde sig positiv till det. Genom att välja ett utvärderingsperspektiv på studien, knutet till målsättningen för centret, skulle vi kunna använda resultatet för att utveckla centrets verksamhet. I rapporten för det specialpedagogiska centrets verksamhet (1996, Rapport från arbetsgruppen elevvård) beskrivs målsättningen för centret:

Centrets övergripande mål är att alla barn skall utvecklas utifrån sina förutsättningar. Centrets arbetsuppgifter skall vara

- Samordna verksamheter, resurser och kompetenser
- Erbjuda råd och stöd till enheter, arbetslag, och arbetsledare
- Utveckla , kompetenshöja och erbjuda fortbildning
- Utreda och följa upp enskilda ärenden
- Bistå vid upprättandet och uppföljningen av individuella utvecklingsprogram
- Vara ett pedagogiskt forum i en utåtriktad verksamhet (a a, s 12)

Genom att studera ett nystartat kommunalt specialpedagogiskt centrum och utvärdera specialpedagogernas insatser och upplevelser ville jag belysa specialpedagogernas möjligheter att realisera sin yrkesroll i en central position. Jag ville också undersöka centrumbildning som ett fenomen i tiden.

1.2 Syfte och frågeställningar

Studien har två syften, dels att utröna hur det kommer sig att det uppstår pedagogiska centra runt om i landet och hur dessa påverkar den specialpedagogiska yrkesrollen, dels att utvärdera de specialpedagogiska insatserna på ett kommunalt specialpedagogiskt centrum utifrån dess dokumenterade mål i rapporten för centret.

Intressanta frågeställningar är:

Hur påverkar centrubildning specialpedagogiken och dess utövande?

Hur påverkar organisatoriska förändringar specialpedagogiken?

Vilka typer av uppdrag kan ett centrum erhålla?

Vilka faktorer påverkar typen av uppdrag?

Hur fungerar samverkan mellan olika professioner?

1.3 Genomförande och metod

Studien hade karaktär av fallstudie av ett nystartat kommunalt specialpedagogiskt centrum där empirin utgjordes av en kvantitativ ansats där jag genom enkätform både fångade in upplevelser och fakta. Man kan delvis se likheter med aktionsforskning genom att jag själv var en av respondenterna i enkätundersökningen och att jag ville följa ett visst förlopp eller en process mer ingående och få fram vilka faktorer som påverkar den. Men eftersom jag inte medvetet själv medverkade till en förändring av processen så har studien större likheter med en fallstudie. (Wallén, 1993)

Jag använde mig av en utvärderingsmetod som kallas teoriorienterad utvärdering (Franke-Wikberg & Lundgren, 1979). Det innebar att jag inte bara hade intentionen att ta reda på hur uppställda mål och intentioner uppfyllts utan även analysera materialet i ett bredare perspektiv.

Först med ett makro- eller samhällsteoretiskt perspektiv på studiet av den pedagogiska processen kan det bli möjligt att förstå och förklara vad som sker i utbildningen."”Med avstamp taget i utbildningens samhälleliga förankring och i de strukturella ramarna för utbildningen ges en möjlighet att förstå och förklara relationen mellan gällande förutsättningar, undervisningsprocess och resultat (a a, s 146).

Utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv studerade och analyserade jag centrets målformuleringar i relation till dess inre och yttre villkor. Med de yttre villkoren menade jag den tid vi befinner oss i, vilka ideologiska utgångspunkter som råder i samhället, hur politiken fungerar vad som påverkar den och vad som händer. Genom att jag antog detta förfarande ville jag få fram en djupare och kunskap och som gav förklaringar istället för enkla konstateranden av hur målen uppfyllts.

Mitt urval, som utgjorde det empiriska underlaget, var ett nystartat kommunalt specialpedagogiskt centrum som organisatoriskt kom att ingå i ett av 31 rektorsområden i en kommun. Detta centrum var placerat i en mellanstor kuststad i norra delen av Sverige. Staden hade många byar i omnejden och en geografisk spridning på ca 5 mil från norr till söder. På centret fanns det bl.a. tolv specialpedagoger anställda, jag var själv en av dem.

När centret startade sin nya verksamhet valde man att utforma en blankett (se bilaga 1:1-1:4) som skulle hjälpa centret att få kontakt med rektorsområdena. Blanketten distribuerades genom centrets chef till alla rektorer. Tanken var att rektorsområdet skulle bedöma vilka barn som behövde centrets resurser och göra en skriftlig ansökan genom att fylla i denna blankett. Informationen om hur och när blanketten skulle användas, gavs muntligt av centrets chef på en rektorskonferens. Ansökningarna skrevs för barn och ungdomar mellan 0-16 år som rektorsområdet bedömde vara i behov av särskilt stöd. Ansökningen gjordes på centrets utformade blankett, ”Ansökan om resurser för barn i behov av särskilt stöd” (se bilaga 1:1-1:4) och skickades in till centret.

Min empiri utgick från de 186 ansökningar från 30 olika rektorsområden som inkommit till det pedagogiska centret från start och tio månader framåt. Eftersom informationen på ansökan från rektorsområdet delvis var av problembeskrivande art och antalet ansökningar var mycket stort valde jag en kvantitativ inriktning på studien. Jag ville ej göra ett urval från ansökningarna utan jag ansåg att det var viktigt att få med alla, för att få fram en helhetsbild av centrets olika ansökningar i förhållande till varandra.

Ytterligare ett motiv till att jag valde enkätformen var att jag själv var en av de rörliga specialpedagogerna och delaktig i det empiriska underlaget. Det är svårt att intervjua sig själv. Med en enkät styr man informationen med frågorna väldigt hårt och det finns en risk att få vinklade svar i en enkät precis som i en intervjusituation. Det är svårare att utforma en bra enkät än vad man tror (Bell, 1995). Ord kan ha en viss innebörd för en själv men kan betyda något helt annat för någon annan. Det var viktigt att tänka sig in i respondenternas situation och förtydliga begrepp som skulle kunna misstolkas. Minnet är en felkälla som kan påverka vid öppna frågor där fastställda alternativ i det fallet utgör ett stöd. Efter övervägande valde jag enkätform eftersom centrets ansökningar var omfattande till antal och jag ville få en sammanställning och överblick av centrets olika uppdrag från rektorsområdena och för att jag själv var en av respondenterna som också skulle vara med i det empiriska underlaget.

Utifrån informationen på ansökan och mina frågeställningar kring specialpedagogens uppdrag, arbetssätt och yrkesroll utarbetade jag en enkät (se bilaga 2:1-2:4). De tolv specialpedagogerna fyllde i denna för varje ansökan som hon tilldelats att arbeta med under den aktuella tiden. Enkäten bestod av två delar och inleddes med information om syftet med enkäten och försäkring om anonymitet (Trost, 1994). Första delen har frågor som alla är knutna till den specifika ansökan, hur man arbetat med det uppdraget och hur det upplevts och besvaras för varje ansökan man tilldelats och arbetat med. Den andra delen bestod av frågor som inte var kopplade till arbetet med ansökan. Frågorna hade en utvärderande karaktär och tog upp hur man arbetat med och upplevt andra arbetsuppgifter som finns i beskrivna rapporten för centret. Dessa frågor besvarades endast en gång på en av respondentens enkäter.

Majoriteten av frågeställningarna på enkäten var frågor med fasta svarsalternativ. Jag har i inledningen av enkäten registrerat bakgrundsfakta om individen eller gruppen som ansökan var avsedd för (Trost, 1994). Sedan följde en central fråga där specialpedagogen skulle göra en uppskattning av den centrala problemställningen i ansökan man arbetat med. Det fanns 13 alternativ och ett där man själv kunde fylla i ”annat alternativ”. Det var möjligt att markera flera alternativ. Enkäten hade vidare faktafrågor om redan vidtagna insatser av rektorsområdet med fasta svarsalternativ där det även fanns utrymme att fylla i flera alternativ eller skapa ett eget alternativ om de befintliga ej passade. Sedan kom frågor om specialpedagogens yrkesroll där några frågor bestod i att få reda på hur specialpedagogen upplevt olika arbetsformer. Det var frågor i form av en skala med fyra svarsalternativ från negativt till positivt.

Jag informerade specialpedagogerna om min studie på en planeringsträff och gick igenom hela enkäten muntligt för att försäkra mig om att inget var oklart och besvarade respondenternas aktuella frågor. Vid genomgången saknades en specialpedagog som fick informationen vid ett senare tillfälle. Eftersom det rörde sig om i genomsnitt 15 enkäter per specialpedagog (antal ”fall”) fick de lämna in enkäterna under en tvåveckorsperiod i en pappkartong på vår arbetsplats. Jag fick hundraprocentig svarsfrekvens.

Ansökningarna från rektorsområdena som inkom till centret fördelades av centrets ledning som bestod av fyra specialpedagoger, två psykologer och en chef. Utifrån den information jag fått så var dessa 186 ansökningar det näst intill kompletta underlag som inkommit till centret under den aktuella tiden.

Av de 186 ansökningarna som inkom till centret gällde åtta ansökningar en klass/grupp, övriga rörde en enskild individ. På 21 enkäter har svarsalternativet, ”ingen åtgärd nödvändig, rektorsområdet ville bara påtala att problemet finns”, markerats, en av dem var ställd för en klass/grupp. Dessa enkäter har ej tagits med i resultatsammanställningen eftersom alla kom från samma rektorsområde som hade missförstått centrets muntliga information och skickat in en ansökan för alla elever på sitt område som de ansåg befinna sig i svårigheter. De skulle alltså bara skriva en ansökan för de elever de ansåg behövde centrets resurser. Resultatet från sammanlagt 165 enkäter varav sju enkäter för grupp och 158 enkäter för enskild individ har sammanställts.

Bearbetningen av enkäterna skedde med dator i kalkylprogrammet Excel. Varje fråga har sammanställts var för sig och åskådliggjorts i diagram i procentform. I några fall har två frågor sammanställts för att bättre åskådliggöra resultatet.

Eftersom centrets organisation även omfattade kontaktpersonerna på de 30 rektorsområdena behövde jag information om dessa, rektorsområdets storlek och specialpedagogisk kompetens hos dess personal. Eftersom den inte fanns tillgänglig utformade jag en kort enkät (bilaga 3) till rektorerna som centrets chef presenterade för rektorerna vid en konferens. Det var svårt att få in alla enkäter, vid två tillfällen faxade chefen ut enkäten till rektorerna som påminnelse. Jag fick även här en hundraprocentig svarsfrekvens.

Studien var en kartläggande undersökning med ett utvärderingsmoment där jag själv fanns med som delaktig i det empiriska underlaget. Att studera sig själv och sina kollegor innebar att man ställs inför många forskningsetiska ställningstaganden. Frågan är om man kan vara objektiv? Det handlar också om att behålla kollegornas integritet i resultatredovisningen. Det kan också vara så att man förskönat eller svartmålat sina svar i enkäten om man påverkats av känslor inför sitt uppdrag. Man kanske inte heller lämnar sanningsenliga svar till en kollega eftersom man inte kan vara helt anonym.

Jag anser att studien inte behövde brottas med forskningsetiska ställningstaganden (HSFR, 1999) för individerna i ansökan eftersom specialpedagogen gjorde en bedömning av det uppdrag som hon ställts inför och individen eller gruppen i ansökan ej berördes mer än sekundärt. Huvudsyftet var inte individen eller gruppen utan specialpedagogen och hur hon har bedömt och arbetat med ansökan.

Det fanns brister i enkätutformningen. Det är viktigt att först utprova enkäten på några få respondenter för att se om man får det tänkta utfallet. Det är inte gjort med denna enkät. I de

frågor där specialpedagogerna svarar på hur de upplevt olika arbetsformer är skalan snedfördelad. Svartalternativen borde varit dålig, ganska dålig, bra, ganska bra och mycket bra. Att inte enkäten belyser hur och om samverkan skett med socialförvaltning, BUP och polisen är också en brist.

1.4 Definitioner

Jag kommer att använda mig av begreppen, kommunalt specialpedagogiskt centrum, handledning, speciallärare, specialpedagog, talpedagog och ger här en begreppsförklaring. Kommunalt specialpedagogiskt centrum står i denna studie för den tidigare elevvården som sammanförts till ett rektorsområde med egen arbetsledning där man har utökat kompetensen med även specialpedagog, talpedagog och specialidrottslärare utöver de befintliga som skolpsykolog, skolläkarresurs, skolsköterska och skolkurator. Handledning definierar jag som att man har arbetat med personalen för att förändra verksamheten runt individen eller gruppen och etablerat en ömsesidig vilja för denna arbetsform.

Speciallärare har den gamla påbyggnadsutbildningen i specialpedagogik 40 poäng eller en på 20 poäng som gav en smalare inriktning.

Specialpedagog har läst den nyare påbyggnadsutbildningen som först var på 40 poäng och som sedan ändrades till 60 poäng. Den stora skillnaden i innehåll är kurser i handledning och forskningsmetodik. Specialpedagogutbildningen på 60 poäng ger även en forskarförberedande grund med en godkänd C-uppsats. Utbildningen vänder sig till alla pedagoger som en påbyggnad på deras grundutbildning till förskollärare, fritidspedagog, grundskolelärare, gymnasielärare eller yrkeslärare. Talpedagog kan du läsa till endast om du har en specialpedagogexamen, det är en påbyggnadsutbildning på 20 poäng som heter Tal, språk och kommunikationshinder. Tidigare läste man en Talpedagogutbildning på 40 poäng som inte var en påbyggnad på speciallärarexamen.

2. TIDIGARE STUDIER

2.1 Specialpedagogisk verksamhet

Kunskapstraditionen inom specialpedagogiken har historiskt haft en djup förankring i disciplinerna medicin och psykologi. Det individinriktade perspektivet har dominerat och avvikelser från det ”normala” har förklarats med utgångspunkt i problem hos individen själv som med hjälp av individuellt tillrättalagd träning eller behandling förutsatts få möjlighet att leva ett så ” normalt ” liv som möjligt. Det är individen som ska anpassa sig och orsakerna har sökts inom medicinska, psykologiska eller sociala förhållanden (Persson, 1998b; Haug, 1998; Helldin, 1998). Denna fas kallar Persson (1998b) det medicinskt-psykologiska paradigmet.

Under 1980-talet avlöstes detta av ett sociologiskt (eller socio-politiskt) paradigm inom vilket strukturella olikheter i samhället anses återspeglas i institutionella verksamheter som t.ex. skolan. Emanuelsson (2000) menar att specialpedagoger är representanter för makten i samhället när man medverkar i såväl integrerings- som segregeringsprocesser. Persson (1998b) kallar detta för att specialpedagogiken är ”politiskt-normativ eftersom den ger uttryck för hur samhället och dess medlemmar formulerar hur människor som i något avseende avviker från ”det normala ” ska ha det nu och i framtiden. Den politiskt-normativa dimensionen får sitt politiska uttryck i specialpedagogikens funktioner i samhälle och skola” (a.a, s 2).

Skrtic (1991) har studerat hur skolans organisation påverkar dess möjligheter att förändras och anpassa sig till omgivningens krav. Han visar på att närvaro av en expertorganisation utgör ett hinder för det specialpedagogiska kunskapsområdets utveckling. Om man inte kan frigöra sig från dessa behöver inte den vanliga pedagogiken konfronteras med sina egna misslyckanden. För att en organisation ska kunna bemästra det oväntade och mångfalden så måste skolan utvecklas från en byråkratisk till en mer flexibel, dvs ad hocratisk organisation

Persson (1998b) skriver att ”Under senare år har även det organisatoriska paradigmet utsatts för kritik. Millward och Skidmore (1995) menar att detta endast utgör ytterligare ett försök att via ett paradigmskifte lösa skolans problem. Dessa tre paradigm är otillräckliga för att förstå det specialpedagogiska områdets komplexitet. Dessa kännetecknas av reduktionism i relation till såväl specialpedagogiska behov som åtgärder i syfte att tillfredsställa sådana behov. Förenade hos dem är patologisering vilket kräver behandling och vad som skiljer de tre åt är enbart objekten för patologiseringen” (Persson, 1998b, s 3).

Skidmore (1998) menar att för att lyckas upprätta en ny struktur är en nödvändig förutsättning en ”samförståndstes”. Man måste upprätta ett samförstånd tillsammans med skolpersonalen och en gemensam målsättning för elever i behov av särskilt stöd.

Specialpedagogiken har utsatts för olika slags kritik. En av dem är att den saknar teorier och bygger på intuitiva förhållningssätt, den har betraktats som en praktisk aktivitet som haft att svara mot problem där den vanliga pedagogiken inte räckt till. Specialpedagogiken utsatts för stora risker med att vara teorilös, den riskerar att fyllas med teorier från psykologin, biologin och medicinen (Stangvik, 1994; Skrtic, 1991). Helldin (1998) skriver att ”Kritiken av den praktiska dugligheten, det pedagogiska handlandet, och de därmed sammanhängande organisatoriska lösningarna, har varit den mest framträdande. Den har i första hand lett till organisatoriska förändringar inom det specialpedagogiska fältet. Det är välbekant hur

segregerings-, differentierings-, och integreringsperioder under historiens lopp avlöst varandra” (a.a, s 21). Det finns även en kritik mot att den forskning som genomförts, till största delen gjorts inom ramen för den segregerande diskursen om integrering, där man analyserat handikapp, deras orsaker, åtgärder och prognoser (Haug, 1998). För att förändra dessa förhållanden skriver Fischbein (1996) att

Det får inte bara bli handikappvetenskap respektive utbildningssociologi eller didaktik. Alla delar måste rymmas inom ämnets ram. Risken är kanske störst att man tappar det sociologiska perspektivet eftersom det psykologiska och individinriktade har varit så dominerande inom specialpedagogiken. En relativ syn på svårigheter som relaterade till samspelet mellan individförutsättningar och omgivningskrav gör det dock nödvändigt att förena dessa olika perspektiv (a.a, s 97).

Att förena båda dessa perspektiv och sätta in specialundervisningen i ett sammanhang är en nödvändighet för att föra specialpedagogiken framåt mot en ny era. Forskarna menar att specialpedagogiken hittills har fått sitt berättigande genom skolans oförmåga att nå alla barn. Den är i mindre grad inriktad på att förstå problemen som socialt konstruerade, och därmed är den heller inte inriktad på att förändra skolan. Detta har bidragit till att dölja problemen och fördröja nödvändig utveckling och förnyelse. Specialpedagogikens utövare måste inte bara ifrågasätta specialpedagogiken utan även innehållet i den vanliga pedagogiken och dess konsekvenser (Haug, 1998; Helldin, 1990; Persson, 1998b; Skrtic, 1991). Emanuelsson (2000) uttrycker det så här ”Det är alltså skolan som behöver specialpedagogers kompetens i sitt gemensamma ansvar för alla elever” (a a, s 9).

Specialpedagogisk forskning blir sällan insatt i ett allmänpedagogiskt sammanhang. Dyson och Millward (2000) har studerat fyra engelska ”comprehensive schools” ur ett inkluderande perspektiv. De har studerat hur skolorna har använt konceptet specialpedagogik och hur de svarat upp till mångfalden genom att utveckla ”inclusive approaches”.

Specialpedagogiken måste mer handla om att våga ifrågasätta och utveckla den vanliga pedagogiken så att det blir ”en skola för alla”. Att elever i behov av särskilt stöd inte är förbehållet endast specialpedagogerna utan är allas ansvar, framgår också tydligt i Lpo 94 där definitionen lyder ”Alla som arbetar i skolan skall uppmärksamma och hjälpa elever i behov av särskilt stöd och samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande.” (Lpo 94, 1998, s 14). Det kommer att krävas mycket målmedvetet arbete för att nå dit, det är inte bara forskningen som måste ta sitt ansvar utan även hela skolans personal och inte minst specialpedagogerna själva. Emanuelsson (2000) framhåller:

Vilken position och roll som specialpedagoger får och tar i skolan, är alltså av avgörande betydelse för hur skolmiljön i sin helhet utvecklas och fungerar ... Det är i dessa sammanhang som det blir så betydelsefullt hur specialpedagogerna själva uppträder på ”marknaden”, dvs vad man själv låter sin kompetens säljas till och för vilka syften ... med vilken grad av medvetenhet specialpedagogerna ”ställer sig till händelsernas förfogande. ... I många skolsituationer ges dock inte specialpedagoger ”marknadsvärde” i linje med detta, utan mer som ”omhändertagare” av elever efter redan verkställd differentieringsbaserad avvikelsodefinition, ofta ”legitimerad” med en eller annan på marknaden gångbar diagnos. Om inte specialpedagogerna själva är mycket vaksamma över på vilka sätt och i vilka sammanhang deras kompetens bäst kan

komma till gagn för att motverka svårigheter, och om inte de också är beredda att utvidga sin professionalitet genom att kräva utrymme för deltagande i helheten av denna, vilka skulle i så fall göra det? (Emanuelsson, 2000, s 7- 9)

Helldin (1998) menar att det är till stor del andra yrkeskategorier inom en utbildning som bestämmer möjligheterna för en nyinrättad yrkesroll att få komma till tals och få fotfäste. Han framhåller precis som Emanuelsson (2000) att vad som blir av den specialpedagogiska verksamheten bestäms av vilka initiativ som tas av den verksamma specialpedagogen. Helldin kan även konstatera att trots att den nya specialpedagogiska utbildningen pågått i sju år så finns det fortfarande en hel del okunskap ute i kommunerna, vilket kan leda till att det är svårt att utöva den nya bredare specialpedagogrollen. Detta pekar på ett stort behov av samverkan mellan utbildningens insatser och den specialpedagogiska verksamheten i kommunerna. Det kräver också en utbildning som tar hänsyn till det stora ansvar som åläggs specialpedagogen.

Självklart är det inte bara specialpedagogerna som kan vända den specialpedagogiska utvecklingen. Här har de grundläggande lärarutbildningarna en viktig roll. Specialpedagogiken ska inte bara vara förbehållen experter som genomgått en påbyggnadsutbildning. Specialpedagogisk kunskap måste på ett tydligare sätt komma in i all grundläggande lärarutbildning och därigenom skulle man kunna undvika att skolan i vissa fall skapar svårigheter för elever som sedan måste tas om hand av särskilt utbildade pedagoger (Fischbein, 1996).

Skolledarens agerande har också stor betydelse för utformningen av den specialpedagogiska verksamheten i skolan, det har olika studier på senare tid visat. (Haug, 1998; Ström, 1996) När Haug (1998) analyserar Skolverkets undersökning av ett urval rektorers syn på arbetet med elever med dolda funktionshinder kommer han fram till att rektorernas grundsyn är effektorienterad. Rektorerna menar att det är barnets behov som ska få bestämma om det ska få specialundervisning i eller utanför klassen, det ska få den undervisning som ger störst utbyte. Han skriver också att om detta system skall fungera krävs det en eller annan form av diagnos och rektorerna har skilda åsikter om vilken slags diagnos som har störst värde, om det räcker med en pedagogisk diagnos eller om det behövs en orsaksdiagnos. En slutsats man kan dra av detta är att mer specialpedagogisk kunskap bör komma in i skolledarutbildningen (Fischbein, 1996).

Begreppet integrering kan inrymma många tolkningar. I Norge har man avskaffat specialskolor och särskolor till skillnad mot Sverige, där skolsystemet inrymmer dessa lösningar. Haug (1998) menar att det behövs en precisering av begreppet. Han använder sig av två begrepp inom den integrerade diskursen som även förekommer i den engelskspråkiga litteraturen:

Segregerande integrering :

Svårigheter identifieras som individuell patologi hos barnet i form av medicinsk eller psykologisk skada eller bristfällig utveckling. Den inriktar sig på att ge kompensatorisk behandling för att kunna anpassa sig och fungera på jämbördig grund med de andra. Specialpedagogik skiljer sig därmed från pedagogik, och man lägger grunden för ökande professionalisering av området.

Inkluderande integrering:

Man accepterar att det finns skillnader mellan barnen. Dessa skillnader skall utgöra en del av de dagliga erfarenheterna i skolan och de ska hanteras genom individuellt tillrättalagd

undervisning för alla barn i samma skola och i samma klassrum. Inom den ramen skall de få undervisning som gör att de kan komma så långt som möjligt. Alla är likvärdiga inför skolan. Skillnaden mellan specialpedagogik och pedagogik upphör. Särskilda behov tolkas som en social konstruktion.

Författaren ser också två olika sidor av begreppet individualisering. I Lgr 80 uttrycks det att alla elever på individuell basis ska få sådana villkor att de kan prestera optimalt och nå så långt deras förmåga tillåter, men inom gemenskapen. Individualiseringen blir en förutsättning för inkluderande segregering. Den andra aspekten har rötterna längre tillbaka och ligger inom ramen för den segregering uppfattningen av integrering. Den kräver specialinsikter och ofta segregering lösningar. Haug (1998) menar att det är denna vision av individualisering som nu slår igenom.

Andra forskare har beskrivit vad som händer om den individuella betoningen får framträda. Fischbeins pedagogiska samspelsmodell (Fischbein, 1996, s 20) visar på hur en ökad valfrihet är negativt för "svaga" elever, medan ökad styrning och stimulans utjämnar omgivningsfaktorernas inverkan på skolresultatet. I Sivertuns (1997) analys av Lpo 94:s individualitetsbegrepp framträder att en allt för stark betoning av individuella företräden eller förmågor konsekvent missgynnar de elever som lever i socialt utsatta situationer. Persson argumenterar för en modell (Persson, 1998b, s 31) som bygger på att specialpedagogisk verksamhet bör ses relationellt, i interaktion med övrig pedagogisk verksamhet i skolan. I ett sådant perspektiv blir det viktigt vad som sker i förhållandet, samspelet eller interaktionen mellan olika aktörer. Förståelsegrunden för handlandet står alltså inte att finna i en enskild individs uppträdande eller beteende. Mot ett sådant relationellt perspektiv kan ett kategoriskt perspektiv ställas varvid en elevs svårigheter reduceras till en effekt av tex låg begåvning eller svåra hemförhållanden. Ett exempel är att uttrycket "elever i svårigheter" används i ett relationellt perspektiv och "elever med svårigheter" i ett kategoriskt. Han har hämtat grunden från Skidmores modell, "The architectonic relationships between the divergent pedagogical discourses", (Skidmore, 1998, s 133) som använder sig av begreppen "Learning potential och Learning difficulties".

Persson (1998 b) ställer sig frågan : "Varför går förskjutningen mot ett relationellt perspektiv så långsamt?" I sin forskning har han sett att specialpedagogiken i stor utsträckning svarar mot akuta problem i skolan. Långsiktiga lösningar som involverar alla lärare och kräver att den enskilda skolan som system behöver genomlysas kommer att ta tid och svarar inte på problemen här och nu. Konsekvensen blir att skolan övergångsvis bör tillåta de båda perspektiven att verka parallellt och att strävan inte ska vara att konsensus ska råda kring vilken lösning som är den bästa.

Specialpedagogen befinner sig idag på en "marknad" som är fylld av konflikter och motstridiga önskemål och förväntningar (Emanuelsson, 2000) där många har synpunkter även från utompedagogiska fält.

I den offentliga debatten däremot är de som efterlyser orsaksdiagnosen tydligare och de framstår som starkare än tidigare. Därigenom får vi en återetablering av kategoriseringar av barns svårigheter och problem på grundval av orsakerna till problemen (Haug, 1998, s 36).

Författaren upplever att vi är på väg tillbaka till det patologiska synsättet, att det finns ett stort och förnyat intresse för differentiering i skolan vilket leder till att det blir en uppslutning

bakom den segregerande synen på integrering. Han anser att dagens krav på individualisering är segregerande och en del av det restaurerande utbildningspolitiska projektet.

Väldigt mycket tyder på att man inte lyckats möta de utmaningar som elevgrupper med DAMP-liknande problem utgör i dagens skola, och att detta är en bakgrund till den uppmärksamhet som dessa nya diagnoser får. Detta innebär inte nödvändigtvis att skolan inte kan lösa uppgiften, eller att den enda lösningen är segregande åtgärder. Den fråga en inkluderande pedagog kunde ställa sig är : Hur kan skolan och undervisningen anta denna utmaning så att också dessa elever kan inkluderas i och bli delaktiga i den demokratiska och sociala gemenskap och arbetsgemenskap som skolan ska vara (a a , s 41)?

De som tagit till sig den inkluderande versionen av integrering skulle intressera sig för det som barn har gemensamt, inte det som skiljer dem åt.

En ev. diagnos kommer då att handla om vilket slags undervisning en elev bör få och på vilket sätt den kan genomföras utan att exkludera barnet från gemenskapen. Vilka brister eleven har är varken intressant eller viktigt. Svaret kräver stora pedagogiska kunskaper och förmåga till pedagogisk handling mer än något annat (Haug, 1998, s 42).

En av orsakerna till att pendeln åter svänger mot det medicinskt-psykologiska paradigmet är att man inte har haft en motsvarande och självständig pedagogisk utveckling av begrepp och metoder knutna till behovet av särskilt stöd till barn med de svårigheter det är frågan om här. Den biologiska forskningen har lyckats bra de senare åren och erbjuder en klart definierad problemställning med åtföljande åtgärder och orsaker. ”Man har på grundval av pedagogiska och specialpedagogiska insikter inte lyckats särskilt bra med att lösa många av utmaningarna i specialundervisningen i skolan” (a a, s 38). Han tror ändå att denna ändrade inriktning är en kritik av den specialundervisning som har förmedlats mer än en önskan om segregation.

Klagomål som Skolverket fått tyder på samma sak, brister i åtgärder, kontinuitet och uppföljning (Skolverket, 1999).

I Sverige är det kommunerna som har ansvaret för att fatta beslut om specialundervisningen. Decentraliseringsreformen har skapat villkor för större variation för hur specialpedagogik organiseras i kommunerna (Helldin, 1998; Haug, 1998). Eftersom specialpedagogiken är mycket oklart definierad, hur specialundervisning skall gå till och vilka resultat man ska vänta sig är detta också en anledning till den stora variationen (Haug, 1998).

Men enbart stort handlingsutrymme förklarar inte att de segregande idéerna får genomslag. Haug (1998) tar upp begreppet ”Frusna ideologier”. Detta begrepp betyder att materiella strukturer, idéer och föreställningar existerar och har kraft att påverka utan att det syns eller att man ens vet om det (Liedeman, 1997 i Haug, 1998).

Hela den svenska specialpedagogiska kunskapen och traditionen bygger på segregation och på föreställningen om kompensatorisk specialundervisning som ett medel att nå social rättvisa. Dessa uppfattningar är frusna ideologier som ligger som en kompakt tundra under dagens verksamhet och påverkar den (a a, s 58).

De åtgärder som av tradition och fortfarande används för att komma till rätta med problemen är specialundervisning antingen i klassen eller i speciella grupperingar (Persson, 1998b). Arte

(2000) har studerat hur specialpedagogikens organisationsformer får olika effekter för eleverna. Han beskriver olika organisationstyper som förekommit genom tiderna från specialklasser, särskild undervisningsgrupp, kliniker, specialpedagogik i arbetsenheten till resurscentra. ”Det som nu händer är att specialpedagogisk verksamhet allt mer organiseras med resurscentrum som bas” (op cit, s 5). Med resurscentra ser han en klar fördel att de olika specialkategorierna kan stödja varandra och tillsammans utveckla ny kunskap och ökad kompetens. Specialpedagogen har distans till arbetet i klassen och kan se problemen med ”färska ögon” och risken att uppslukas är minimal.Handledning är ofta ett dominerande inslag. Nackdelar är att man inte kan utveckla samma förtrogenhet med klassen och mindre möjlighet att utveckla arbetsenheternas kompetens. Han har i många år varit engagerad i projekt rörande specialpedagogiken i arbetsenheten och är övertygad om att organisationen med specialpedagog fast knuten till en eller två arbetsenheter är en överlägsen modell för undervisning, handledning och utveckling. Han tycker att det är viktigt att vi noga analyserar hur det framtida specialpedagogiska arbetet ska organiseras och att ”noga väga närhet och bekantskap i arbetsenheten med distans och kollektiv utveckling i centra” (op cit, s 10).

Centrumbildningar kan utgöra en viktig kontaktpunkt speciellt vid komplexa problemställningar där stor samverkan krävs. Roll-Pettersson (1999) undersökte föräldraperspektivet varav det också framkom att föräldrar ville träffa en konsult/handledare angående sitt barns behov och att de behövde hjälp med att samla olika instanser/personer som arbetar med barnet för att sätta upp gemensamma mål. De tyckte att det var mycket viktigt att olika personalkategorier och involverade myndigheter samarbetar kring barnet.

I Helldins resultat (1998) framkom att specialpedagogerna utsatts för ett politiskt men även självupplevt krav på att utarbeta arbetsbeskrivningar och yrkeskriterier för att bl.a. avgränsas till andra yrkesprofessioner.

Med dessa marknadsidentifieringsprocesser, i vars följd standardiserade formella procedurer riskerar utvecklas, förlorar också yrkenas bredare kunskapsfarenheter sin fulla verkningsgrad. ”Klienterna” riskerar att inte passa in i den formaliserade kunskapsstruktur som expertteam i sämsta fall kan utveckla. Man får förmoda att ett ekonomiskt tryck på teamen ytterligare ökar dessa standardiseringstendenser (a a, s181).

Skrtic (1991) kritiserar formen med expertteam. Han menar att just den här processen med standardiserade rutiner som underlättar för den professionelle bidrar till isolering mellan yrkesgrupperna och riskerar att i längden inte vara till nytta för de man ursprungligen tänkt hjälpa. Med dessa standardmetoder kan inte teamet var flexibelt nog att möta problem med större komplexitet och vissa grupper riskerar att helt ”falla utanför” systemet.

I Helldins (1998) omfattande studie av fyra specialpedagoger i olika kommuner anställda inom grundskola och gymnasium kommer delvis denna process fram i samarbetet med olika professioner inom elevvården.

Samarbetet förlorar sig ibland i revirdiskussioner som kan ta sig uttryck i oändliga möten för att formulera korrekta arbetsbeskrivningar, kompetensområden, grupper sammansatta med alla yrkesrepresentanter och dylikt. Kunskap blir under sådana betingelser fixerad vid det som ska anpassas till eller komplettera en annan form av kunskap. Det skulle kunna beskrivas som en *pusselideologi*; olika yrkesgrupper ska passa ihop i ett komplext pussel. Risken finns, menar jag, att man därmed avsäger sig

rätten att handla. Detta förhållningssätt gör det också svårt att förändra situationer som behöver förändras (a a , s 98).

2.2 Specialpedagogens situation

Specialpedagoger har under några år varit verksamma ute i skolorna. Hur har de upplevt sin situation och hur har den verksamheten fallit ut?

I Skolinspektörernas nationella kvalitetsgranskning av undervisningen av elever i behov av särskilt stöd (Skolverket, 1999) framkommer att den vanligaste formen för att ge särskilt stöd är en specialistmodell som innebär att stödet ges utanför klassrummet, enskilt eller i liten grupp. Den modellen fanns på alla skolor skolinspektörerna besökte. Stödundervisning i små grupper är en mycket resurskrävande form vilket ibland inneburit att grupperna blivit större och sammansättningen av elever inte blivit bra eller undervisningen ineffektiv. I Lindstrands (1991) studie framkommer att lärarna har en bestämd uppfattning om hur elever i svårigheter ska tas om hand.

Samtliga lärare i undersökningen menade, att de elever de beskrivit, oavsett vilka problem eleven hade, skulle må bättre i en annan undervisningsgrupp. Där i den ”lilla speciella gruppen” skulle dessa elevers individuella svårigheter kunna mötas på ett bättre sätt (a a, s 79).

Specialläraren har historiskt många gånger fyllt mer än en funktion i skolan dels genom att underlätta för läraren genom att vissa elever avlägsnas och dels som en hjälp för de särskilda eleverna. Det bekräftas även av Perssons studie (1998b) som visar att specialpedagogik berättigas av den vanliga undervisningens oförmåga att nå alla barn. I styrdokumentet, Lpo 94, (Lpo 94, 1998) definieras specialpedagogiska insatser och specialpedagogers arbetsuppgifter som en del av det gemensamma ansvarstagandet i arbetslaget. Det är alltså fråga om integrerade insatser i gemensam planering och genomförande av en verksamhet. Detta synsätt verkar inte ha slagit igenom fullt ut.

Mina intryck från besöken och samtalen i kommunerna är att specialpedagogik fortfarande, trots alla ideologiska deviser, i högre grad handlar om att ”anpassa” eleven än om att ändra förhållningssätt och rutiner för att eleven ska kunna genomföra sin skolgång inom det allmänna systemet (Helldin, 1998, s 72).

Vid en handfull skolor bedömer skolinspektörerna (Skolverket, 1999) att speciallärarna/ specialpedagogerna har någon form av mer eller mindre formaliserad konsultativ roll gentemot sina kollegor. Granskningen bekräftar att specialpedagogens roll som handledare inte slagit igenom mer än punktvis.

I Helldins studie (1998) verkar specialpedagogerna själva inte uppfatta handledning som någonting som hör till pedagogiskt arbete. Det pedagogiska arbetet är liktydigt med arbete med barn. Några har ändå bedrivit handledning men känt att de måste tona ned expertrollen för att övervinna motståndet. Det tar sig uttryck i att man tror på icke- strukturerade ”bollplankssituationer” och att man tänjer och tänjer på sin arbetstid för att klara handledning parallellt med sin ”gamla” lärarsituation. Handledning verkar av många, både av den som ska leda och delta, upplevas som en mycket krävande aktivitet. Genom att gemensamt arbeta med barn känns stödet starkare, och den rådgivande funktionen blir mer naturlig i en situation där

specialpedagogen verkar som modell i det elevvårdande arbetet. Båda rollerna behövs enligt en lärare, annars är det en allmän uppfattning att det är svårt att förena speciallärarrollen med den specialpedagogiska rollen. Båda upplevs som nödvändiga men en naturlig förening är svår. Han sammanfattar:

Lärardiskursen är således av tradition mycket fast etablerad i utbildningssammanhang och att föra in en ny handledardiskurs kräver därför lång förberedelsetid och ett enträget arbete om det ska lyckas (a a, s 106).

De tänkbara orsakerna till att handledning har svårt att slå igenom är att specialläraren många gånger varit en avlastning för läraren och gruppen, traditionella förväntningar som en speciallärare skall fylla, den legitimitet en specialpedagog lyckas erövra genom sin utbildningsbakgrund och kompetens och lärares ovana att efterfråga och se handledning som kompetensutveckling. De konstaterar att de specialpedagoger som finns, utnyttjas i för liten grad som handledare och har ofta litet inflytande över utformningen av den vanliga undervisningen och dess anpassning till elever i behov av särskilt stöd. Specialpedagogerna förekommer alltför sällan som rådgivare i skoledningen för att åstadkomma en sådan utveckling. Man konstaterar också att det för specialpedagogen är viktigt att ha kunskaper i både handledning och ämnesdidaktiska kunskaper i området för handledningen (Skolverket 1999).

En av specialpedagogerna i Helldins studie (1998) drömmer om att bilda ett elevvårdsteam. Då kan experterna tillsammans med sina kontakter och sin kompletterande kunskap bilda ett samordnande team. Han ser framför sig också hur detta team, med sin kunskap om ”tillståndet” och behoven också kan utföra riktade utbildningsinsatser, samt att ha en överblick så att den kan omfördela resurser efter tillstånd och behov under pågående termin.

När Helldin (1998) ställde frågan hur specialpedagogerna tycker att en elevvårdsgrupp ska arbeta fick han dessa svar: Det huvudsakliga arbetet ska vara att diskutera ”fall” och hur man ska ta itu med dessa, de svåra fallen som alla misslyckas med. Tanken med detta är att summan av kunskapsinsatserna här ska vara något mer och kvalitativt bättre än en enskild persons insats. Gruppen bör också ta ansvar för att verksamheten ständigt utvecklas och ansvara för utbildningsinsatser på elevvårdsanknutna utbildningsområden. De kan också ha en funktion som rådgivnade resursfördelare genom att de har en övergripande bild av behoven.

Det är svårt för specialpedagogerna att hitta sin identitet. Flera upplever en känsla av ensamhet, isolation, och motstånd mot det nya, och det kräver ofta psykisk styrka, initiativkraft och envetenhet, för att vidga den gamla rollen (Helldin 1998).

I kommunerna finns det inte några bestämda eller politiskt förankrade idéer om vad specialpedagogerna ska användas till, även om kommunerna diffust upplever att pga skolans ”ökade svårigheter ... behöver vi fler specialpedagoger i kommunen nu, så vi låter fler gå på utbildning”. En samordnad planering för insatsen av det nya saknas dock (a a, s 122).

Helldin (1998) framhåller att utan dessa yrkeskriterier framstår verksamheten som ett oordnat kaos. Utan yrkeskriterier så finns man inte och då finns heller inte en yrkesposition i det moderna samhället för den kunskap specialpedagogen besitter. En specialpedagog uttrycker det så här:

... jag har ju liksom fått *skapa mitt eget yrke* så att säga - på sätt och vis - när jag började, för det fanns ju inte. Det är nya arbetsuppgifter. Så hela första året har dels gått åt till att lista ut för mig själv hur man ska jobba på ett bra sätt. För det måste man ju prova sig fram. Det finns ju ingen mall man kan jobba efter. Det får man lista ut själv. Sen att bedriva information om vad man gör. Det är ju A och O. Att tala om vad man gör och vad man har för syfte med det ena och det andra. Sånt tar ju tid (specialpedagog låg, mellan, min emfas) (a a, s122).

Största delen av det specialpedagogiska arbetet går åt till akuta insatser och det långsiktiga förändringsarbetet hinns inte med. (Persson, 1998b; Helldin,1998) Det finns också en vilshenhet över arbetsinnehåll och möjliga arbetsmodeller när det gäller detta övergripande arbete. ”Förändringsvisionen är mer en fråga om en obearbetad diffus känsla av att något är fel i grunden, än av en för sig själv tydliggjord planläggning för en förändring av verksamheten” (Helldin, 1998, s 72).

Skolinspektörerna (Skolverket, 1999) anser att det finns för lite kunskap för att förverkliga målet om en inkluderande skola. Emanuelsson (2000) skriver att

... integrering kräver för visso kvalificerade insatser av specialpedagogiskt utbildade människor i de arbetslag som har ansvar för den obligatoriska skolans utbildning av alla elever. Men med tanke på att det handlar om utveckling också av en kollektiv kompetens att hantera problem som kan härledas till elevernas olika förutsättningar, är det viktigt att observera att specialpedagogiska insatser definieras som en del av det gemensamma ansvarstagandet i arbetslaget. Det är fråga om integrerade insatser i gemensam planering och genomförande av en verksamhet som ska fungera på ett sådant sätt, att ”den nödvändiga särbehandlingen” blir mindre nödvändig och oönskad (a a, s 7).

Som tidigare nämnts behöver alla lärare grundläggande kunskaper i specialpedagogik som specialpedagogen kan bidra med. Skolinspektörerna (Skolverket, 1999) såg få specialpedagoger som hade kunskaper i läs-, skriv- och matematikutveckling, vilket till en del har samband med rådande intagningsbestämmelser för specialpedagogutbildningen. Fritidspedagoger, förskollärare och yrkeslärare har ofta inte har den kompetensen i sin grundutbildning.

Specialpedagogers expertinsatser behövs i skolledningen och bland lärare för att underlätta lärande för elever, för att skapa goda miljöer för alla barn och för att undanröja undervisningssvårigheter. Problemen för eleverna uppstår i skolmiljön och undervisningssituationen. Skolornas strategier måste inriktas på förebyggande och stödjande insatser med utgångspunkt i att eleverna i så stor utsträckning som möjligt skall vara kvar i sin vanliga miljö. Därav följer att stöd bör sättas in så tidigt som möjligt (Skolverket, 1999, s 86).

Forskning har visat att ju tidigare man upptäcker att ett barn har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi och ju tidigare man börjar åtgärda det, desto större möjlighet har man att lyckas. En undersökning av Strag (1972) visar att 82 procent av de elever som upptäcktes ha svårigheter under de två första skolåren kunde ta sig upp till en normal nivå medan bara 46 procent av dem som upptäcktes under det tredje skolåret och så få som 10-15 procent om man väntade till det femte eller sjunde året. ”Att upptäcka problem tidigt och att sätta in åtgärder är tillfredsställande för alla inblandade av både undervisningsmässiga, etiska och ekonomiska skäl.” (Singleton et al, 1993, s 79). Bristande Fonologisk medvetenhet (upptäcka rim och

alliterationer, höra stavelser i ord) förutsäger svårigheter i läsutvecklingen. Dessa barn löper större risk än andra att få problem med läsinläringen (Bryant & Bradley, 1985; Lundberg, Olofsson & Wall, 1981; Lundberg & Höien, 1992; Hagtvedt & Pálsdóttir, 1993).

Utifrån våra erfarenheter anser vi att det finns minst fyra faktorer som ser ut att vara centrala för att barn med anlag för läs och skrivsvårigheter ska lyckas lära sig läsa och skriva: medvetet förebyggande arbete i skolan, tidig identifikation av riskbarnen, systematisk läs- och skrivundervisning i första klass och tidiga förebyggande specialpedagogiska insatser (Hagtvet & Pálsdóttir, 1993, s 263).

Ett åtgärdsprogram skall alltid upprättas om en elev behöver särskilda stödåtgärder enligt Grundskoleförordningen 5 kap.1§. (SOU, 1997:108). Skolinspektörerna (Skolverket, 1999) konstaterar att åtgärdsprogram finns på skolorna, men används sällan som ett kvalificerat pedagogiskt instrument för samarbetet mellan lärare, elev och förälder. Persson (1998b) bekräftar detta iakttagande med sin studie att åtgärdsprogram endast förekommer i begränsad omfattning. Det ses ofta som ett ”pappersarbete” som inte gagnar verksamheten utan tar tid på bekostnad av viktigare arbete.

Den sammanlagda bilden som skolinspektörerna får, visar trots allt att det finns en stor aktivitet på skolorna och att elever i behov av särskilt stöd står i fokus (Skolverket, 1999). Det finns samtidigt en brist på genomtänkta pedagogiska strategier, medveten styrning, ledning, uppföljning och utvärdering av de insatser som görs. Skolans huvudmän måste ta ett större ansvar för uppföljning och utvärdering av resurser där en viktig fråga är skollärans kompetens när det gäller att leda specialpedagogisk verksamhet. I Lpo 94 står att rektorn har ett särskilt ansvar för att ”Undervisningen och elevvårdsverksamheten utformas så att eleverna får det särskilda stöd och den hjälp de behöver” (Lpo 94, 1998, s 19).

I Slutbetänkande av Elevvårdsutredningen (SOU, 2000:19), framkommer att det saknas ledning, mål och strategier för elevvårdens arbete. Det verkar finnas ett behov av att se eleven/barnet i ett helhetsperspektiv, vilket styrker resultaten från Malmgren-Hansens (1998) delrapport där man studerat lärarperspektivet. Lärarna vill att specialpedagogen skall kunna jobba praktiskt med eleven, stödja och hjälpa till att se eleven i ett helhetsperspektiv. Det framkommer också ett resultat som visar att elever i sociala svårigheter utgör en tredjedel av elever med svårigheter. Konstigt nog nämns ej dessa elever i samband med lärarens beskrivning av vad den specialpedagogisk verksamhet innefattar. Författarens tolkning är att lärarna upplever elevgruppens behov som mer vårdinriktade än specialpedagogiska.

I förslaget till den nya lärarutbildningen (SOU, 1999:63) vill man att specialpedagogen knyts närmare skolans ledning och tar ansvar för det övergripande specialpedagogiska arbetet. Idag åläggs rektor ansvar att undervisningen och elevvårdsverksamheten utformas så att elever får det särskilda stöd och den hjälp de behöver. Tidigare har jag tagit upp att det finns en önskan om att rektorerna ska få läsa specialpedagogik men i förslaget till ny rektorsutbildning nämns det inget om specialpedagogisk kompetens. Skolinspektörerna tycker att ”Specialpedagogens överordnade uppgift är att identifiera och undanröja faktorer i undervisnings- och lärandemiljöerna som orsakar att eleven får svårigheter” (Skolverket, 1999, s 202). Funktionen som kvalificerad samtalspartner skall bli mer utpräglad. Alla lärare oavsett inriktning skall få grundläggande specialpedagogiska kunskaper.

En inkluderande skola kommer att behöva resurser och professionellt stöd för att fungera tillfredsställande för alla elever. Den kommer att behöva specialpedagogiska kunskaper och

insikter och en högre grad av medvetenhet om hur dessa skall användas (Haug 1998, Emanuelsson 2000).

2.3 Uppkomst av centrumbildningar

Regionala resurscentra

I Norrköping startade 1993 det första resurscentret med syfte att hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter. Det var EMIR som fick medel från Allmänna Arvsfonden för att starta verksamheten (Skolverket, 1996). Skolverket beviljade strax efteråt medel till resurscentra i Bollnäs, Skåne och Stockholm samt något senare till Karlstad, Göteborg och Umeå. Stiftelsen Läsutveckling i Kronoberg fick också bidrag. Allmänna Arvsfonden gav medel för ett centrum i Östersund. Dessa läspedagogiska centra förband sig att under en treårsperiod:

- utveckla och pröva pedagogiska program
- utveckla diagnosmaterial och hjälpmedel för elever med läs- och skrivsvårigheter
- utvärdera och dokumentera program, metoder och träningsmaterial medverka i fortbildning
- ge kostnadsfri telefonrådgivning till bl.a. lärare och föräldrar i hela landet
- utreda enskilda elever med stora läs- och skrivsvårigheter och lägga upp åtgärdsprogram för dem

Vid Skolverkets utvärdering (Skolverket, 1996) framkom att inriktningen på verksamheterna har utvecklats olika. De flesta har varit primärt inriktade mot grundskolan. Verksamheten i Bollnäs har däremot främst ägnat sig åt vuxna med läs- och skrivsvårigheter. Dyslexi Skåne skiljer sig från de övriga genom att ha en decentraliserad verksamhet. De har bl.a. byggt upp ett nätverk av alla Skånes kommuner och satsat kraftigt på kompetensutveckling av lärare och rektorer. Även specialpedagogiskt centrum i Göteborg har inledningsvis prioriterat kompetensutvecklingen. EMIR i Norrköping har haft nära anknytning till forskningen och bedrivit en omfattande kursverksamhet. Centra i Bollnäs och Östersund har ägnat stor uppmärksamhet åt att utveckla datorn som ett pedagogiskt hjälpmedel. Göteborg, Karlstad och Umeå ska förutom att arbeta med läs- och skrivsvårigheter också vara inriktade på barn med DAMP, d.v.s. barn som har störningar då det gäller uppmärksamhet, motorik och perception.

Sammansättningen av kompetens har skiftat. Ett centrum har haft tillgång till pedagog, logoped, läkare och psykolog och andra har haft pedagog och logoped eller pedagog- och psykologkompetens och har vid behov samverkat med annan kompetens hos t.ex. landstinget. De gemensamma drag som framkommit hos olika centra är att telefonrådgivningen har varit en väl utnyttjad service. Lärare är den största målgruppen som vänt sig till centret för att få råd, men även rektorer och föräldrar har utnyttjat den möjligheten. Alla centra har medverkat i kompetensutveckling och spritt kunskaper om läs- och skrivsvårigheter.

Utredning av enskilda elever har för flera centra varit den tidsmässigt dominerande verksamheten. Väntelistan är i regel lång och visar på ett stort behov av dessa insatser. Flera centra har som rutin att utforma åtgärdsprogram tillsammans med de lärare som undervisar eleven. Härigenom sker en värdefull kunskapsöverföring till berörda skolor. Ett par centra fick i början av sin verksamhet utreda många elever, som skolorna själva borde kunnat klara av. Ökade krav på att skolorna själva först måste försöka diagnostisera svårigheterna samt centras insatser för att höja

speciallärares kompetens har bidragit till att det nu emellertid i stort sett är "rätt" elever som anmäls för utredning (Skolverket, 1996).

Den fortsatta verksamheten ska inrikta sig på att göra varje centrum till en kunskapsbas, där lärare och andra ska kunna hämta information om de senaste rönen vad gäller metoder, hjälpmedel m.m. Konsekvenserna blir att centras vägledande och rådgivande funktion bör få ökat utrymme, medan den utredande på sikt koncentreras på elever med mycket komplicerade läs- och skrivproblem. Skolverket beviljade ytterligare ett år fortsatt finansiering för denna verksamhet.

I en senare rapport "Att lämna skolan med rak rygg" (SOU, 1997:108) skrivs att "En viktig uppgift för ett pedagogiskt utvecklingscentrum är att skapa mötesplatser där pedagoger och lärare från olika verksamhetsområden får möjlighet att utbyta erfarenheter" (a a, s 299). Den slår också fast att centrumbildningar hittills har haft en stark inriktning på individuell diagnos och har haft svårt att komma i kontakt med och utveckla verksamheten i skolan.

Kommunala resurscentra

Det råder idag en trend hos kommunerna att bilda centrala resursteam (Skolverket, 1999). Avsikten med dessa handlar vanligen om ett sätt att effektivisera resurserna. Man menar att fler kan få del av diagnosticering, rådgivning, handledning och konsultationer genom att man samlar kvalificerad kompetens centralt i kommunen. De kan ibland stå för resursfördelningen till skolorna för elever i behov av särskilt stöd och ibland svarar de för kontakten med elever. De nackdelar med centralisering som framkommit är att det i vissa fall bidrar till att resurser och kompetenser försvinner från skolenheterna, att eleverna får längre avstånd till kvalificerad hjälp och att det kan uppstå "köer". Det fanns centrala resursteam i åtta av de femton kommuner som granskades. Förutom dessa fanns det i många kommuner och län DAMP- och dyslexiteam som ansvarar för fortbildning och rådgivning. Ute bland skolorna hördes det få kommentarer om dessa centrala resursteam, vid några skolor ifrågasattes teamens roll eftersom de kostar pengar som skolorna själva skulle vilja disponera. En slutsats som skolinspektörerna (Skolverket, 1999) drog var att det finns en olöst konflikt beträffande inriktningen på arbetet för elevvårdsteam. De uttalar ofta en önskan om att få arbeta förebyggande och handledande genom lärarna, samtidigt som skolledning och lärare ställer krav på insatser för individuella elever.

Det råder en viss begreppsförvirring när det gäller benämningar som elevvård, skolhälsovård, resursteam och resurscentrum. Begreppet Elevvård förekommer i två olika sammanhang, ibland syftar det till den allmänna trivseln bland eleverna och det stöd som elever i svårigheter tilldelas men även i ett större sammanhang som ett samlingsnamn på de yrkeskategorier som hör till elevvårdarna, vilka utgör skolpsykolog, skolläkare, skolsköterska och skolkurator, ibland räknas även studie- och yrkesvägledare och specialpedagoger till elevvårdarna. Ett nytt förslag för dessa verksamheter, skolhälsovård och elevvård har lämnats i Slutbetänkande av Elevvårdsutredningen (SOU, 2000:19). Förslaget är "Elevhälsa" som skall utgöras av en verksamhet med högskoleutbildade yrkesgrupper med följande kompetenser: social, pedagogisk, medicinsk, omvårdande, specialpedagogisk och studie- och yrkesvägledande.

Elevhälsan skall finnas tillgänglig för elever, föräldrar, lärare, arbetslag och skolledning. Särskilt viktigt är att beakta elevers möjlighet att kontakta elevhälsans personal (a a, s 46).

Man konstaterar att elevvårdens och skolhälsovårdens arbete ofta utgjort en egen verksamhet inom skolan och att den inte heller påverkar skolan som system. Elevhälsans verksamhet skall anordnas för förskoleklassen, grundskolan, gymnasieskolan, särskolan, specialskolan och sameskolan. Den skall delta i skolans arbete för att skapa miljöer som främjar lärande, god allmän utveckling och en god hälsa hos varje elev och ha ett särskilt ansvar för att undanröja hinder för varje enskild elevs lärande och utveckling. Vilka yrkesgrupper/kompetenser som skall ingå i Elevhälsan och deras uppgifter skall framgå av skollagen.

Utredningen kommer också med ett förslag om en försöksverksamhet med ny organisation för social-medicinskt hälsoarbete för barn och ungdomar på regional/landstingsnivå, Barn och ungdomshälsovården (Buhv). De bör ansvara för att utveckla det socialmedicinska hälsoarbetet riktat till barn och ungdomar 0-18 år. Skolläkarna skall höra till denna organisation. De föreslår också att en specialistutbildad skolsköterska i varje kommun utses till en medicinskt ansvarig skolsköterska (MASS) som skall svara för samarbetet mellan skolor, kommuner och landstingets socialmedicinska hälsoarbete. Dessa ska också finna former för ett samarbete mellan Buhv och Elevhälsa för ett effektivt användande av skolläkares kompetens i skolorna.

3. RESULTAT

3.1 Framväxt av ett specialpedagogiskt centrum på kommunal nivå

Eftersom jag ska studera bildandet av ett specialpedagogiskt centrum redogör jag för hur det hela började. Jag ska beskriva hur kommunens politiker och tjänstemän arbetat fram det befintliga förslaget till ny elevvårdsorganisation i kommunen. Vid en rektorskonferens 1994 beslutades att en arbetsgrupp skulle tillsättas för att utreda specialpedagogiska insatser i grundskolan och gymnasieskolan (1996, Rapport från arbetsgruppen elevvård). Arbetsgruppen skulle även utarbeta förslag till utveckling och utbildning inom det specialpedagogiska området.

I arbetsgruppens rapport betonades:

- vikten av att samordna och tillvarata den kompetens som finns inom den egna organisationen
- behovet av olika kompetenser vid diagnostiseringen av inlärningssvårigheter
- att skolans uppgift i första hand är undervisning och inte behandling
- åtgärdsprogram bygger på en helhetssyn av eleven
- att elever remitteras till olika instanser (PBU, habilitering, m m), trots att den eftersökta kompetensen ofta finns inom den egna organisationen
- att rundgången av remisser kan undvikas genom att vid samma tillfälle ta med pedagogiska, motoriska, psykologiska och språkliga bedömningar, som i första hand utförts av den kompetens som finns inom den egna organisationen

Arbetsgruppen presenterade idén om ett specialpedagogiskt centrum för samordning, utredning, och pedagogiskt konsultarbete med rapportens resultat som bakgrund. Våren -96 intervjuades elevvårdspersonal och ledare inom barnomsorg och skola av en konsult som utredde skolans stödfunktioner. I konsultrapporten (Carlson et al, 1996) framkom synpunkter som förstärkte tankarna på inrättande av ett specialpedagogiskt resurscentrum.

I konsultrapportens resultat påvisades bl.a. följande brister inom elevvården:

- man är dålig på att fånga upp barn med särskilda behov tidigt
- det brister i helhetsynen på elever med särskilda behov
- handläggningstiderna är ofta för långa
- ansvarsfördelningen är ofta inte helt klar i arbetet med en speciell elev
- informationen mellan olika informatörer måste förbättras
- samverkan mellan olika förvaltningar måste förbättras – de olika resurserna måste sammankopplas bättre
- resandet för flera aktörer är omfattande
- teamarbetet behöver utvecklas
- dokumentation och handlingsprogram behöver utvecklas
- arbetsrutiner kan göras tydligare

Skolstyrelsen beslutade sommaren-96 att centrets inplacering i organisationen skulle utredas vidare. En ny arbetsgrupp med representanter för båda verksamheterna, skola och barnomsorg, för barn mellan 1-16 år tillsattes för att utreda centrets arbetsuppgifter och organisation (1996, Rapport från arbetsgruppen elevvård). Arbetsgruppen hade som utgångspunkt för sitt arbete att beakta de brister som framkom i konsultrapporten, att utarbeta ett förslag som stod i samklang med styrdokumentet för skola och barnomsorg och ta hänsyn till de besparingskrav som ålagts.

I arbetsgruppens rapport framhölls (1996, Rapport från arbetsgruppen elevvård):

- att genom centrumbildning förbättra samverkan mellan psykologisk och pedagogisk kompetens
- att ha ett konsultativt förhållningssätt till rektorsområdena och arbeta på uppdrag av dessa
- att skola och barnomsorg inte är behandlingsinstitutioner utan den vardagsmiljö där en pedagogiskt inriktad verksamhet för alla barn skall försiggå
- att personal i skola och barnomsorg skall stimulera varje barns utveckling utifrån dess förutsättningar, men kan aldrig ta hela ansvaret för barn med specifika svårigheter. Detta bör vara utgångspunkt när målsättningar för samarbetet mer mellan grundskola/barnomsorg och experter i andra verksamheter formuleras
- att målsättningen för arbetet är tydlig och konkret planerad
- att med barnet i centrum samordna personer med olika erfarenhets - och kunskapsbakgrund för att kunna se problemet ur flera synvinklar och förhindra snäva lösningar

Kommunen gjorde samtidigt en stor satsning på specialpedagogisk kompetens genom att vidareutbilda lärare och speciallärare till specialpedagoger på plats via inköpt högskoleutbildning. Det var 23 personer som året innan centret startade, hade påbörjat en specialpedagogutbildning på halvfart eller trekvartsfart. Sex av dessa anställdes på det nyinrättade centret med sammanlagt tolv specialpedagoger.

Det beslutades att det kommunala pedagogiska centret skulle starta sin verksamhet i juni 1997. Verksamhetsområdet för centret är kommunens 30 rektorsområden med elever mellan 0-16 år i grundskola och förskola. Centret utgör ett eget rektorsområde som har delats upp i en fast resurs och flera rörliga resurser. Den fasta resursen utgörs av chefen för centret, två skolpsykologer, två specialpedagoger mot barnomsorg och två specialpedagoger mot grundskola. De rörliga resurserna utgörs av fyra kuratorer (3,5 tjänster), åtta specialpedagoger, 3,3 talpedagoger, skolhälsovården med nio skolsköterskor (6,2 tjänster), en halv tjänst skolläkarresurs, två skoldaghem och 67 assistenter (31,5 tjänster) som alla har centrets ledare som arbetsledare (se bilaga 4, Centrets organisation). Sjuksköterskorna och kuratorerna hade sedan tidigare sina kontor ute på skolorna och fortsatte med det. Talpedagogerna och specialidrottsläraren flyttade in till centrets lokal som låg belägen i ett lägenhetsområde i utkanten av centrala stan. Här hade även psykologerna, chefen och de tolv specialpedagogerna sina arbetsplatser.

Till den fasta resursen hörde även de rektorsområdesplacerade specialpedagogerna, en i varje rektorsområde. De skulle utgöra ett nätverk till centret med regelbundna träffar ledda av centrets chef. Dessa är rektorsområdets kontaktperson mot centret och har rektor som arbetsledare. Specialpedagogen har ett pedagogiskt ansvar för samordning samt upprättande och uppföljning av utvecklingsprogram i rektorsområdet.

Centrets övergripande mål skulle vara: Alla barn skall utvecklas utifrån sina förutsättningar (1996, Rapport från arbetsgruppen elevvård). Detta skall uppnås genom effektiv behovsstyrning och samverkan mellan pedagogisk och psykologisk kompetens. Centret ska ha ett konsultativt förhållningssätt till de övriga rektorsområdena och arbeta på uppdrag av dessa med för rektorsområdet externa insatser.

Centrets arbetsuppgifter skulle vara att

- Samordna verksamheter, resurser och kompetenser
- Erbjuder råd och stöd till enheter, arbetslag, och arbetsledare
- Utveckla , kompetenshöja och erbjuda fortbildning
- Utredda och följa upp enskilda ärenden
- Bistå vid upprättandet och uppföljningen av individuella utvecklingsprogram
- Vara ett pedagogiskt forum i en utåtriktad verksamhet

I ”Plan för hjälpinsatser” (se bilaga 5) beskrivs centrets organisation för hjälpinsatser. I led ett skall arbetslaget i rektorsområdet utforma ett utvecklingsprogram. I led två skall man kontakta rektorsrådets specialpedagog som har tre alternativa åtgärder; att utforma ett nytt utvecklingsprogram, vända sig till centrets kärna eller till en samrådsgrupp. I led tre, finns två alternativa åtgärder för centrets kärna; att vidtaga externa insatser eller interna åtgärder (resurser, utredningar, program, uppföljning) t.ex. kan centrets specialpedagog bistå vid utformning av utvecklingsprogram om inte tidigare utvecklingsprogram gett önskat resultat. I led fyra så skall de interna åtgärderna ”tillbaka till berörda via specialpedagog”.

Vid uppstarten av centret valde man att utforma en blankett för kontakten mellan rektorsområdena och centret, ”Ansökan om resurser för barn i behov av särskilt stöd” (se bilaga 1:1-1:4). I ansökan görs en problembeskrivning av barnets situation och vilka insatser/åtgärder som tidigare vidtagits. Sedan starten har det inkommit ca 186 ansökningar till centret fram till studiens startdatum, 980420.

3.2 Rektorsområdenas specialpedagogiska organisation

Eftersom centret byggt sin organisation och arbetsmodell på ömsesidig samverkan med rektorsområdenas kontaktpersoner och arbetslag så behövde jag få uppgifter om rektorsområdenas storlek och organisation under den aktuella tid då centret startade sin verksamhet. Jag distribuerade en enkät (se bilaga 3) till de 30 rektorsområden där rektor/föreståndare fick fylla i nödvändiga uppgifter. Kontaktpersonen med centret skulle utgöras av rektorsområdets specialpedagog.

Kommunen har 30 rektorsområden exklusive det specialpedagogiska centret. Tre stycken är rena barnomsorgsområden och tretton stycken är rena grundskoleområden, där 6-års verksamheten ingår. Fjorton områden har både barnomsorg och grundskoleverksamhet. Rektorerne uppger att det finns 5331 elever i grundskolan och 2149 barn i barnomsorgen vilket sammanlagt blir 7480 barn. Sammanlagt finns i dessa 30 rektorsområden 27 pedagoger som har speciallärarutbildning och fyra pedagoger som har specialpedagogutbildning. En av dessa är tjänstledig för arbete vid det specialpedagogiska centret. De tjänster som finns inrättade på rektorsområdena är sammanlagt 28,9 speciallärar/pedagogtjänster, elva av dem är deltidstjänster. I nio rektorsområden finns det en inrättad speciallärar/pedagogtjänst. Tio rektorsområden hade ej en inrättad speciallärar/pedagogtjänst medan sex områden hade två inrättade speciallärar/pedagogtjänster. 17 pedagoger på rektorsområdena och sex på centret studerar till specialpedagog genom kommunens fortbildningssatsning.

Det finns en utsedd kontaktperson mot centret på 28 av rektorsområdena, två har ej en kontaktperson. Av dessa 28 har sjutton en speciallärarutbildning och tre har en specialpedagogutbildning, alltså har 20 kontaktpersoner speciallärar/pedagog utbildning och åtta har det inte.

17 av kontaktpersonerna innehar en speciallärartjänst varav tre innehar en kombinationstjänst som klasslärare, lågstadielärare eller fritidspedagog.

Fyra innehar en specialpedagogtjänst varav en är tjänstledig för arbete på centret och en av dessa har ej speciallärar/pedagog utbildning, fyra stycken innehar en föreståndartjänst och två innehar en förskollärartjänst, en fanns det ingen uppgift om.

På centret inrättades tolv specialpedagogtjänster. Sammanlagt fanns det då 40,9 speciallärar/pedagogtjänster på dessa 31 rektorsområden. I genomsnitt en specialpedagog/lärare per 182 barn.

Man kan konstatera att det finns 20 kontaktpersoner som har en specialpedagogisk utbildning och åtta kontaktpersoner som ej har en sådan utbildning. Två rektorsområden har ingen kontaktperson. Tio rektorsområden hade ej en inrättad speciallärar/pedagogtjänst och elva rektorsområden hade deltidstjänst för speciallärare/pedagog.

3.3 Specialpedagogernas arbetsuppgifter och yrkesroll

När centret startade sin nya verksamhet valde man att själv utforma en blankett som skulle hjälpa centret att få kontakt med de barn som behövde centrets resurser. Blanketten distribuerades genom centrets chef till alla rektorer. Ansökningarna skrevs för barn och ungdomar mellan 0-16 år som rektorsområdet bedömde vara i behov av särskilt stöd. Ansökningen gjordes på centrets utformade blankett, ”Ansökan om resurser för barn i behov av särskilt stöd” (se bilaga 1:1-1:4) och skickades in till centret. Där förbereddes ansökningen och fördelades sedan bland de tolv specialpedagogerna.

Specialpedagogerna fyllde i en enkät för varje ansökan som hon tilldelats att arbeta med under den aktuella tiden. Min empiri bygger på specialpedagogernas upplevelser och bedömningar av de ansökningar de tilldelats att arbeta med. Sammanlagt var det 165 ansökningar från 30 olika rektorsområden som inkommit till det pedagogiska centret från start och tio månader framåt. Särskolan och gymnasieskolan finns inte med i undersökningen eftersom deras ställning i förhållande till centret skulle utredas vidare. Inga ansökningar har inkommit från dessa.

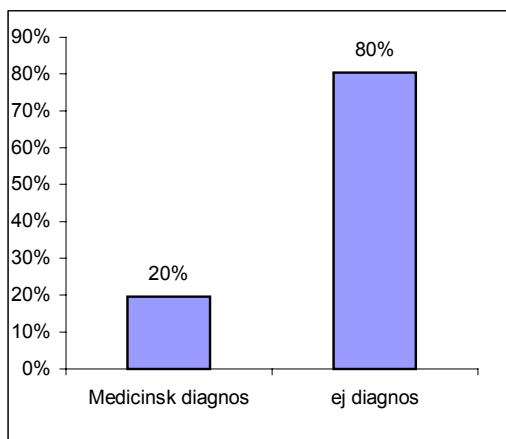
Första delen av enkäten har frågor som alla är knutna till den specifika ansökan, hur man arbetat med uppdraget och hur det upplevts. Den andra delen består av frågor som inte är kopplade till arbetet med ansökan, frågorna har en utvärderande karaktär och tar upp hur man arbetat med och upplevt de andra arbetsuppgifterna som finns i rapporten för centret.

Jag redovisar resultaten från enkätsammanställningen i den ordning de sex arbetsuppgifterna för centret ställts upp i rapporten för det specialpedagogiska centrets verksamhet (1996, Rapport från arbetsgruppen elevvård).

Samordning av verksamheter, resurser och kompetenser

Samordning var en av huvuduppgifterna för centret och den har skett på olika områden. Samverkan mellan pedagogisk och psykologisk kompetens betonas i det nya centret.

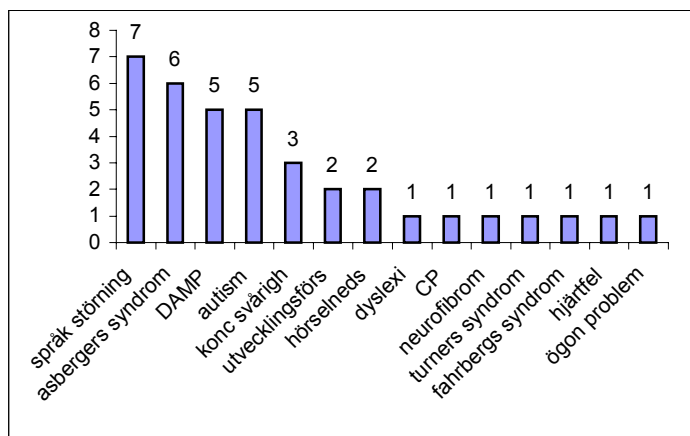
Med den *externa* samordningen menas samverkan med personal inom landstinget och socialnämnden, specialskolor och andra specialistfunktioner. För att se hur stor del av ansökningarna som krävde samverkan med extern medicinsk och psykologisk kompetens, har jag undersökt hur många av de individuella ansökningarna som redan innan ansökan lämnats in, genomgått en utredning och fått en medicinsk diagnos:



Figur 1. Andel barn som hade en medicinsk diagnos vid ansökan ($n=158$).

Av 158 individer hade 20 procent en medicinsk diagnos vid ansökan.

Av dessa 20 procent är det intressant att se vilka medicinska diagnoser som förekom, vilket visas nedan:

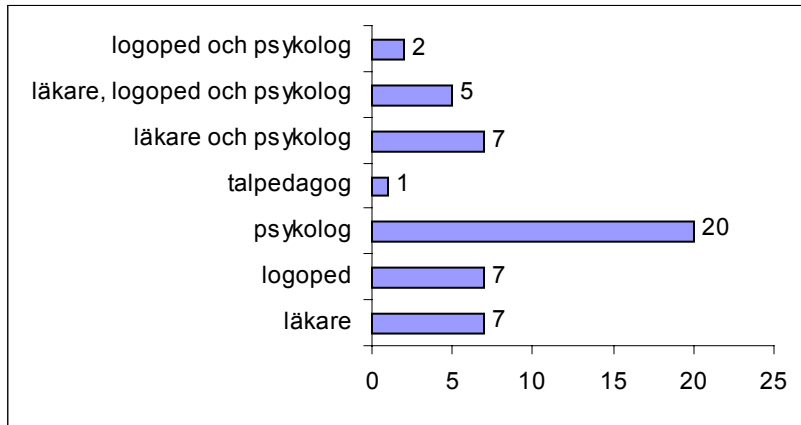


Figur 2. Antal medicinska diagnoser som förekom vid ansökan ($n=33$).

Figur 2 visar vilka medicinska diagnoser som förekom. Fyra av 33 individer hade dubbla diagnoser, vilket gör att summan av diagramstolparna blir 37. Sju individer hade en diagnostiserad språkstörning som dyspraxi, dysfonologi, nasalering. Sex individer hade diagnosen Asperger syndrom, fem individer hade diagnosen DAMP, fem individer hade diagnosen autism, tre individer hade diagnosen koncentrationssvårigheter, två individer hade diagnosen utvecklingsförsening, två individer hade hörselnedsättning och sju individer hade övriga diagnoser enl diagrammet.

Resultatet visar att specialpedagogen förväntas ha kunskaper om medicinska diagnoser ex språkstörning, Asperger syndrom, DAMP, autism, utvecklingstörning, hörselnedsättning och dyslexi.

För att se vilka yrkesgrupper specialpedagogen förväntas samverka med, ville jag undersöka vem som ställt de medicinska diagnoserna, vilket visas i figur 3.



Figur 3. Antal enkäter där resp yrkeskategori ställt den medicinska diagnosen (n=158).

I 31 procent av de 158 enskilda ansökningarna har specialpedagogen kryssat för vilken yrkesgrupp som ställt diagnosen. Det vanligaste är att detta är en psykolog.

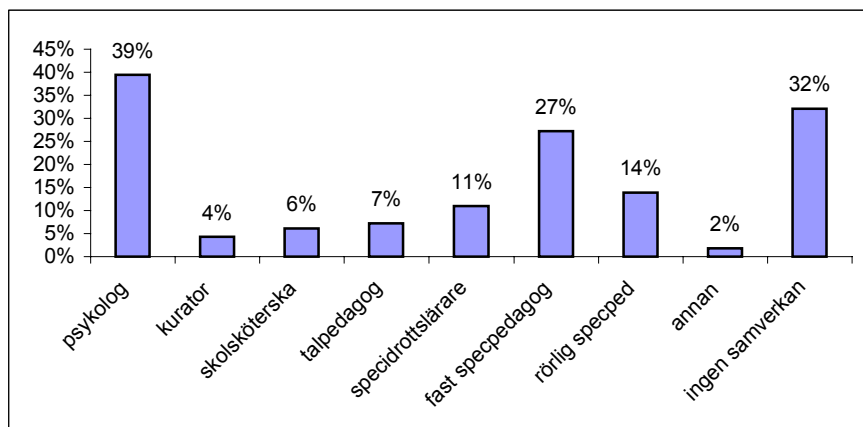
procentsatsen stämmer ej med det antal enkäter som kryssat för frågan om medicinsk diagnos som bara uppgick till 20 procent. Detta kan bero på att specialpedagogerna uppfattar begreppet ”medicinsk diagnos” olika. Det kan förekomma att ett barn har en utredning som inte föreskriver en exakt diagnos utan beskriver svårigheter inom olika områden. Kanske uppfattas inte utredningen som en medicinsk diagnos av specialpedagogerna men att utredning är gjord av en viss yrkesgrupp?

I 17 enkätsvar framgår att flera olika yrkeskategorier ställt diagnosen tillsammans. I tjugo enkäter har endast en psykolog ställt diagnosen. I sju enkäter har endast logopeden ställt diagnosen, och i sju enkäter har endast en läkare ställt diagnosen och i en enkät har talpedagog ställt diagnosen enligt specialpedagogerna.

Ett resultat som framkommer är att det är vanligt att man inom de medicinska yrkeskategorierna samarbetar sinsemellan vid en utredning. Specialpedagogen förväntas således samverka med läkare, psykolog, logoped och talpedagog.

Med *intern* samverkan menar jag samverkan mellan anställda inom centret.

Nedan visas hur samverkan har skett med yrkeskategorier inom centret för arbetet med ansökan:

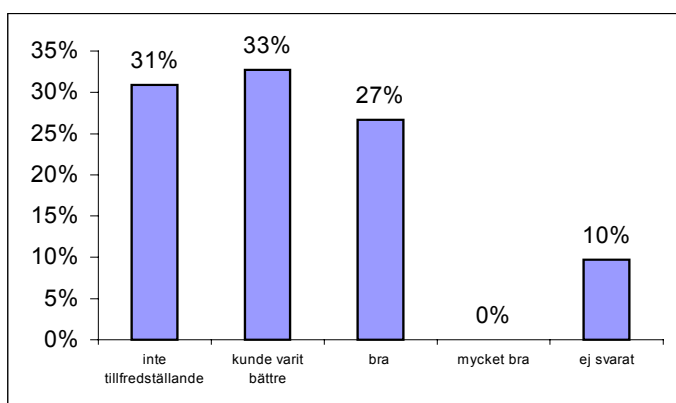


Figur 4. Andel ansökningar som specialpedagogen har samverkat med andra yrkesgrupper inom centret (n=165).

I 39 procent av alla ansökningar har samverkan med psykolog skett, med kurator i fyra procent, med skolsköterska i sex procent, med talpedagog i sju procent, med specialidrottslärare i elva procent, med fast specialpedagog i 27 procent, med rörlig specialpedagog 14 procent, med annan (bl.a. chefen) i två procent och i 32 procent har ingen samverkan inom centret skett.

Man kan konstatera att centrets två psykologer har haft den mest frekventa samverkan med en specialpedagog. Samverkan med talpedagog, kurator och skolsköterska har varit liten.

Nedan visas hur samverkan upplevts av specialpedagogen inom centret:

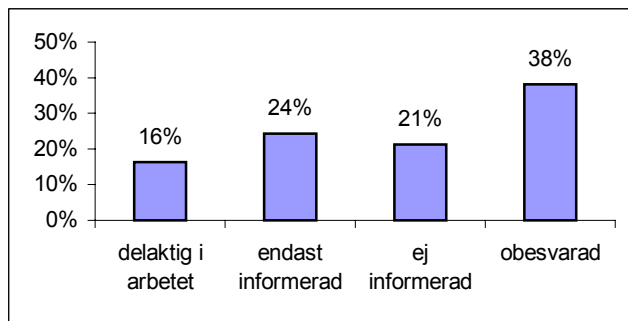


Figur 5. Upplevelsen av samverkan mellan yrkesgrupper inom centret (n=165).

I 31 procent av ansökningarna upplevs samverkan inte tillfredsställande. Specialpedagogen tycker att den kunde varit bättre i 33 av fallen och i 27 procent tycker man att samverkan varit bra. tio procent har ej svarat. Det framkommer att 64 procent av specialpedagogerna inte var nöjda med den interna samverkan.

Enligt centrets verksamhetsplan skulle *specialpedagogen i rektorsområdet* ansvara för samordning och vara rektorsrådets kontaktperson mot centret. Centrets organisation

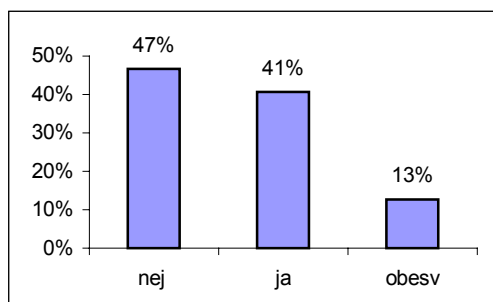
byggde på att det fanns en specialpedagog i varje rektorsområde. Två av rektorsområdena hade ingen kontaktperson och åtta av kontaktpersonerna hade ingen speciallärar/specialpedagogutbildning. I rektorsenkäten finns uppgifter om att det fanns 28 kontaktpersoner. Figur 6 visar på hur stor samverkan med kontaktpersonen varit:



Figur 6. Andel ansökningar där rektorsområdets kontaktperson mot centret var informerad eller delaktig (n=165).

I 16 procent av fallen var kontaktpersonen delaktig i arbetet, i 24 procent var kontaktpersonen informerad, i 21 procent var kontaktpersonen ej informerad och i 38 procent har frågan lämnats obesvarad.

I figur 7 framgår om rektorsområdets speciallärare/ specialpedagog varit delaktig:

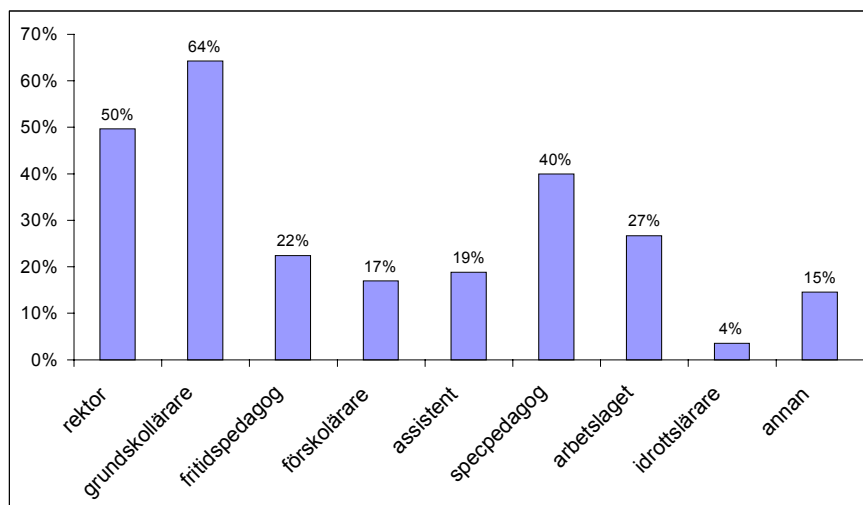


Figur 7. Andel ansökningar där rektorsområdets speciallärare/specialpedagog var med som delansvarig (n=165).

Rektorsområdets speciallärare/pedagog var med som delansvarig i 41 procent av ansökningarna.

Man kan konstatera att samverkan skett till 41 procent med specialpedagogen trots att tanken var att all samverkan med rektorsområdet skulle gå genom kontaktpersonen som skulle ha varit specialpedagogen/läraren. Delaktighet av kontaktperson har endast varit 16 procent. Det betyder att det på flera skolor inte varit specialpedagogen som varit kontaktperson. Av 30 rektorsområden hade tio ej en specialpedagog/lärare som utsedd kontaktperson (två av dessa hade ingen kontaktperson alls).

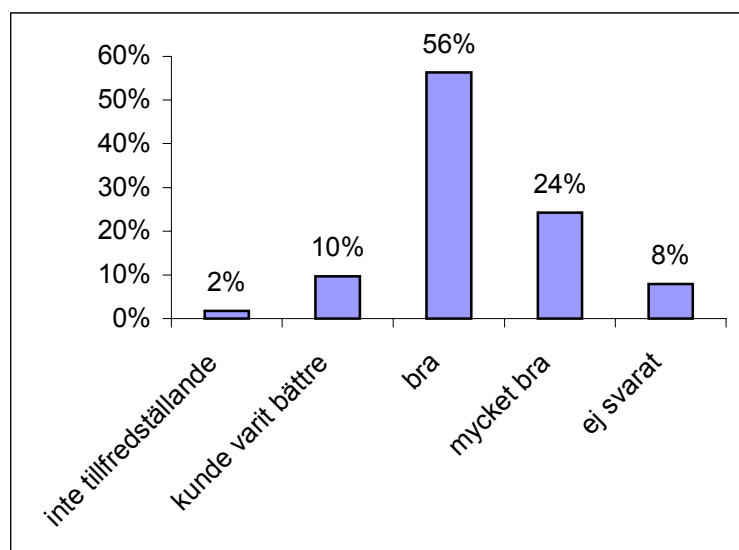
Nedan presenteras vilka samverkan skett med inom rektorsområdet under arbetets gång:



Figur 8. Andel ansökningar där samverkan skett med olika yrkesgrupper inom rektorsområdet (n=165).

I 50 procent av ansökningarna har samverkan med rektor skett. I 64 procent med grundskollärare, i 22 procent med fritidspedagog, i 17 procent med förskollärare 19 procent med assistent, i 40 procent med specialpedagog, i 27 procent med arbetslaget, i tre procent med idrottslärare och i 15 procent med annan. Under annan anges; resursperson, logoped, föräldrar, grundskollärare nr 2, speciallärare nr 2, fritidspedagog nr 2, förskolekonsulent från barnhälsovården, barnhälsovården, hemkunskapslärare, slöjdlärare, matematiklärare, dagbarnvårdare, kurator, psykolog, resurslärare. Den vanligaste samverkanspartnern är således grundskolläraren.

I figur 9 illustreras hur specialpedagogerna vid centret upplevde samverkan inom rektorsområdet.

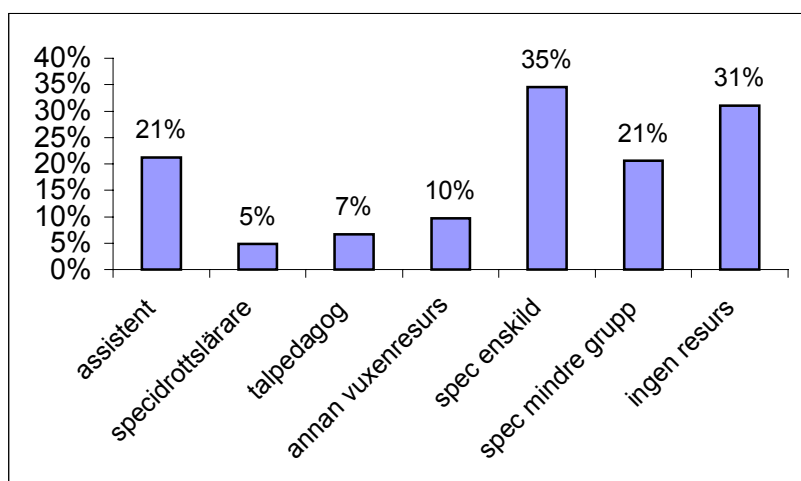


Figur 9. Upplevelsen av samverkan inom rektorsområdet (n=165).

I 56 procent av ansökningarna upplevs samverkan inom rektorsområdet som bra, i 24 procent som mycket bra, sammanlagt 80 procent. I två procent upplevs samverkan inte tillfredsställande och i tio procent kunde den varit bättre. I åtta procent har svar utelämnats.

Trots att tio rektorsområden ej hade kontaktperson och att kontaktpersonen inte haft den roll som var tänkt så upplevs samordningen överlag inom rektorsområdena som bra av centrets specialpedagoger.

I figur 10 visas vilka resurser som redan var insatta av rektorsområdet för individen/gruppen innan man ansökt om centrets stöd.



Figur 10. Resursinsats före ansökan (n=165).

I 35 procent av ansökningarna fanns tillgång till enskilda timmar med specialpedagog/speciallärare. 21 procent av ansökningarna hade tillgång till elevassistent. 21 procent hade tillgång till specialpedagog/speciallärare i mindre undervisningsgrupp. Tio procent hade tillgång till annan vuxenresurs. Sju procent hade tillgång till talpedagog och fem procent till specialidrottslärare. I 31 procent av ansökningarna hade eleven ej tillgång till någon extra resurs.

I 69 procent av ansökningarna har individen/gruppen sedan tidigare redan extra resurs av något slag ex speciallärare, assistent, talpedagog trots det har man ansökt om mer resurs från centret. Detta kan tyda på att det som redan finns inte varit tillfredsställande och/eller att man eftersökt handledning.

I följande tablå har jag sammanställt de olika professioner och samverkan som framkom i enkätsvaren för att åskådliggöra omfattningen.

Samverkanspersoner

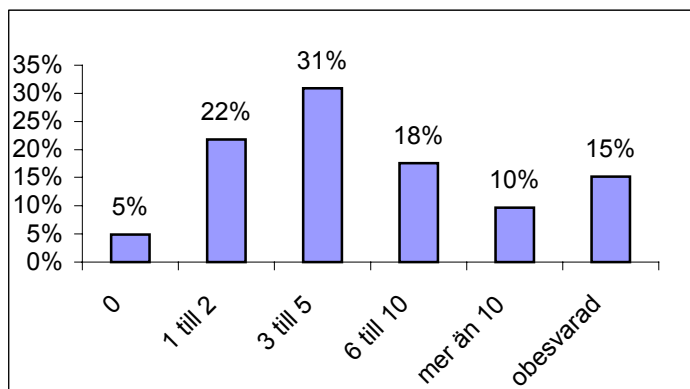
barn
 förälder
 rektor
 föreståndare
 förskollärare
 grundskolärare
 assistent
 fritidspedagog
 dagbarnvårdare
 resursperson
 resurslärare
 hemkunskapslärare
 matematiklärare
 slöjdlärare
 idrottslärare
 speciallärare
 fast specialpedagog
 rörlig specialpedagog
 talpedagog
 specialidrottslärare
 kurator
 sjuksköterska
 skolläkare
 psykolog
 läkare
 habiliterings personal
 logoped
 neuropsykiatrisk expertis
 SIH (Statens institut för handikappfrågor)
 PBU-klinik
 Socialförvaltning
 Specialskolor

Alla dessa olika professioner har specialpedagogerna samverkat med, givetvis inte med alla samtidigt men eftersom man arbetar med många ansökningar samtidigt är det olika typer av samverkan som krävs för olika ansökningar. Det blir tydligt att omfattningen av samverkan är stor. Det kräver att specialpedagogerna har ett stort nätverk av kontakter som är väl etablerat för att samverkan ska vara effektiv.

Råd och stöd till enheter, arbetslag och arbetsledare

Centret skulle ha ett konsultativt förhållningssätt till rektorsområdena. I rapporten för centret står det att konsultation, handledning och samtal är arbetsmetoder som hjälper till att tydliggöra vilket stöd barnet eller verksamheten behöver.

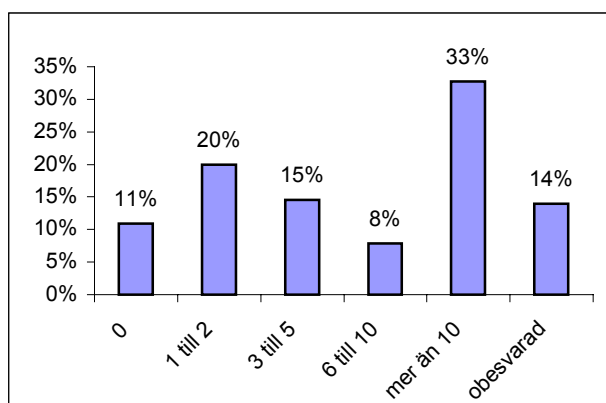
Nedan framgår hur stor del av problembeskrivningarna som har krävt handledning till personal:



Figur 11. Antal tillfällen där handledning till personal getts (n=165).

Resultatet visar att 80 procent av alla ansökningar har krävt handledning av personal. I 28 procent av ansökningarna har man haft fler än sex handledningstillfällen.

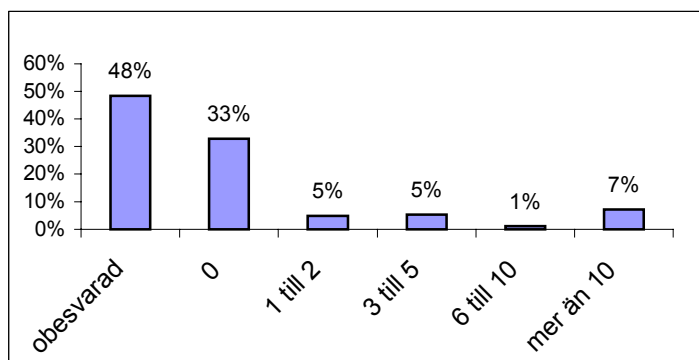
I figur 12 visas hur mycket man arbetat med enskilda barn.



Figur 12. Antal tillfällen där direkt arbete med barn angetts (n=165).

I figuren ser man att det i endast elva procent av fallen har förekommit att man inte alls har arbetat med individen utan endast med personalen. I 33 procent av ansökningarna har man arbetat direkt med barnet vid fler än tio tillfällen.

I figur 13 visas hur mycket man arbetat med gruppen:



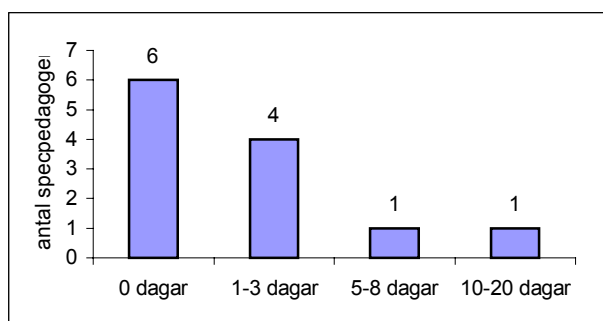
Figur 13. Andel ansökningar där man arbetat med gruppen ($n=165$).

Specialpedagogen har valt att arbeta med hela gruppen i större utsträckning (18 procent) än vad ansökningarna visar (tre procent).

Arbetsättet råd och stöd genom konsultation och handledning har varit svårt att genomföra fullt ut. I de flesta fall har det förekommit en kombination av handledning och arbete med individen eller gruppen. Man har ofta arbetat som ambulerande speciallärare.

Utveckling, kompetenshöjning och fortbildning

I diagram 14 visas hur många dagar man ägnat åt utåtriktad verksamhet som utbildning, föreläsning, information på föräldramöte och förberedelse.



Figur 14. Antal dagar som ägnats åt utåtriktad verksamhet ($n=12$).

Enligt figur 14 har sex specialpedagoger ej sysslat med utåtriktad verksamhet, fyra 1-3 dagar, en 5-8 dagar och en 10-20 dagar.

Den verksamhet som bedrivits har bestått av följande ;

Reading Recovery, Specialpedagogernas organisation, Hjärnforskning, Inlärningsstilar, Dyslexi för 400-500 personer

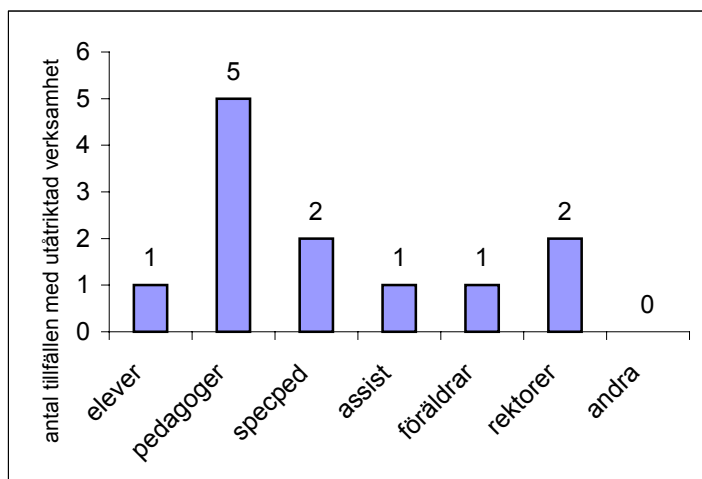
Dyslexi, Nyzeeländsk läs- och skrivinläring för 150 personer

Information om barnets behov, åtgärdsprogram, information från föräldrar, ej angivet antal

Dyslexi information, Lexia kurs för 32 personer

Att arbeta i arbetslag fem personer

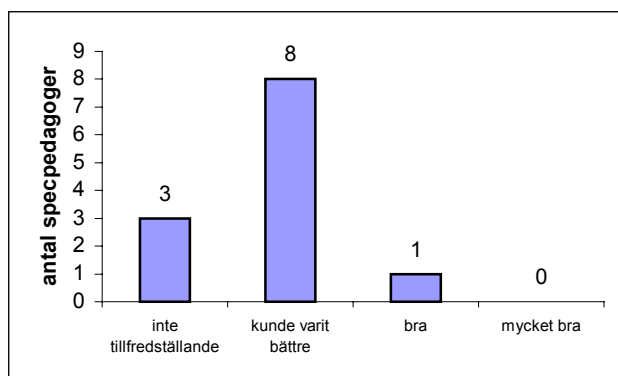
Verksamheten har riktat sig till följande personer:



Figur 15. Kategorier som den utåtriktade verksamheten har riktat sig till (n=12).

Av den förekommande utåtriktade verksamhet som specialpedagogerna stått för har man riktat sig vid fem tillfällen till pedagoger, vid två tillfällen till specialpedagoger, vid två tillfällen till rektorer och vid ettillfälle vardera till elever, föräldrar och assistenter.

I målsättningen står att centret ska ”tillvarata kompetens inom verksamheterna och vidareförmedla” detta. I figur 16 visas hur specialpedagogerna upplevt denna målsättning.



Figur 16. Specialpedagogens upplevelse av att tillvarata kompetens inom verksamheterna och vidareförmedla (n=12).

Figuren visar att specialpedagogerna tycker att målsättningen inte uppnåtts.

Specialpedagogerna tycker i allmänhet inte att centret uppfyllt målsättningen att bedriva utåtriktad informationsverksamhet, man har heller inte ägnat mycket tid åt denna typ av arbete.

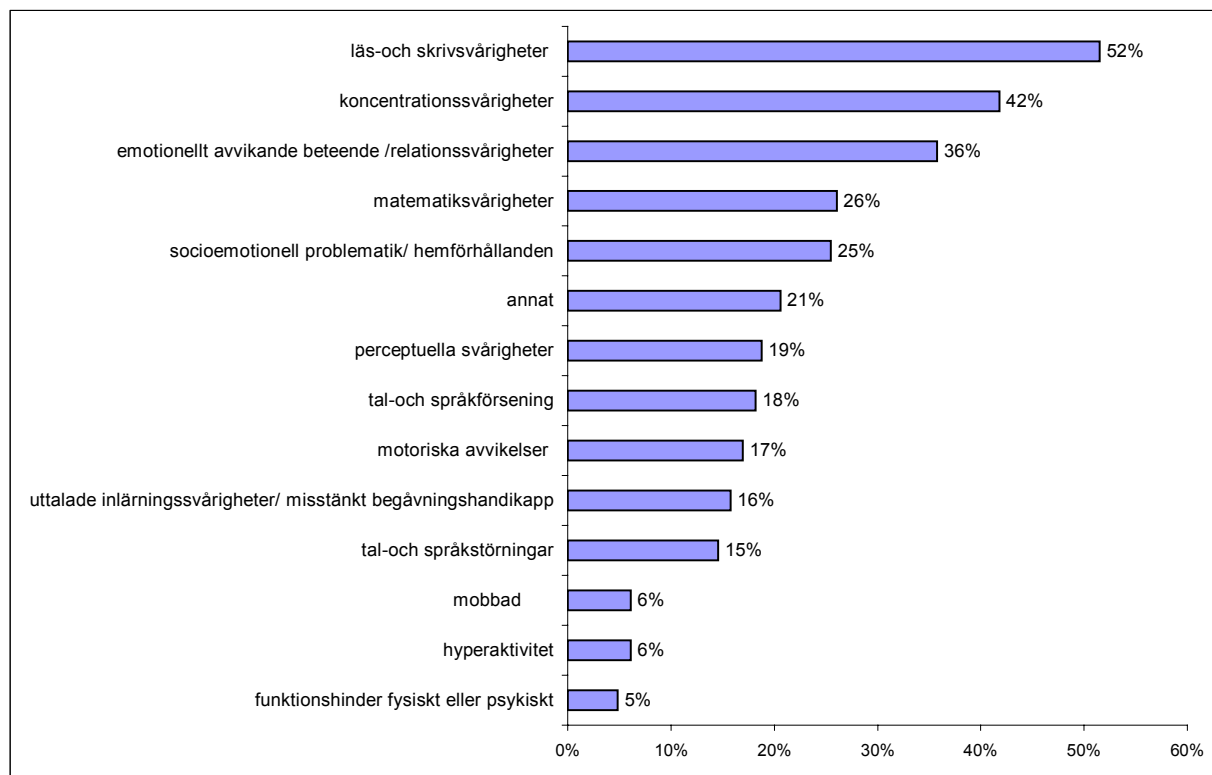
Utredning och uppföljningar av enskilda ärenden

De flesta ansökningar som inkom till centret bestod av enskilda ärenden. Endast tre procent bestod av ansökningar för hel grupp.

I rapporten för centret under denna punkt står ”Vid utredning skall olika kompetenser nyttjas, så att barnets svårigheter belyses på ett tydligt sätt och man får en totalbild av problemet.”

Specialpedagogen har inte haft någon begränsning av antal centrala problemställningar som hon bedömt förekomma i ansökan. Det fanns tretton färdiga kategorier att välja mellan och flera tomma alternativ där möjlighet fanns att själv skriva in andra problemställningar.

I figur 17 illustreras hur specialpedagogen bedömde den/de centrala problemställningen/ställningarna i ansökan.



Figur 17. Specialpedagogens bedömning av central/a problemställning/ar som förekommit i ansökan (n=165).

I 52 procent av 165 ansökningar så förekom läs- och skrivsvårigheter som central problemställning eller en central problemställning av andra problemställningar enligt specialpedagogens bedömning. I varannan ansökning har läs- och skrivsvårigheter varit en central problemställning enligt specialpedagogen.

Koncentrationssvårigheter har bedömts förekomma i 42 procent av alla ansökningar.

Den tredje största kategorin är emotionellt avvikande beteende/relationssvårigheter som bedömts förekommit i 36 procent av alla ansökningar.

Om man slår ihop kategorierna tal- och språkförsening (språkljuden senare än andra barn, ofullständiga meningar) 18 procent och tal- och språkstörning (stamning, nasalering, begränsat språk, dålig språkförståelse) 15 procent, så bedöms de tillsammans förekomma i 33 procent av ansökningarna dvs i var tredje ansökan.

Matematiksvårigheter har bedömts förekomma i 26 procent av ansökningarna, liksom socioemotionella svårigheter/hemförhållanden 26 procent.

Kategorin annat är så stor som 21 procent

Perceptuella svårigheter bedöms förekomma i 19 procent av ansökningarna.

I 17 procent av ansökningarna bedöms motoriska avvikelser förekomma.

Misstänkt begåvningshandikapp bedöms förekomma i 16 procent av ansökningarna.

Mobbning bedöms förekomma i sex procent av ansökningarna.

Hyperaktivitet bedöms förekomma i sex procent av ansökningarna.

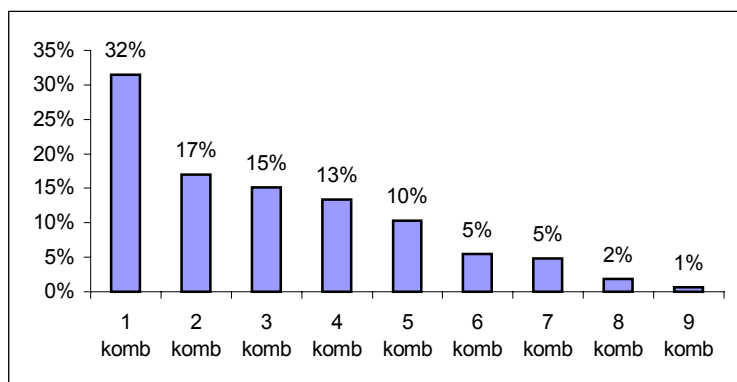
Funktionshinder fysiskt eller psykiskt bedöms förekomma i fem procent av ansökningarna.

Under kategorin annat är angivet autism, autism/damp, svårt att ta instruktion, dåligt självförtroende, störande ljud och rörelser, äter på sina kläder, missnöjd med lärare, pressad att klara av G i kärnämnen, tveksamt om G i kärnämnen, eleven styr hemmet, behöver ej ta eget ansvar, oförstående och mycket krävande lärare, ont i magen, övergrepp?, diabetiker, Sv två, impulsiv, inget djupseende, skelar, två st dålig undervisning, lärarproblem, stjäla, ljuger, kamratrelationer, är för kreativ för den traditionella skolan, begåvad men saknar motor, dåligt självförtroende, trög, osäker, otrygg, omogen, bristande intuition, testar gränser gång på gång, långsam arbetstakt, tystlåten, behöver teckenstöd för att bli förstörd, arbetar långsamt, tystlåten, impulsstyrd, kryper på golvet, talar ibland barnspråk, sent tal.

När man jämför figur 4 med figur 17 kan vi se att problemställningen hemförhållanden uppgår till 25 procent, men att samverkan med kurator och skolsköterska inte varit större än tre-sex procent. Vi ser även att tal- och språkproblematiken varit stor 33 procent, ändå har samverkan med de tre talpedagogerna inte varit större än sju procent. Samverkan med specialidrottslärare uppgår till elva procent och enligt diagram 17 bedömde specialpedagogerna att i 17 procent av ansökningarna förekom det motoriska avvikelser.

Enskilda ärenden kan ha en mycket komplex problemställning och det belyser nedanstående figur.

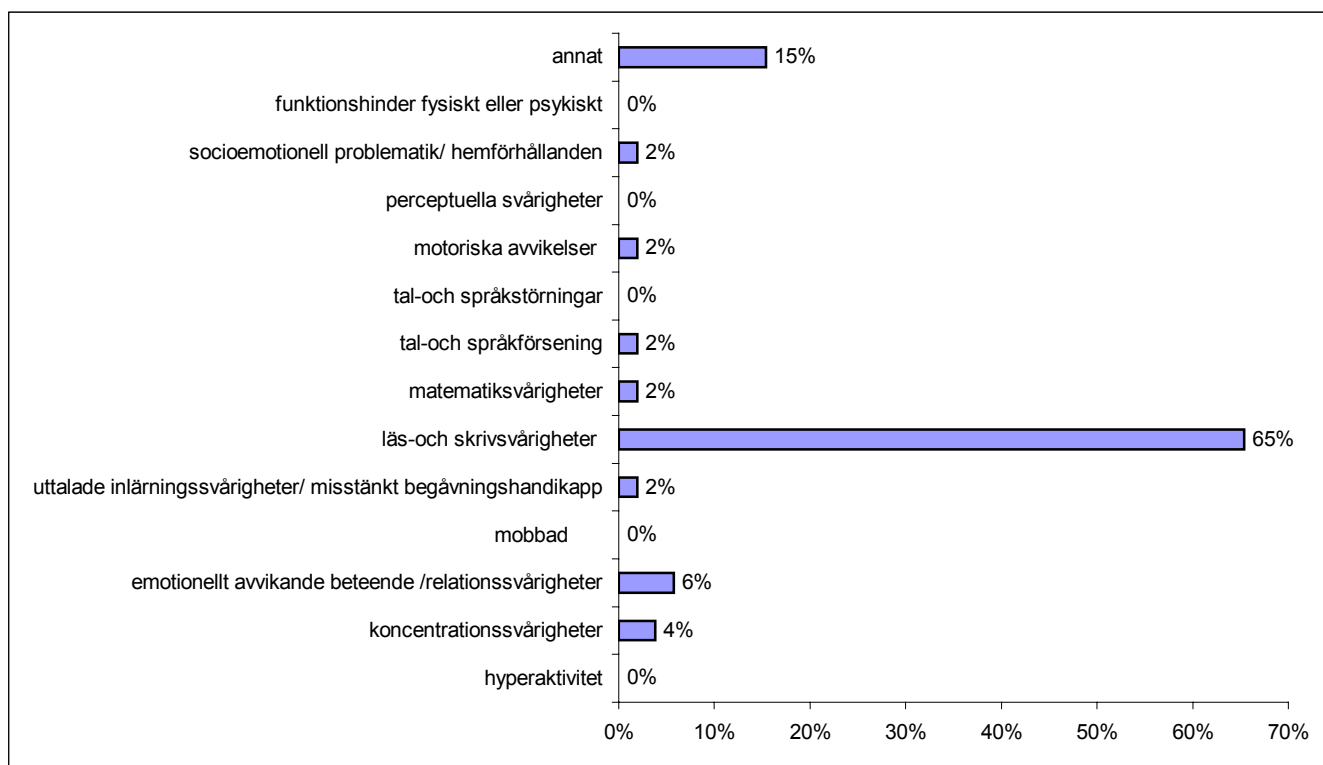
Nedan visas hur många centrala problemställningar som förekommit i kombination med varandra.



Figur 18. Antal centrala problemställningar som specialpedagogen bedömt förekomma i ansökan (n=165).

I endast 32 procent av ansökningarna bedömer specialpedagogen att det finns en central problemställning. Resterande ansökningar 68 procent bedöms ha flera centrala problemställningar. I 55 procent av ansökningarna bedöms det förekomma från två upp till fem kombinationer av problemställningar. Sex, sju, åtta eller nio kombinationer bedöms förekomma i 13 procent av ansökningarna.

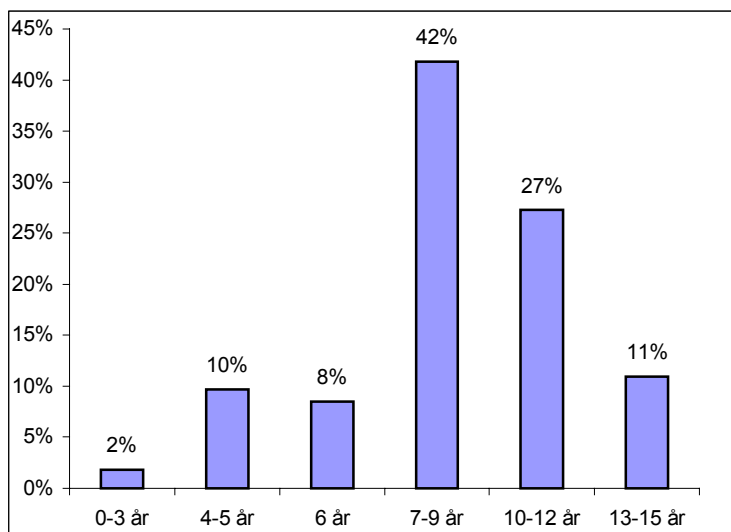
I de 32 procent som har en central problemställning skulle det vara intressant att veta om det är någon kategori som är extra tydlig. I figur 19 presenteras den problemställning som förekom som central problemställning.



Figur 19. Typ av central problemställning där bara en förekom.

Den centrala problemställning som oftast förekommer ensam är läs- och skrivsvårigheter.

I figur 20 presenteras åldersfördelningen bland ansökningarna.



Figur 20. Åldersfördelning (n=165).

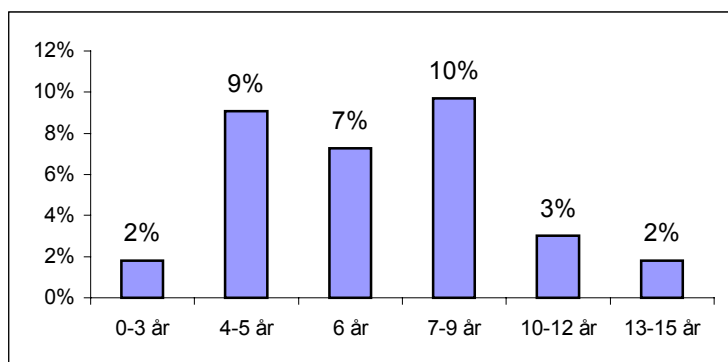
Hälften av alla ansökningar har gjorts för barn i åldern 6-9 år dvs barn i förskoleklass och lågstadium.

Endast tolv procent av ansökningarna har gjorts för barn mellan 0-5 år.

38 procent av ansökningarna är gjorda för elever på ”mellan- och högstadiet”.

Specialpedagogernas arbete är till 62 procent inriktad mot barn upp till 9 år och till 38 procent för barn mellan 10-15 år.

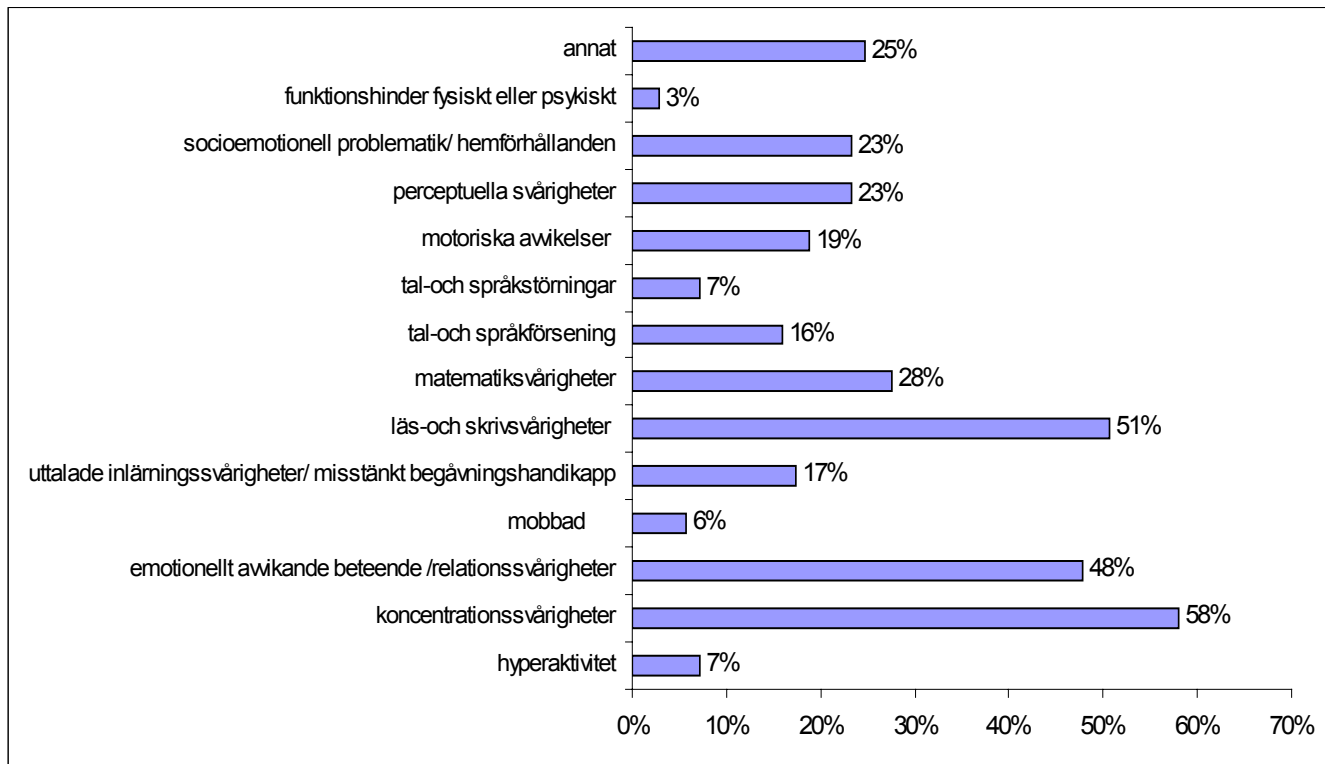
Eftersom andelen språkstörning och språkförsening uppgick till 33 procent i figur 17, är det intressant att undersöka vid vilka åldrar dessa två problemställningar förekommer.



Figur 21. Andel språkstörning och språkförsening i relation till barnets ålder (n=165).

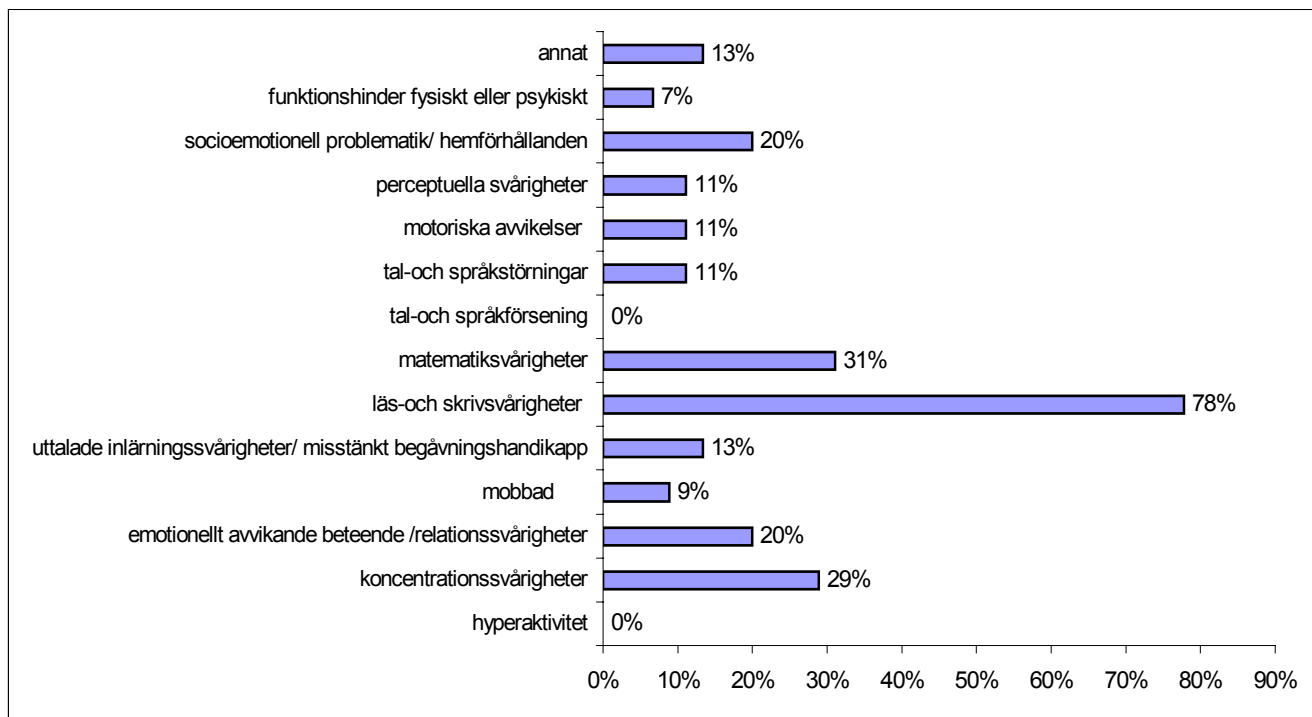
Figur 21 visar att språkstörning och språkförsening oftast förekommer i åldrarna 4-9 år. Om man jämför resultatet med diagram 27, Åldersfördelning, kan man konstatera att i ansökningarna för barn mellan 0-6 år som uppgick till 20 procent, har 18 procent av dem haft språkstörning eller språkförsening som en central problemställning. Nästan alla ansökningar från barnomsorgen handlar om språkstörning eller språkförsening.

Inom skolan är de två största områdena läs- och skrivsvårigheter och koncentrationssvårigheter. I figurerna 22-24 kan vi se frekvensen av olika problemställningar i olika åldersgrupper.



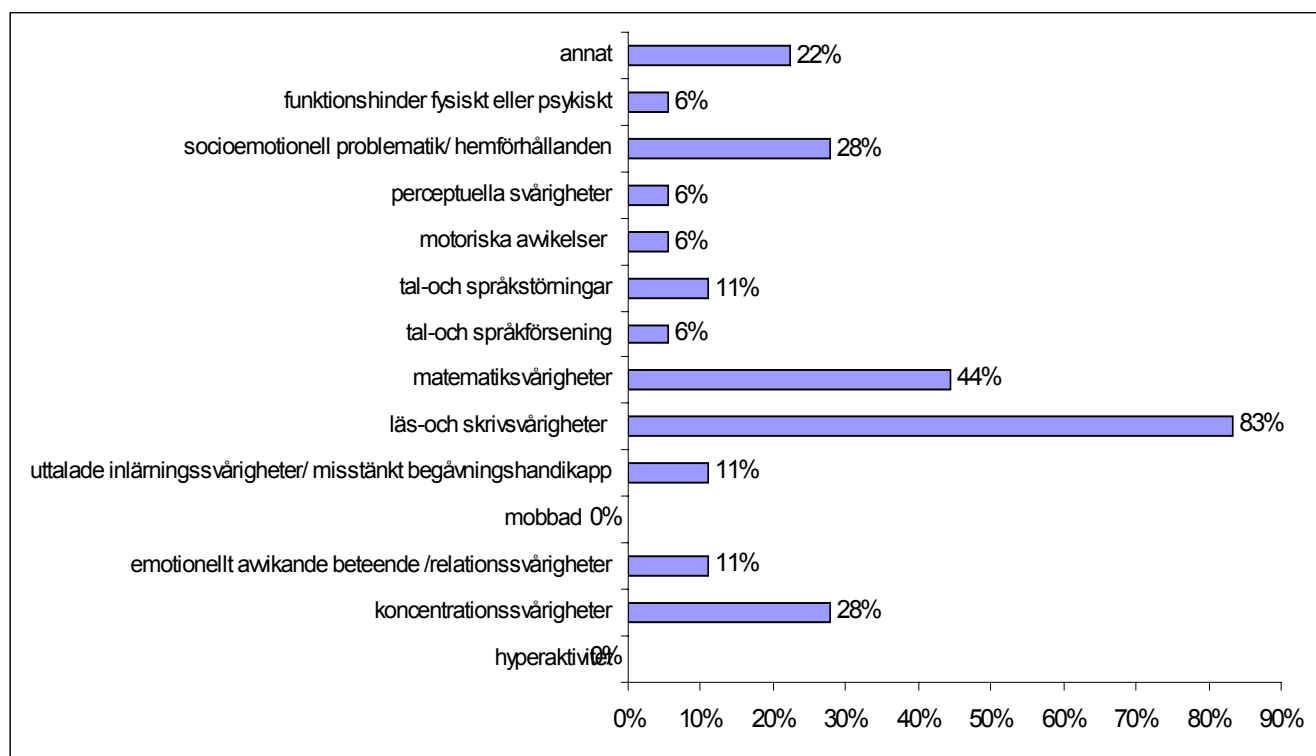
Figur 22. Fördelning av problemställningar i åldern 7-9 år (n=69).

I figur 23 visas den centrala problemställningen, -problemställningarna för åldern 10-12 år.



Figur 23. Fördelning i av problemställningar åldern 10-12 år (n= 45).

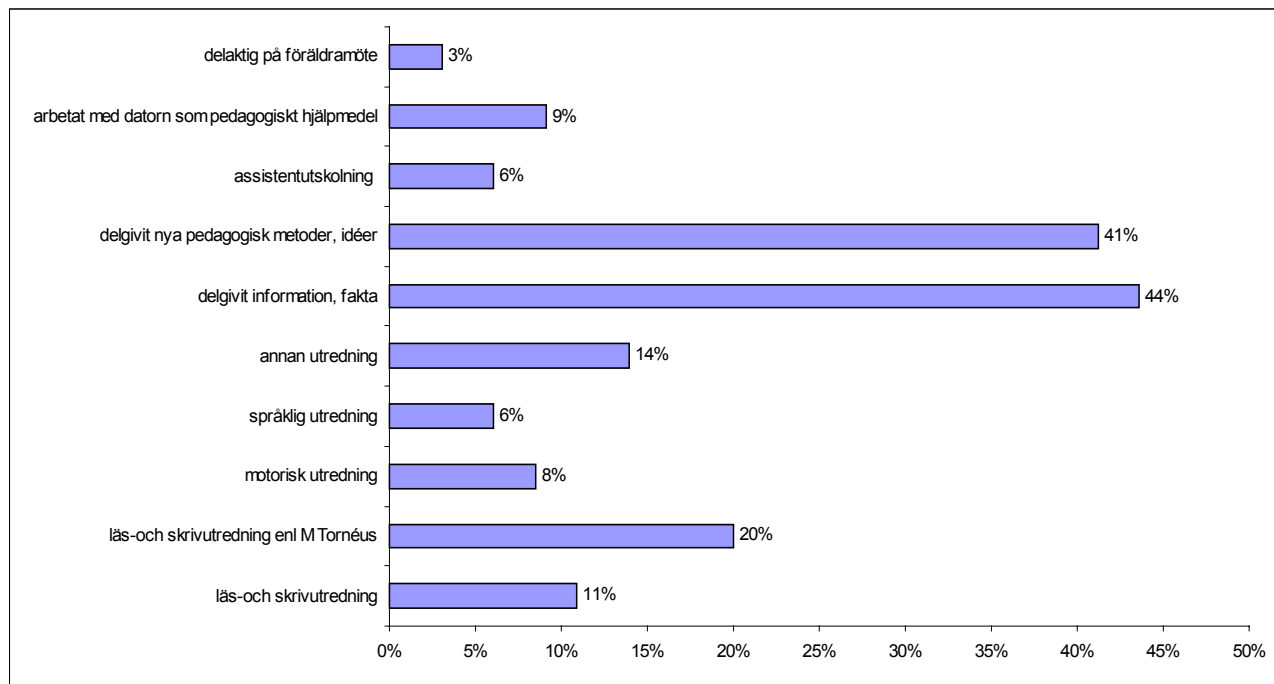
I figur 24 visas den centrala problemställningen, -problemställningarna för åldern 13-15 år.



Figur 24. Fördelning av problemställningar i åldern 13-15 år (n=18).

Man kan konstatera att problematiska hemförhållanden är relativt konstant med stigande ålder ca 23-28 procent. Koncentrationssvårigheter verkar uppstå när barnet börjar skolan (58 procent) och minskar markant med stigande ålder (28 procent). Matematiksvårigheter ökar med stigande ålder (från 28 procent-44 procent). Läs - och skrivsvårigheter ökar markant med stigande ålder från (51 procent -83 procent).

När det gäller utredningar så är insatserna färre i förhållande till problemställningen om man jämför figur 17 och 25. Nedan visas vilka pedagogiska utredningar och åtgärder som specialpedagogen vidtog.



Figur 25. Andel pedagogiska utredningar och åtgärder (n=165).

I 31 procent har läs- och skrivutredning gjorts varav 20 procent enligt M Tornéus metod. Motorisk utredning har gjorts för åtta procent av ansökningarna, i sex procent en språklig utredning och i 14 procent en annan utredning. Under annan utredning förekom; matematikutredning i sju ansökningar, MPU(motoriskt och perceptuellt utvecklingstest), assistentutfyllnad, assistent anställdes för barnet, mognadsbedömning, observationer, talet tjljud, audiogram hos hörselcentralen, tre med gruppdynamik/ kamratrelationer. I 44 procent har man delgivit information och fakta, i 41 procent har man delgivit nya pedagogiska metoder, idéer. I sex procent har man arbetat med assistentutskolning, i nio procent med dator som hjälpmedel, och i 3 procent har man varit delaktig på föräldramöte.

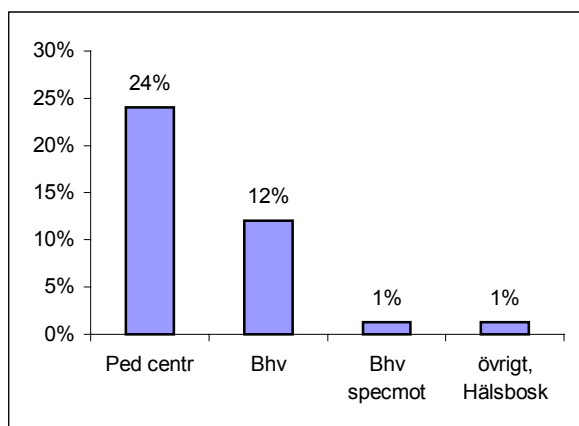
Centrets strävan var att assistenterna skulle ha en pedagogisk utbildning och finnas till för de barn som behövde personlig assistans. I de fall där assistent inte ansågs som utvecklande för barnet gick specialpedagogerna in och hjälpte till med assistentutskolning.

När man jämför de genomförda utredningarna med figur 17 ser man att en läs- och skrivutredning genomförts i 31 procent men problemställningen uppskattades till 52 procent. När det gäller språklig utredning så ser vi en stor skillnad även där från problemställningen på

33 procent i figur 17 och hur många som genomförts, endast sex procent. När det gäller motorisk utredning är skillnaden, åtta procent jämfört med 17 procent.

Det kan vara så att specialpedagogen bedömt att någon annan insats än utredning behövs. Men det kan också tänkas att specialpedagogerna behöver utöka sin kompetens att genomföra olika pedagogiska utredningar som läs- och skrivutredning och språklig utredning eftersom differensen är så pass stor. Resultatet visar också att det är viktigt att de specialpedagoger som arbetar inom barnomsorg/förskola kan göra utredningar på språkförstärkning och språkstörning eftersom majoriteten av ansökningar i den åldern består av denna problematik.

Samverkan mellan psykologisk och pedagogisk kompetens skulle förbättras i och med införandet av centret. Nedan presenteras hur många psykologutredningar som initierades av centret.



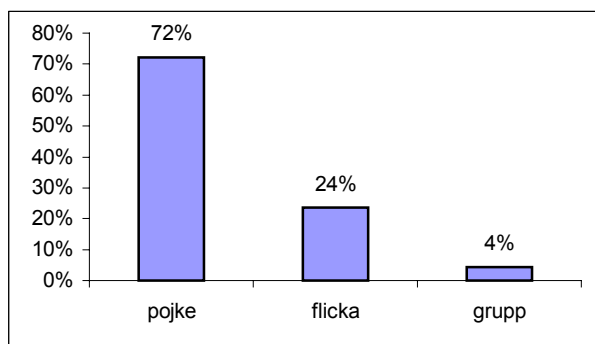
Figur 26. Andel psykologiska utredningar som initierats av centret (n=158).

I 24 procent av de 158 individuella ansökningarna planerades, påbörjades eller färdigställdes en psykologisk utredning av det pedagogiska centret. Barnhabiliteringen ansvarade för psykologisk utredning i tolv procent av de 158 individuella ansökningarna och i en procent vardera gjordes en psykologisk utredning av en specialistmottagning utanför kommunen och en vid Hällsboskolan och övrig institution.

Om man lägger ihop de tidigare medicinska utredningar som förekom vid ansökan och (figur 1-2) med efter ansökan genomförda utredningar, så kommer man upp i en summa av 69 procent av de 158 ansökningar där en utredning satts in. Man kan inte utesluta att det kan finnas barn bland de tidigare utredningarna som får en förnyad utredning.

Om man jämför figur 25 och figur 4 kan vi se att de utredningar som psykologerna vid centret vidtagit (24 procent) och troligtvis de tidigare utredningar som andra institutioner gjort (20-31 procent) haft en hundra procentig samverkan med en specialpedagog (39 procent). Resultatet tyder på att även om det inte funnits en utredning så har behovet att samverka med psykologen funnits för de olika ansökningarna.

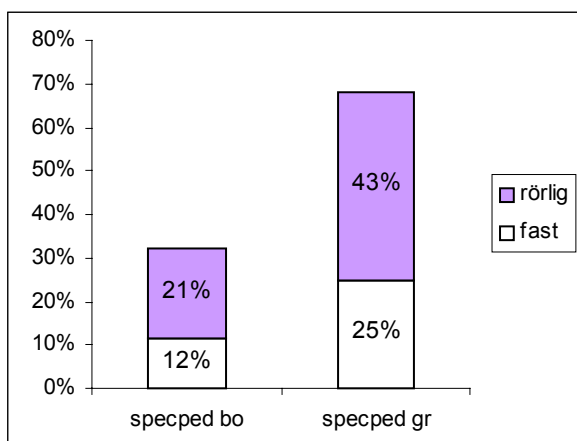
De enskilda ärendena fördelades på kön enligt figur 27.



Figur 27. Andel pojkar, flickor och gruppärenden (n=165).

Det råder stor skillnad i könsfördelning bland rektorsområdenas ansökningar, ca tre fjärdedelar av ansökningarna är för pojkar och en fjärdedel är för flickor. Andel ansökningar för grupp är liten, endast tre procent. Formuleringen i ansökan riktar sig till en individ, det finns inget alternativ för grupp. Här kan det ha varit pedagogerna på fältet som ändå sökt för grupp eller specialpedagogens egen bedömning.

I figur 28 presenteras fördelningen av ansökningar mellan barnomsorg och grundskola.



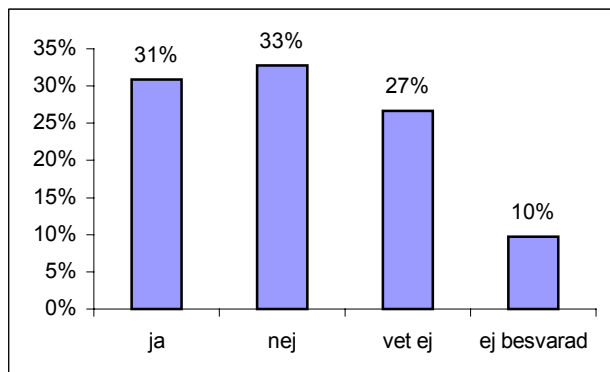
Figur 28. Andel ansökningar fördelade på barnomsorg eller grundskola och fast eller rörlig specialpedagog (n=165).

Specialpedagogerna med inriktning mot barnomsorg har arbetat med 33 procent av alla ansökningar och specialpedagogerna med grundskoleinriktning har arbetat med 67 procent av alla ansökningar.

När man jämför antal ansökningar som var 20 procent för barn upp till 6 år och de antal ansökningar specialpedagogerna mot barnomsorg arbetat med, 33 procent, så innebär det att specialpedagogerna för barnomsorgen även arbetat med 13 procent av ansökningarna från skolan.

Upprättande och uppföljning av individuella utvecklingsprogram

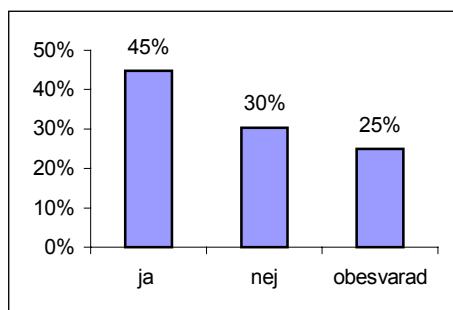
Eftersom det i rapporten för centret, under plan för hjälpinsatser, står att arbetslaget på rektorsområdet skall upprätta ett utvecklingsprogram innan man vänder sig till centret visas nedan hur många åtgärdsprogram som upprättats innan ansökan gjorts



Figur 29. Andel av ansökningarna där åtgärdsprogram upprättats tidigare av ro (n=165).

Specialpedagogerna svarar att det fanns ett åtgärdsprogram i 31 procent av ansökningarna och i 33 procent av ansökningarna var åtgärdsprogram ej upprättat. I 27 procent av ansökningarna vet inte specialpedagogen om åtgärdsprogram upprättats. På tio procent av ansökningarna har frågan lämnats obesvarad. I mer än en tredjedel, 37 procent av alla ansökningar har specialpedagogen inte tagit reda på om rektorsområdet upprättat åtgärdsprogram eller ej.

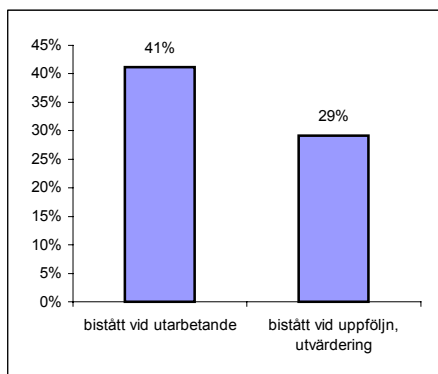
Nedan visas om åtgärdsprogram upprättats under utredningstiden:



Figur 30. Andel ansökningar där åtgärdsprogram upprättats (n=165).

Av 165 ansökningar har det i 45 procent av dem upprättats ett åtgärdsprogram under utredningstiden. I 30 procent av ansökningarna har ej ett åtgärdsprogram upprättats. I 25 procent av ansökningarna lämnar specialpedagogen frågan obesvarad.

I figur 31 visas om specialpedagogen varit med vid upprättande av åtgärdsprogram och om hon varit med vid utvärderingen.



Figur 31. Andel ansökningar där specialpedagogen bistått vid åtgärdsprogram (n=165).

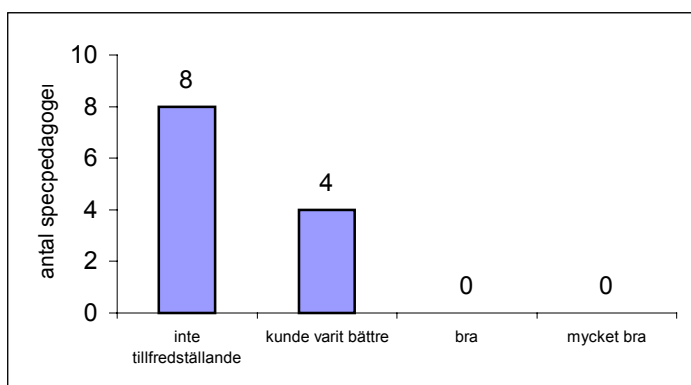
I 41 procent av ansökningar har specialpedagogen bistått vid utarbetande av åtgärdsprogram.

I 29 procent av ansökningarna har man även bistått vid uppföljning och utvärdering.

Detta visar att i de flesta fall där åtgärdsprogram upprättats har specialpedagogen bistått vid utarbetandet.

Pedagogiskt forum i en utåtriktad verksamhet

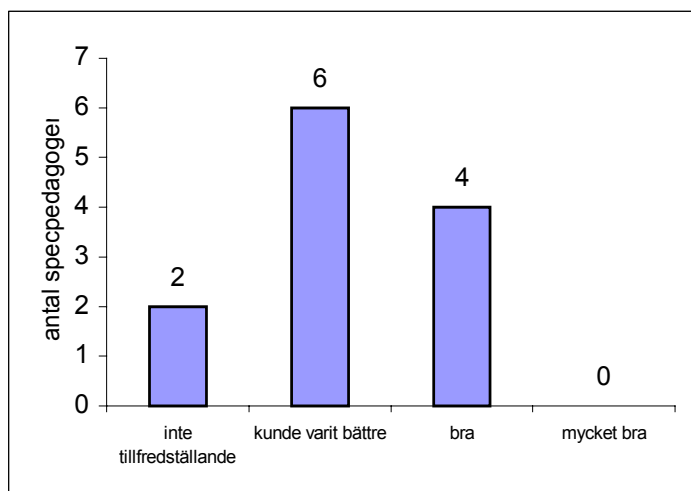
Nedan visas hur specialpedagogerna upplevde att centret klarat av att uppföra en pedagogisk utställning och ett referensbibliotek.



Figur 32. Specialpedagogens upplevelse av arbete med pedagogisk utställning och referensbibliotek (n=12).

Åtta av specialpedagogerna tycker att man inte lyckats tillfredsställande med målsättningen. Fyra tycker att det kunde ha varit bättre.

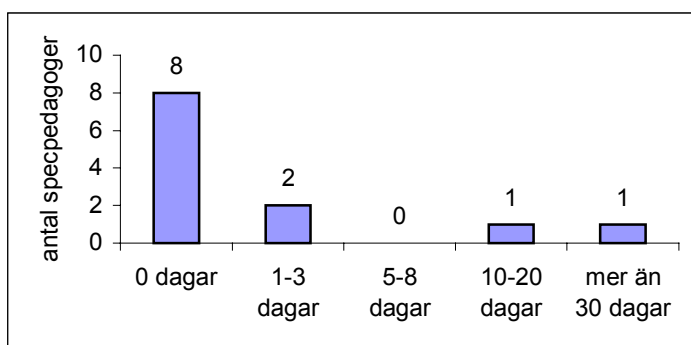
I figur 33 visas hur specialpedagogerna upplevde centrets arbete med nätverk.



Figur 33. Specialpedagogens upplevelse av nätverk, erfarenhetsutbyte och kreativa möten (n=12).

Fyra av specialpedagogerna upplever att nätverk, erfarenhetsutbyte och kreativa möten har fungerat bra. Sex av specialpedagogerna upplever att det kunde ha varit bättre och två tycker att man inte lyckats tillfredsställande med målsättningen.

Nedan visas hur många dagar som ägnats åt förebyggande arbete



Figur 34. Antal dagar som ägnats åt förebyggande arbete (n=12).

Åtta specialpedagoger har ägnat noll dagar till förebyggande arbete.

Två specialpedagoger har ägnat 1-3 dagar. En har ägnat 10-20 dagar, och ytterligare en har ägnat mer än 30 dagar.

Förebyggande arbete har bedrivits av fyra stycken. Tre stycken har uppgivit vad den består av. En har haft träff med logoped, förskolekonsulent, BHV psykolog, socialsekreterare, barn- och ungdomsenheten, två stycken har arbetat med läs- och skrivsvårigheter.

Specialpedagogerna är inte nöjda med centrets målsättning att vara ett pedagogiskt forum speciellt inte med målen ; pedagogisk utställning och referensbibliotek. Man har inte ägnat mycket tid åt förebyggande verksamhet. Överlag har detta mål inte upplevts tillfredsställande.

3.4 Utvärdering av de specialpedagogiska insatserna

Det är viktigt att ha i åtanke att dessa resultat är framtagna utifrån de 12 specialpedagogernas upplevelse av de ansökningar som man tilldelats och arbetat med under det första året centret startade fram till slutet av april 1998. Jag gör inte anspråk på att utvärdera hela centret bara det specialpedagogiska perspektivet. Resultaten av enkäterna från rektorer och specialpedagoger utvärderas utifrån centrets beskrivning av arbetsuppgifter i rapporten för det specialpedagogiska centrets verksamhet (1996, Rapport från arbetsgruppen elevvård).

Samordning av verksamheter, resurser och kompetenser

Samordning var en huvuduppgift för centret och den har skett på olika områden.

Samordningen inom centret

En viktig uppgift för centret var att få igång ett samarbete mellan pedagogisk och psykologisk kompetens. När man tittar på vilka som samverkat inom centret kan man konstatera att specialpedagogen har haft den mest frekventa samverkan med centrets två psykologer. Man kan se att centret verkligen klarat av målet att samverka mellan psykologisk och pedagogisk kompetens. Här har de utredningar som psykologerna vidtagit och troligtvis de tidigare utredningar som andra institutioner gjort inkluderat både psykologisk och pedagogisk kompetens.

I centrets målformulering under skolhälsovård står det att ” barnhälsovården ersätter skolhälsovården fram till skolstart. Arbetsgruppen anser att samarbetet mellan barnhälsovård bör påbörjas så tidigt som möjligt, detta är avgörande för tidiga pedagogiska insatser. Den konkreta utformningen av samarbetet blir en viktig uppgift för centret”. Resultatet visar att samverkan med skolsköterska har skett i endast 6% av fallen. Hur kommer det sig? Specialpedagogen har ägnat mycket lite tid till förebyggande arbete vilket kanske är en orsak. Fanns det fasta former och utrymme för samverkan inom organisationen? Samma problem verkar gälla för samverkan med kurator. Här är det också viktigt att etablera en god kontakt med socialförvaltning, polis och PBU. Det är en brist i enkäten att den ej tar upp hur denna samverkan fungerat.

Resultatet visar att specialpedagogen samverkat med talpedagog där barnet redan hade kontakter med talpedagogen. Talpedagogerna fanns centralt placerade innan centret startade och de arbetade redan med barn ute i rektorsområdena. Resultatet visar dock att det finns ett stort behov att samverka med talpedagogerna och sammanföra organisationen för talpedagogerna i centrets organisation. Det framstår tydligt att det funnits stora brister i den samordningen. Har centret inte haft insikt i hur stort behovet är? Centret har tillgång till tre talpedagoger och tolv specialpedagoger men behovet ser ut att vara större speciellt på förskolesidan. Det framkommer också av resultatet att specialpedagogerna inte var nöjda med den interna samverkan.

Det framkommer ett intressant resultat i fråga om vilken yrkeskategori som ställt den medicinska diagnosen. Det är mycket vanligt att man samarbetar yrkeskategorierna emellan, logoped, läkare och psykolog.

Jag kan konstatera att samverkan med skolsköterskor, kuratorer, talpedagoger och specialidrottsläraren varit mycket liten. Antingen så har det inte funnits ett behov eller så har

centret inte lyckats samordna samverkan med denna personal som funnits innan omorganisationen till centrum genomfördes.

Samordning mellan centret och rektorsområdet

I Centrets målsättning står ” I varje rektorsområde/föreståndarområde finns en specialpedagogtjänst med rektor/föreståndare som arbetsledare. Specialpedagogen med pedagogiskt ansvar för samordning samt upprättande och uppföljning av utvecklingsprogram, är rektorsområdets kontaktperson med centret”. Dessa rektorsområdesplacerade specialpedagoger utgör ett nätverk till centret. Organisationen såg dock väldigt olika ut bland områdena. Det fanns ej rektorsområdesplacerade specialpedagoger/speciallärare i 10 områden, i 11 områden fanns det någon på deltid, i 9 områden fanns det en och i 6 fanns det två stycken. I rektorsenkäten finns uppgifter om att det fanns 28 kontaktpersoner mot centret. Endast 16% av dessa var dock delaktiga i centrets arbete.

Varför har ej kontaktpersonen varit delaktig och informerad i större utsträckning? Har specialpedagogen vetat vem som varit kontaktperson, har de träffats för att diskutera detta planlagda samarbete och arbetsfördelning dem emellan? Det är en stor brist att detta inte fungerat bättre eftersom organisationen bygger på kontaktpersonens delaktighet.

Vem har då specialpedagogen samverkat med? Man har samverkat med specialläraren i 40% av ansökningarna. Det visar att specialläraren inte blev utsedd eller inte ville vara kontaktperson i många av rektorsområdena. Organisationsmodellen kunde ej genomföras som det var tänkt. Målsättningen med en specialpedagog i varje rektorsområde var inte förankrad hos rektorsområdenas rektorer/föreståndare. Det var inte möjligt för specialpedagogen att samverka enligt målsättningen eftersom det inte funnits specialpedagoger att samverka med på alla rektorsområden. Man kan också undra om det är rimligt att ställa upp målsättningar och arbetsuppgifter för personal som inte centret har arbetsledning för?

Samordning inom rektorsområdet

När det gäller samverkan med rektor är jag förvånad att detta inte förekom i mer än hälften av fallen. Rektor är den som har huvudansvaret för elever i behov av särskilt stöd och därför borde samverkan ha varit obligatorisk. Detta är ett tecken på att skoledare behöver kunskaper i specialpedagogik men tyvärr så finns det inte med i förslaget till den nya rektorsutbildningen (SOU, 1999:63).

Trots detta så upplevs samordningen inom rektorsområdena som bra i drygt hälften av alla fall. Hur kommer det sig? Kanske var det så att specialpedagogen var spindeln i nätet på rektorsområdet och hade överblicken på ett annat sätt än i centret. Närheten till personalen, barnen och kort beslutsväg fram till handling var kanske avgörande för upplevelsen.

När man ser mängden olika personer som specialpedagogen kan ha samverkat med, både inom centret, inom rektorsområdet och utomstående institutioner, konstaterar jag att det är många! Specialpedagogen har flera roller, arbetar på flera nivåer och har enormt många att samverka med. Är det rimligt att klara av? Är det rimligt för barnet och föräldern som får så många olika personer knutna till sig? Detta ställer stora krav på att samverkan fungerar och är välorganiserad.

Konsultation, råd och stöd

Resultatet visar att de flesta ansökningar har krävt handledning till personal. Ofta har man haft fler än sex handledningstillfällen. Det har förekommit att man inte alls har arbetat med

barnet/gruppen utan endast med personalen men att detta är sällsynt. I de flesta fall har det förekommit en kombination av handledning och arbete med barnet eller gruppen. Det vanligaste är att man har arbetat direkt med barnet. Diagram 13 visar att specialpedagogerna har valt att arbeta med hela gruppen, i större utsträckning än vad det ansöktes om. Det speglar insikten att det inte bara är individen som är problembärare utan att han finns i en större kontext. Det finns flera tänkbara orsaker till att det varit svårt att genomföra det konsultativa arbetssättet fullt ut. En anledning kan vara att centret vid starten gick ut med ett ansökningsformulär för kontakten med rektorsområdena som hade överskrift ”Ansökan om resurser för barn i behov av särskilt stöd”. Enkätens utformning skapade kanske förväntningar hos rektorsområdet om att få mer ”resurser” som med ”verksamhetsögon” lätt betraktas som undervisningstimmar eftersom handledning inte är ett etablerat och självklart begrepp hos skol- och förskolepersonal ännu. Att då styra om förväntningar och saluföra handledning och konsultation är att göra det extra svårt för sig. En annan anledning är att det ej fanns specialpedagoger på heltid i mer än en tredjedel av rektorsområdena, vilket antagligen gjorde att man lätt gick in i rollen som ambulerande speciallärare, inom en verksamhet.

En annan orsak kan vara brist på lokaler och tidsutrymme för handledning, det fanns en lokal på centret men avstånden var långa. Det kan också vara så att personalen inte var van vid eller intresserad av handledning. För den ambulerande specialläraren var det inte heller lätt att få plats på skolorna och frigöra en lokal för enskilt arbete.

Emotionellt avvikande beteende förekom hos många barn, bland dessa fanns det mer komplexa problemställningar som autism, autistiska drag och Aspergers syndrom. Det framgår att elva barn hade en sådan diagnos vid ansökan. Centret behöver olika typer av spetskunskap för att kunna handleda personal. Detsamma gäller för mindre grupper som funktionshinder, perceptuella svårigheter, och begåvningshandikapp.

I många fall hade barnet redan tillgång till enskild tid med speciallärare/specialpedagog eller specialundervisning i grupp. Det var endast en tredjedel av ansökningarna som inte hade tillgång till extra resurs av något slag. Dessa resultat visar att det inte är tillfredsställande med de insatser som barnet fått eller att det verkligen finns ett behov av konsultation och handledning till personalen.

Utveckling, kompetenshöjning och fortbildning

Många specialpedagoger har ej sysslat med denna typ av utvecklingsarbete.

Jag upplevde att centret drunknade i ansökningar för att man inte var tydlig till rektorsområdena med uppdraget. Arbetet med ansökningarna tog nästan hela arbetsutrymmet för de flesta specialpedagoger. Hur kommer det sig? Det man inte vet frågar man inte efter! Centret gav ej en rimlig chans till rektorsområdena att fungera konsultativt, arbeta förebyggande, ordna fortbildning osv eftersom centret ej specificerade vilka tjänster, vilken kompetens och fortbildning som man kunde erbjuda rektorsområdena. Centret kunde t.ex. ha inventerat kompetensen hos sin personal och sedan presenterat det i en folder eller liknande för rektorsområdena. Eller tillfrågat rektorsområdena vilken fortbildning eller kompetenshöjning som önskades.

Om man ser till problemställningarna, så kan jag tycka att det behövs en allmän kompetenshöjning om språkförseening och språkstörning för barnomsorgen och inom skolan är de två största områdena läs- och skrivsvårigheter och koncentrationssvårigheter. Den

fortbildning som genomförts har till stor del handlat om dyslexi och har nått ut till ett stort antal personer.

När det gäller förebyggande arbete har de flesta inte ägnat någon tid åt det. Här måste någonting göras, resultaten som framkommit visar på att det är viktigt med förebyggande arbete i barnomsorgen/förskolan. Här skulle de sex specialpedagogerna mot barnomsorg/förskola försöka förändra sitt arbetsätt och till största delen arbeta med förebyggande arbete. Antal ansökningar för åldern 0-6 år var få. Det finns ett stort utrymme för denna typ av arbete, eftersom barnunderlaget är mindre än hälften så stort som grundskolans men man har samma bemanning, sex specialpedagoger vardera mot barnomsorg och grundskola.

Utredning och uppföljning av enskilda ärenden

Som jag tidigare konstaterat har den mesta arbetstiden gått åt till att följa upp enskilda ärenden.

Hur kommer det sig att det är en så markant skillnad i antal ansökningar för barn i olika åldrar? Man kan tolka det på olika sätt. En anledning kan vara att det inte funnits samma tradition med speciallärare i barnomsorgen som det funnits i skolan. Antingen är förskolan bättre på att ta hand om elever i behov av särskilt stöd eller så är de dåliga på att upptäcka dem. Är skolans personal bättre på att upptäcka dessa barn eller är det skolans verksamhet som inte klarar av att utveckla och stödja dessa barn? Detta är en mycket intressant frågeställning som enkäten ej ger svar på.

De flesta ansökningar från barnomsorgen handlade om tal- och språkproblematik. Kan det vara så att språket är en indikation på eventuella svårigheter i skolåldern? Eller har förskolan inte kompetens att upptäcka bristande fonologisk medvetenhet som indikation på läs- och skrivsvårigheter? Är det så att förskolan är bättre på att upptäcka just språket eftersom de haft en tradition av talpedagoger i sin verksamhet? Resultaten som framkommit visar att de specialpedagoger som arbetar med barnomsorg och förskola även bör ha en talpedagogutbildning för att klara sina uppdrag.

När det gäller utredningar så är insatserna färre i förhållande till behovet. Jag kan konstatera att specialpedagogerna behöver lära sig att genomföra olika pedagogiska utredningar. Är det så att alla specialpedagoger ej besitter kunskaper i detta? Är detta också ett område för fortbildning för specialpedagogerna på centret? Specialpedagogerna behöver utökad kompetens inom tal- och språkutredningar och det styrker tidigare slutsats att de specialpedagoger som arbetar inom barnomsorg/förskola bör bygga på sin utbildning med en talpedagogutbildning eller att utöka centret med fler talpedagogtjänster.

Förutom läs- och skrivsvårigheter är den andra stora problemställningen koncentrationssvårigheter. De flesta av alla ansökningar var gjorda för pojkar. Finns det ett samband mellan dess två stora kategorier? Vi specialpedagoger upplevde att det ofta rörde sig om ”stökiga pojkar” i ansökningarna. Vad beror den stora skillnaden på? Är pojkar mer utåtagerande än flickor vilket gör att de uppmärksammas mer eller passar pedagogiken ej pojkar? Att vi har en kvinnlig dominans inom pedagogkåren med kvinnligt ledarskap kanske också är en orsak. Resultaten visar att koncentrationssvårigheter verkar uppstå när barnet börjar skolan och minskar med stigande ålder.

Undersökningen visar också att ansökningar i grundskolan minskar med stigande ålder. Är det så att de insatser som görs i åldern 7-9 år ger resultat?

Två tredjedelar av ansökningarna har krävt en medicinsk eller psykologisk utredning. I rapporten för centret står ”I samråd med arbetslaget på enheten omsätts resultat av diagnoser, tester och andra faktorer av vikt till pedagogiska åtgärder.” Detta är en viktig uppgift för specialpedagogen. Här är ett åtgärdsprogram/individuellt utvecklingsprogram ett viktigt redskap.

Upprättande och uppföljning av individuella utvecklingsprogram

Att åtgärdsprogram upprättats i endast en tredjedel av ansökningarna innan man sökte hjälp visar att stor okunnighet finns på rektorsområdena om vikten av åtgärdsprogram. Resultatet visar också att även specialpedagogen på centret har stor okunnighet om vikten av att åtgärdsprogram upprättats. Enligt skollagen skall åtgärdsprogram upprättas för elever i behov av särskilt stöd. I centrets målsättning är en av arbetsuppgifterna att ”Centret kan bistå vid upprättandet och uppföljningen av individuella utvecklingsprogram om tidigare program ej gett önskat resultat”. Här har centret inte tagit sitt ansvar genom att inte ta reda på om åtgärdsprogram finns. Resultatet visar på att ett angeläget utbildningsbehov för rektorsområdena är kunskap om åtgärdsprogram.

Specialpedagogerna har under arbetets gång sett till att åtgärdsprogram upprättats i knappt hälften av ansökningarna. Resultatet visar på stora brister. Vidare visar resultatet att i de flesta fall där åtgärdsprogram upprättats har specialpedagogen bistått vid utarbetandet. Det styrker återigen att rektorsområdena har dåliga kunskaper om åtgärdsprogram eftersom de ville ha hjälp med dem i de flesta fall. När det gäller uppföljning och utvärdering borde det ha skett i samtliga fall eftersom det i rapporten för centret står ”Dessa åtgärder följs upp och utvärderas med stöd av centret...” Kontinuerlig uppföljning skall ske i de ärenden där centret är inblandat” (1996, Rapport från arbetsgruppen elevvård). I en tredjedel av fallen har man även bistått vid uppföljning och utvärdering. Orsaken till detta resultat kan vara att man inte hunnit slutföra arbetet med ansökan innan denna undersökning genomfördes.

I rapporten för centret står att ”Specialpedagogen med pedagogiskt ansvar för samordning samt upprättande och uppföljning av utvecklingsprogram, är rektorsområdets kontaktperson mot centret”. Här blir det risk för dubbla budskap och att ingen tar ansvar för upprättande av åtgärdsprogram. Återigen ser jag det som märkligt att centret ställer upp arbetsuppgifter för personal som centret inte har ansvar för och som i praktiken inte fanns i tio av de 30 rektorsområdena.

Pedagogiskt forum i en utåtriktad verksamhet

Att vara ett pedagogiskt forum i en utåtriktad verksamhet har specialpedagogerna överlag inte upplevt att man lyckats med så bra. Specialpedagogen har i arbetet med ansökan, delgivit nya pedagogiska metoder, idéer och delgivit information och fakta i knappt hälften av fallen. Här kan jag tänka mig att man delgivit även kunskap som man samlat på sig från arbetslag man träffat när man åkt runt till olika skolor och daghem. Nätverk, erfarenhetsutbyte och kreativa möten tycker fyra av specialpedagoger har fungerat bra. Överlag har detta mål inte upplevts tillfredsställande.

4. DISKUSSION OCH SLUTSATSER

Studiens syfte var att kartlägga specialpedagogernas uppdrag inom ett kommunalt specialpedagogiskt centrum, att belysa deras arbetsinsatser och utvärdera det specialpedagogiska perspektivet utifrån centrets målbeskrivning. Studien skulle också försöka svara på hur det kommer sig att centrumbildning har blivit vanligare inom specialpedagogisk verksamhet under de senaste åren. Leder detta i så fall till förändringar i den specialpedagogiska yrkesrollen?

Resultaten visade att specialpedagogen har ägnat den största delen av arbetstiden åt att utreda och följa upp enskilda ärenden. Arbetssättet råd och stöd genom konsultation och handledning har varit svårt att genomföra. Man har ofta arbetat som ambulerande speciallärare men i de flesta fall har det förekommit en kombination av handledning och arbete med barnet eller gruppen. Man har också bistått vid upprättande av åtgärdsprogram. Specialpedagogerna upplevde att man inte lyckats så bra i samordning av olika verksamheter, resurser och kompetenser. Man har samverkat med den psykologiska kompetensen i stor grad. Samverkan med övrig personal har haft liten omfattning. Att utveckla, kompetenshöja och erbjuda fortbildning har inte ägnats så mycket tid åt.

Det nystartade kommunala specialpedagogiska centret

När vi specialpedagoger började arbeta på centret var vi förväntansfulla över att få arbeta på det nya ”bredare” arbetssättet som specialpedagog. Att få arbeta handledande och i team samverka med psykologisk och övrig elevvårdande kompetens. Trots denna stora satsning på specialpedagogisk kompetens som kommunen gjorde genom ett centra och utlokaliserad specialpedagogutbildning så har specialpedagogerna själva inte upplevt att de lyckats så bra.

Det blev inte riktigt som man tänkt sig. Många var de situationer ute på skolorna där man möttes av skepsis och motstånd mot den nya organisationen. Skolorna ville gärna lasta av ”problemet” på oss specialpedagoger eftersom vi hade ”tagit deras resurser” och de var inte inställda på att själva vara delaktiga i processen. Vi specialpedagoger fick arbeta ”hårt” för att vinna förtroende och det krävdes stort mod för att ta diskussioner och stor professionalism för att motivera och få mandat att genomföra ett nytt arbetssätt. Inne på centret kände man sig många gånger som en bricka på en spelplan som utan överblick tilldelades fall efter fall. Man arbetade som ensamvarg, formen att reflektera i ett team fanns det inte plats och tid för, i alla fall inte för de åtta ”rörliga” specialpedagogerna. Givetvis kunde man sätta sig ned och resonera med kollegor men organisationen var uppbyggd kring att man tar ett ”fall” var för sig. Psykologerna var överhopade av utredningsarbeten och pockande specialpedagoger som ”köade” för samverkan.

Hur kommer det sig att det blev så här? Vilka kan orsakerna vara? Vid en djupare analys kan man se både inre, yttre och dolda faktorer som kan ha påverkat upplevelsen och arbetssituationen.

Samverkan

Den interna samverkan upplevdes inte som bra, varför? Vi var ju nu under samma tak, psykologer specialpedagoger, talpedagoger och specialidrottsläraren satt bredvid varandra i samma lokal.

De ansökningar som de åtta rörliga specialpedagogerna tilldelades, krävde samverkan med psykolog men de rörliga specialpedagogerna hade inga fasta former eller bestämda tider för

den samverkan. Det hade de fyra fasta specialpedagogerna som träffade de två psykologerna och chefen en gång per vecka i ledningsgruppen för att samordna och fördela ansökningarna.

Organisationsmodellen var framtagen med målet ”effektiv behovsstyrning” där rektorsrådets specialpedagog har kontakt med ledningen som förbereder och analyserar behovet och har kontakter med ”externa insatser”, samordnar de interna åtgärderna och fördelar rörlig resurs till rektorsrådet. På vilka grunder gjordes fördelningen? Visste man vilka specialkompetenser som den rörliga resursen besatt? Var ansökan ordentligt förberedd och analyserad eftersom de rörliga resurserna var tvungen att samverka med många innan arbetet kunde utföras t.ex. ta reda på föräldrars namn och telefonnummer, vem som var kontaktperson på området, leta tidigare utredningar hos psykolog eller från externa instanser, habilitering, logoped, talpedagog, idrottslärare, kontakta sociala myndigheter, mm. Det förekom att pedagoger som fanns på rektorsrådet upplevde att de fick sitta i möten och prata om samma sak två gånger. Orsakerna kan ha varit att organisationsmodellen inte var tillräckligt förankrad hos specialpedagogerna i ledningen och den rörliga resursen. Arbetsfördelning och ansvarsområden var otydliga.

Centrets organisationsmodell

Om organisationen varit förankrad hos specialpedagogerna skulle de rörliga specialpedagogerna krävt att ärendet skulle ha varit förberett med alla uppgifter och specialpedagogerna i ledningen borde ha fördelat ärendena så att de behöll de ansökningar som krävde stor extern samverkan eftersom ledningen ansvarade för den samverkan och hade träffar med habilitering, logopedi, social förvaltning m.m. De skulle ha förbättrat samordningen om de fördelat ansökningar med mindre krav på samordning till de rörliga specialpedagogerna och behållit de som hade stora krav. Så uppfattar jag att organisationsmodellen, bilaga 1, också visar. För att denna modell ska fungera effektivt, kräver det att de specialpedagoger som är fasta har den spetskompetens som de mer komplexa problemställningarna kräver. Att fördela dessa till de rörliga specialpedagogerna medför att det blir en ”lucka i systemet”, där de rörliga inte har etablerat samverkansformer med de externa resurserna. De rörliga specialpedagogerna däremot behöver besitta kompetens inom de vanligast förekommande frågeställningarna som läs- och skrivsvårigheter och koncentrationsvårigheter, så att de kan handleda lärarna i dessa frågor.

Arbetsmodellen centret valt att arbeta utifrån ser jag som hierarkisk och toppstyrd. Här ser jag likheter med det Skrtic (1991) förklarar med sitt organisatoriska paradigm. Han syftade på att skolorna var för byråkratiskt organiserade och hade litet utrymme för mångfald och flexibilitet. Den adhocratiska organisationen står för innovation istället för standardisering genom att den tillåter ett problemlösande arbetsätt och nya styrorgan. Risken fanns att centret antog samma organisationsmodell som skolorna.

adhocratic- a problem –solving organization in wich interdisciplinary teams of professionals collaborate to invent personalized programs- they contradict the value orientation of the professional bureaucracy in every way, given that it is a performance organization in which individual professionals work alone to perfect standard programs (a a, s 185).

Jag tror att organisationen bidrog till professionalisering och låsta positioner och gav därmed inte utrymme för ”ett pedagogiskt forum i en utåtriktad verksamhet”. I resultatet framkommer att man inom medicinen arbetar tillsammans eller i team vid utredningar, tex logopedier och läkare osv.

Jag tror att centret hade lyckats bättre med en bred och platt organisation. Ett samlat behov av kunskap och kontakter inom vissa områden utgör berättigandet för centret. Centret måste leva på att det finns ett sådant eller kunna skapa ett sådant behov som blommar ut och växer och kan leda till nätverksbyggande för olika intressegrupper. Där kan föräldrar och lärare hitta varandra för en pratstund och delge varandra kunskaper och fungerande arbetssätt både för fritiden och skolan. En ad hoc organisation hade tillåtit att arbetssätt och arbetsformer vuxit fram under tiden och inte tvingat in oss i låsta positioner och standardiserade arbetssätt.

Ansökningsförfarandet

En annan viktig inre faktor framkommer när man börjar analysera hur centret lade upp sitt arbete. Man kan i efterhand se att själva ansökan som rektorsområdena ombads fylla i kanske var ett kraftfullare instrument än någon annat. Rektorsområdenas förväntningar utifrån ansökans formulering ”Ansökan om *resurser* för barn i behov av särskilt stöd” var att få resurser! Resurser är ofta förknippat med personal eller pengar. På själva ordvalet kan vi se att den representerar den syn där man identifierar svårigheterna som individuell patologi. Att orsakerna till barns problem finns att söka hos barnet. Man kan nästan säga att det var centret som ledde in skolorna på att tänka individfokuserat vare sig de ville det eller inte.

Centrets verksamhet blev väldigt styrd av ansökningsförfarandet från rektorsområdena genom att man valde att inleda samarbetet på detta sätt. Den mesta tiden gick åt till en av de sex arbetsuppgifter som centret haft, att utreda och följa upp enskilda ärenden. Här finns likheter med Läs- och skrivkommitténs slutbetänkande (SOU, 1997:108) som slår fast att centrumbildningar hittills har haft en stark inriktning på individuell diagnos och har haft svårt att komma i kontakt med och utveckla verksamheten i skolan.

Jag ser flera orsaker till detta handlande. Den ena var nog en form av stress, att fort visa att centret finns och rädslan för att rektorsområdena skulle tro att specialpedagogerna skulle fastna bakom sina skrivbord. Och precis som i Helldins (1998) studie så hade man inte pratat ihop en gemensam strategi för hur specialpedagogerna skulle agera. Den andra kan härledas till en mer dold orsak. En omedvetenhet om vad man ville förmedla som bottnar i specialpedagogikens individinriktade perspektiv som kallas det medicinskt-psykologiska paradigmet. Detta ledde tidigt centret in på att ställa upp på dessa ”ambulansutryckningar”, samma fenomen ser vi hos specialpedagoger som inte var organiserade i centra i både Helldins (1998) och Perssons (1998b) studier.

Ett resultat som är värt att lyftas fram i detta sammanhang är att andelen ansökningar för grupp var mindre än andelen ansökningar där man arbetat på detta sätt. Detta tyder på att man ser på problemet i ett större sammanhang, i samspel med omgivningen (Fischbein, 1996).

En annan stor brist var att det inte gick att genomföra arbetsmodellen som det var tänkt eftersom rektorsområdena inte hade förankrat centrets organisationsmodell hos sig. Många hade inte ens en specialpedagog på sitt område vilket gjorde det omöjligt att arbeta efter centrets tänkta modell. Eftersom rekrytering av specialpedagoger till varje rektorsområde ej skett enligt planeringen, är det svårt att säga hur arbetsmodellen i rapporten för det specialpedagogiska centrat har fungerat. Just att det inte fanns områdesplacerade specialpedagoger kan också vara en orsak till att man i många fall arbetade som ”ambulerande speciallärare”.

Specialpedagogernas arbetsformer

När det gäller specialpedagogens arbetsformer så visar resultatet att det är svårt att bryta trenden från den historiska speciallärarens sätt att arbeta med barnet till att arbeta handledande med personal. Trots det så tycker jag mig se stora framsteg jämfört med de resultat som kommit fram i min litteraturgranskning (Helldin, 1998; Persson, 1998b). I resultatet kan vi visserligen se att handledning har haft svårt att slå igenom men att den ofta har förekommit. Den vanligaste arbetsformen var en kombination av handledning och direkt arbete med elev/grupp. Det framkommer också resultat som tyder på att skolan skulle behöva mer handledning. Det var bara en tredjedel av ansökningarna som eleven/gruppen inte hade tillgång till extra resurs av något slag. I de flesta fall fanns redan tillgång till enskild tid med speciallärare/specialpedagog, i mindre grupp eller assistent. Trots detta söker man hjälp från centret. Det visar att det inte är tillfredsställande med de insatser som barnet fått. Det kan betyda att man behöver vidare kunskap om komplexa problemställningar och pedagogiska metoder eller att man vill få till stånd en psykologutredning. Det kan också vara ett uttryck för att rektorsområdena vill utnyttja ”det man betalat för”.

En slutsats som skolinspektörerna (1999) drog var att det finns en olöst konflikt beträffande inriktningen på arbetet för elevvårdsteamerna. De uttalar ofta en önskan om att få arbeta förebyggande och handledande genom lärarna, samtidigt som skolläring och lärare ställer krav på insatser för individuella elever.

Till viss del ser man att arbetssättet har förändrats, handledningsformen har utvecklats jämfört med de specialpedagoger som inte arbetat i centra. Jag tror att det är organisationens förtjänst. Man har kommit utifrån vilket är en fördel för att kunna ”se med andra ögon” och våga ”röra om” utan att man riskerar att bli ”obekväma” i arbetslaget. Det resultatet bekräftas av Artes (2000) konstaterande av de fördelar som finns med centralt placerade specialpedagoger.

Samordning

Man kan ställa sig frågan om det går att disponera tiden effektivt när området har en geografiskt stor spridning med många byar och liten stadskärna. Detta har lett till mycket bilkörning. Man kan också undra varför man valde att dela upp specialpedagogerna i fasta och rörliga resurser. Tanken var att de fyra fasta skulle samordna och fördela ansökningarna. Denna toppformiga organisation skulle vara effektivare. Specialpedagogerna var ju inte indelade i geografiska områden utan det var våra olika kompetenser som skulle styra arbetsfördelningen. Ansökningarna droppade in eftersom och det var svårt att fördela dem jämnt bl.a. eftersom ansökningarna från förskolan var så få och man hade ingen bra överblick över hur behovet såg ut. Målet var samordning och ”effektiv behovsstyrning” - organisationen verkade effektiv på papperet men inte i praktiken, det visade sig att det inte var lätt att samordna olika resurser. En tanke var att använda specialpedagogernas olika spetskompetens men det blev på bekostnad av mycket resande i ett geografiskt utspritt område.

Specialpedagogens professionalitet

Man kan konstatera att en organisatorisk förändring inte självmant leder till ett förändrat specialpedagogiskt synsätt. Men samtidigt kan man se att nya arbetsätt fick chansen att förverkligas och prövas och att de delvis har fungerat trots nackdelen av att först förleda lärarna till ett individorienterat synsätt. Av detta kan jag skönja att det finns en professionalism och medvetenhet hos specialpedagogerna som Emanuelsson (2000) hävdar är så avgörande för vilken inriktning specialpedagogiken kommer att få.

Till vilken grad av medvetenhet specialpedagogerna ställer sig till förfogande... Den undervisningsmarknad som specialpedagogerna agerar på är förvisso fylld av konflikter och motstridiga önskemål och förväntningar. ...Då kan man heller inte "besinningslöst" ställa upp på de oftast snabbast uppkomna önskemålen om att själv ta hand om problemen, vilket betyder de problematiska eleverna. Det gäller att i bevarande av en integrerad helhet använda sin kompetens som bidrag till utveckling av verksamheten så att denna helhet också kan inrymma möjligheter till stöd och hjälp av olika behov. Det är alltså skolan som behöver specialpedagogers kompetens i sitt gemensamma ansvar för alla elever (op.cit., 2000, s 9).

Centrumbildning som tidstypiskt fenomen?

Är centrumbildning ytterligare ett uttryck för den "misslyckade specialpedagogiken", ett nytt sätt att hitta ett berättigande för specialpedagogiken? Är centrumbildning ett tidstypiskt fenomen?

Genom min litteraturgranskning tycker jag mig se flera samverkande faktorer som lett fram till detta fenomen med centrumbildning inom specialpedagogiken.

Det medicinskt-psykologiska paradigmet som identifierar svårigheter som individuell patologi har fått ny vind i seglen genom den biologiska forskningens framgångar. Dessa biologiska förklaringar dominerar och kan ge svar på de problemställningar och utmaningar skolan och specialpedagogiken inte lyckats lösa. Man har inte kunnat komma med egna pedagogiska modeller eftersom det inom specialpedagogiken råder brist på egen teoriförankring och specialpedagogiken är oklart definierad. Det finns också en vilshenhet hos specialpedagogerna eftersom man inte utvecklat en egen yrkesbeskrivning och långsiktig strategi.

De biologiska framgångarna leder till ett ökat krav på större professionalisering inom skolan för att svara upp mot de medicinska diagnoser. De förutsätter en omfattande specialisering i specialpedagogik, men också i medicin, psykiatri och psykologi. Detta leder också till ett ökat krav på samverkan mellan olika professioner. Det råder en utbredd acceptans av patologisering och segregering lösningar. "En slags frusen ideologi". Detta begrepp betyder att materiella strukturer, ideér och föreställningar existerar och har kraft att påverka utan att det syns eller att man ens vet om det" (Liedeman, 1997 genom Haug, 1998). "Dessa uppfattningar är frusna ideologier som ligger som en kompakt tundra under dagens verksamhet och påverkar den" (Haug, 1998, s 58).

Decentralisering av skolan där kommunen har ansvar att organisera specialpedagogiken har gett utrymme för större variation i val av organisation samtidigt som det skett en nedgång i ekonomin. Centrumbildning hos kommunerna är ett sätt att effektivisera resurserna, man menar att fler kan få del av diagnostisering, rådgivning, handledning och konsultationer genom att man samlar kvalificerad kompetens centralt i kommunen (Skolverket, 1999). Men det bidrar också till ett experttänkande som motverkar helhetssyn.

Skolverket har banat väg genom att de initierat och ekonomiskt stöttat bildandet av olika kunskapscentra runt om i landet.

Det är viktigt att centrumbildningar skaffar sig en medvetenhet om huruvida man vill styra mot inkluderande former och därmed satsa på att förändra skolformerna eller låta den pragmatiska delen dominera.

Specialpedagogens roll i framtiden?

Det är här den stora utmaningen ligger för specialpedagogerna att anta. Att omsätta psykologiska utredningar till pedagogiska konsekvenser. De måste var vaksamma över på vilket sätt deras kompetens på bästa sätt kan komma till gagn för att motverka svårigheter och utvidga sin professionalitet genom att kräva utrymme för deltagande i helheten och utvecklingen av denna. (Emanuelsson, 2000). Väsentligt blir emellertid att arbetet med att knyta den specialpedagogiska verksamheten närmare den vanliga undervisningen intensifieras. Dessutom blir det nödvändigt att uppföljning och analys av de specialpedagogiska insatserna blir naturliga inslag i skolans ordinarie verksamhet (Persson, 1998b).

Jag menar inte att man ska negligera den ”ämneskompetens” som specialpedagogerna besitter, det är viktigt att även den delen utvecklas. Jag vill också säga att pedagogerna inte ska vara så fixerade vid de psykologiska utredningarna. I ett teamarbete kan det även vara tvärt om, att pedagogiska utredningar analyseras med hjälp av psykologen. Tyvärr visar resultatet att det råder en stor osäkerhet hos specialpedagogerna kring pedagogiska utredningar.

En inkluderande skola kommer att behöva resurser och professionellt stöd för att fungera tillfredsställande för alla elever. Den kommer att behöva specialpedagogiska kunskaper och insikter precis som den segregerade skolan haft tillgång till men med en högre grad av medvetenhet och insikter (Haug 1998; Emanuelsson 2000).

Mycket är upp till specialpedagogerna själva men de har en utsatt ensamposition ute på rektorsområdena. De måste få chansen att bli säkra i sin yrkesroll, annars riskerar de att uppslukas av skolan eller att bli utbrända. Frågan är om centrumbildning är en bra väg att gå?

Begreppsförvirring

I slutbetänkandet från elevvårdsutredningen (SOU, 2000:19) lämnas förslag på en ny verksamhet som ska benämnas ”Elevhälsa”. Förslaget liknar de centumbildningar som redan etablerats ute i många kommuner. Den skall utgöras av en verksamhet med högskoleutbildade yrkesgrupper med följande kompetenser: social, pedagogisk, medicinsk, omvårdande, specialpedagogisk och studie- och yrkesvägledande och skall finnas tillgänglig för elever, föräldrar, lärare, arbetslag och skolledning. Särskilt viktigt är att beakta elevers möjlighet att kontakta elevhälsans personal. Den skall delta i skolans arbete för att skapa miljöer som främjar lärande, god allmän utveckling och en god hälsa hos varje elev och ha ett särskilt ansvar för att undanröja hinder för varje enskild elevs lärande och utveckling. Elevhälsans verksamhet skall anordnas för förskoleklassen, grundskolan, gymnasieskolan, särskolan, specialskolan och sameskolan. Yrkessammansättning och målsättning är slående lika de pedagogiska centra som redan etablerats i många kommuner.

Utredningen konstaterar att elevvårdens och skolhälsovårdens arbete ofta utgjort en egen verksamhet inom skolan och att den inte heller påverkar skolan som system. Jag kan konstatera att utredningen fortsatt i samma fotspår genom att inte ta reda på hur det ser ut i kommunerna. Här är återigen ett exempel på att utredningar tycks göras utan helhetsperspektiv.

Utredningar om den svenska grundskolan och specialundervisningen har en tendens att göras oavhängiga av varandra (Haug, 1998, s 29).

Detta förfarande utgör en risk för att parallella organisationer utvecklas.

Specialpedagogikens framtid

Utifrån den forskning som framtagits tror jag att nästa paradigmskifte inom specialpedagogiken kommer att handla om att våga ifrågasätta och utveckla den vanliga pedagogiken. Att elever i behov av särskilt stöd inte är förbehållet endast specialpedagogerna utan är allas ansvar. Detta framgår också av definitionen i Lpo 94 (Lpo94, 1998). Det kommer att krävas mycket målmedvetet arbete för att nå dit, det är inte bara forskningen som måste ta sitt ansvar utan även hela skolans personal och inte minst specialpedagogerna själva.

Jag skulle vilja avsluta denna del med citatet ”Att formulera politiken är en sak, att omsätta den i praktiken är en annan och mycket svårare utmaning” (Haug 1998, s 27).

Liknande resultat

I min studie har det framkommit ytterligare resultat som får stöd i tidigare utredningar som jag redovisat i bakgrunden. Dessa gemensamma resultat är: handledning har svårt att slå igenom inom skolvärlden, de regionala centras överbetoning av enskilda ärenden, att åtgärdsprogram inte används som ett kvalificerat pedagogiskt redskap, att det finns ett behov av tydlig styrning och uppföljning av de specialpedagogiska insatserna och att det finns ett behov av fortbildning för personal och rektorer inom grundläggande specialpedagogik. För specialpedagogerna saknas kunskaperna om åtgärdsprogram, handledning, utredning och ämnesspecifika områden som läs- och skriv svårigheter. Specialpedagoger arbetar ofta med akuta insatser och saknar intentioner för det långsiktiga arbetet. Individfokusering råder.

Jag saknar omnämmandet av både specialidrottslärare och talpedagoger i dessa utredningar. Det förvånar mig att man inte nämner talpedagoger heller i forskningen, man kan undra om det är okunskap eller om det återigen är oförmåga att se elever i behov av särskilt stöd i ett helhetsperspektiv.

Övriga resultat

Jag lyfter fram några av de övriga resultat som framkommit. Den markanta ökningen av ansökningar i skolåldern kan tyda på två saker. Att det är viktigt med förebyggande arbete i förskolan eller att det är skolan som inte har en verksamhet som är anpassad för elevernas behov. Förskolan är bra på att upptäcka språkproblem men verkar ej upptäcka bristande fonologiskt medvetande och andra indikationer som upptäcks när de börjar skolan. Barn med bristande fonologisk medvetenhet (upptäcka rim och alliterationer, höra stavelser i ord) löper större risk än andra att få problem med läsinlärningen. Trots att forskning sedan länge känt till att tidig upptäckt är avgörande för hur bra man kommer tillrätta med problemet senare, så verkar inte centret ha gjort någon samlad satsning inom barnomsorgen. ”Att upptäcka problem tidigt och att sätta in åtgärder är tillfredsställande för alla inblandade av både undervisningsmässiga, etiska och ekonomiska skäl” (Singleton et al, 1993, s 79).

Konsekvensen av detta är att centret bör arbeta med lämpliga åtgärder inom detta område och öka kompetensen ute på rektorsområdena. Speciellt med inriktning mot barnomsorgen.

Vilka orsaker är det som gör att det är så många pojkar i ansökningarna? Långt mer pojkar får specialundervisning än flickor (Haug, 1998). Även här handlar det både om att pojkar och flickor är olika men också om att skolan är bättre anpassad för flickor (Emanuelsson & Fischbein, 1986).

Nya frågeställningar som studien genererat

Studiens resultat har föranlett vidare frågor. Det hade varit intressant att ta reda på hur personal och föräldrar upplever specialpedagogernas insatser, centrets funktion och berättigande?

Centrumbildning som fenomen i specialpedagogiken? Har den kommit för att stanna? Hur ska en effektiv och samordnad verksamhet för elevhälsa se ut?

Hur ska vi nå en inkluderande skola?

Det är också viktigt att följa upp hur det går för specialpedagogerna med arbetsledning i rektorsområden. Hur klarar de av att vara specialpedagoger? Vilka uppdrag ställs de inför?

Är språkproblematik i förskolan en indikation på skolproblem eller är det andra individer som får dem? Varför uppstår/upptäcks problem när man börjar skolan?

Passar inte skolans pedagogik pojkar? Finns det pojkipedagogik?

Felkällor

Eventuella felkällor kan ha varit att det fanns olika stora behov från rektorsområdena p.g.a. av att en del inte hade tillgång till speciallärare/specialpedagog. Andra felkällor är formuleringar av vissa frågor samt att den som frågar också är en del av undersökningsmaterialet. Att enkäten inte utprovades på några specialpedagoger först kan också ha inverkat på den information eller brist på information som enkäten gav. Resultatet på den centrala problemställningen är en subjektiv bedömning av specialpedagogen. Hennes bedömning kanske ej var liknande den bedömning som rektorsområdet hade ansökt om. Hon kan också ha blivit färgad av rektorsrådets bedömning på ansökan.

Det är förknippat med svårigheter att utvärdera en verksamhet som man själv utgör en del av. Detta har gjort att det har tagit extra lång tid att färdigställa studien. Jag har behövt komma bort ifrån verksamheten för att kunna se den utifrån. Jag var själv en av de rörliga specialpedagogerna på centret vilket bidragit till att jag upplevt verksamheten utifrån de rörliga specialpedagogernas perspektiv. Samtidigt som det kan vara en fördel med att vara med, då jag sett verksamheten inifrån.

Denna studie representerar inte alla elever som fått specialpedagogiskt stöd eftersom vissa rektorsområden hade hand om viss specialpedagogisk verksamhet själva och talpedagogerna hade redan sina elever. Det fanns alltså många fler elever som befann sig i någon form av specialpedagogisk verksamhet än de som ansöktes om till centret. Att social problematik inte anses som specialpedagogiskt problem kan vara en felkälla. En viktig fråga när man arbetar med utvärdering är *när* den ska göras Wallén (1993). Hur kan resultatet ha påverkats av det? Var det för tidigt att göra den efter tio månader?

Vem som är uppdragsgivare för en utvärdering har också betydelse. Det var jag själv som initierade denna utvärderingsstudie och fick stöd av min chef. Det finns en risk i att själv vara en av de anställda och att resultatet påverkas i någon viss riktning för den personliga situationens skull. Det är svårt att vara objektiv trots att den intentionen har varit rådande.

Referenser

- Arte, H. (2000). *Om specialpedagogikens organisationsformer. Att Undervisa*, 2000, nr 3, s 5-10.
- Bell, J. (1995). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur
- Björklid, P. & Fischbein, S. (1996). *Det pedagogiska samspelet*. Lund: Studentlitteratur
- Bryant, & Bradley, (1985). *Children's reading problems: Psychology and education*. London: Blackwell
- Carlson, Berg, Birkne, Isaksson & Lundh (1996). *Rapport Barn- och utbildningsförvaltningens organisation av Restaurang, Lokalvård, Vaktmästeri, Administration, Elevvård*. X kommun. Komrev Konsult: Stockholm
- Dyson, A & Millward A. (2000). *Schools and Special Needs. Issues of Innovation and Inclusion*. London: Paul Chapman Publishing Ltd
- Emanuelsson, I. (1998). Closing reflections. I P. Haug & J. Tössebro, (1998). *Theoretical perspectives on special education*. Kristianstad: Högskoleförlaget
- Emanuelsson, I. (2000). *Specialpedagogen på marknaden. Att Undervisa*, År 2000, nr 5, s 6-9.
- Emanuelsson, I & Fischbein, S. (1986). *Vive la difference! A study on sex and Schooling. Scandinavian Journal of Educational Research*, 30, s 71-84.
- Fischbein, S. (1996). *Specialpedagogik och lärarutbildning. Pedagogisk forskning i Sverige* Årg 1, Nr 2, s 89-99.
- Franke-Wikberg, S. & Lundgren, U.P. (1979). *Att värdera utbildning*. Stockholm: Wahlström och Widstrand
- Gustafson, S. Samuelson, S. & Rönnberg, J. (1997). *Phonological training and reading skill: Why do some resist?* I B. Ericsson & J. Rönnberg (Red), *Reading difficulties and its treatment* (s 85-98) Norrköping: EMIR Report nr 2.
- HSFR (1999). *Forskningsetiska principer*. Stockholm: Humanistisk-Samhällsvetenskapliga rådet.
- Hagtvet, B.E. & Pálsdóttir, H. (1993). *Lek med språket*. Stockholm: Natur och Kultur
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Skolverket
- Haug, P. & Tössebro J. (1998). *Theoretical perspectives on special education*. Kristianstad: Högskoleförlaget

- Heimdahl-Mattson, E. (1998). *The School Situation of Students with Motor Disabilities, Interaction of individual prerequisites and environmental demands*. Studies in Educational Science 15. Stockholm: HLS förlag 1998
- Helldin, R. (1990). *Den unika speciallärarkompetensen? Några speciallärares uppfattningar om relationen till emotionellt och socialt missgynnade ungdomar*. Uppsala Studies in Education, 37
- Helldin, R. (1998). *Kommunerna och den specialpedagogiska verksamheten. Nutid och framtid*. Stockholm: HLS Förlag
- Lindstrand, P. (1991). *Diagnosen- Ett tidstypiskt fenomen*. Specialpedagogisk kunskap: D-uppsats, nr10, Lärarhögskolan i Stockholm: Institutionen för specialpedagogik
- Lundberg, I. & Höien T. (1992). *Dyslexi*. Stockholm: Natur och kultur
- Lundberg, I., Olofsson, Å. & Wall, S. (1981). *Reading and spelling skills in the first school years predictid from phonemic awareness skills in kindergarten*. Scandinavian Journal of Psychology, 21, 159-173.
- Lgr 80. *Läroplan för grundskolan*. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Liber.
- Lpo 94. (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Utbildningsdepartementet. Stockholm:CE Fritzes.
- Malmgren-Hansen, A. (1998). *Elever i specialpedagogisk verksamhet delrapport III, Lärares syn på specialpedagogisk verksamhet*. Specialpedagogisk kunskap: Forskning nr 2-98, Lärarhögskolan i Stockholm: Institutionen för specialpedagogik
- Persson, B. (1998a). *Specialundervisning och differentiering*. Delrapport från projektet Specialundervisning och dess konsekvenser(SPEKO), Specialpedagogiska rapporter, Nr 10, Göteborg: Göteborgs universitet, Instutionen för specialpedagogik
- Persson, B. (1998b). *Den motsägelsefulla Specialpedagogiken*. Delrapport från projektet Specialundervisning och dess konsekvenser(SPEKO), Specialpedagogiska rapporter, Nr 11, Göteborg: Göteborgs universitet, Instutionen för specialpedagogik
- Rapport från arbetsgruppen elevvård. (1996). *Centrat för Samordning, Pedagogik, Utredning, Resurser, Timing*. Skolstyrelsen X-kommun.
- Singleton, C.H., Thomas, KV. & Leedale, R. (1993) *Kognitivt profileringsystem*, Svensk version 1.1. Lucid Research Ltd. Stockholm: LIAB Läromedia
- Sivertun, U. (1997). *Elever i specialpedagogisk verksamhet delrapport II, Social och kulturell problematik i skolan*. Specialpedagogisk kunskap: Forskning nr 2-97, Lärarhögskolan i Stockholm: Institutionen för specialpedagogik
- Skidmore, D. (1998). *Divergent pedagogical discourses*. I Haug P., Tössebro J. (1998). *Theoretical perspectives on special education*. Kristianstad: Högskoleförlaget

- Skolstyrelsen, X kommun (1996). *Rapport från arbetsgruppen elevvård*. SPURT Centrat för Samordning, Pedagogik, Utredning, Resurser, Timing.
- Skolverket (1995). *Åtgärdsprogram - ett viktigt verktyg i planeringen av stödinsatser*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (1995). *Läspedagogiska centra*. nr 94:125, Stockholm: Skolverket
- Skolverket (1996). Nyhetsbrev: *Hur skolan möter olika elevers behov*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (1997). *Specialpedagogikens roll och funktion i dagens och morgondagens skola*. Projekt nr 12010, projektledare Rolf Helldin. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (1999). *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. Rapport nr 160, Stockholm: Skolverket
- Skrtic, T. M. (1991). *Behind Special Education, A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Denver: Love Publishing Company
- SOU 1997:108 *Att lämna skolan med rak rygg- om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Läs och skrivkommitténs slutbetänkande.
- SOU 1999:63 *Att lära och leda, en lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande.
- SOU 2000:19 *Från dubbla spår till elevhälsa, i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling*. Slutbetänkande av Elevårdsutredningen.
- Stangvik, G. (1994). *Specialpedagogikk. Begreppsgrundlag och utvecklingslinjer*. Alta Lärarhögskola. Universitetet i Trondheim.
- Strag, G. (1972). *Comparative behavioural ratings of parents with severe mentally retarded, special learning disability, and normal children*. J. Learning Disabilities. 5, 52-56.
- Ström, K. (1996). *Lärare, försvarsadvokater, lindansare eller ...Speciallärares syn på sin verksamhet och roll på högstadiet*. Rapport nr 13. Pedagogiska fakulteten vid Åbo akademi
- Trost, J.(1994). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur
- Wahlström, G. O. (1996). *Handledning och samverkan i pedagogernas värld*. Uppsala: Runa förlag.
- Wallén, G. (1993) *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur

Litteratur

- Danielsson L. & Liljeroth I. (1987). *Vägval och växande-specialpedagogiskt perspektiv*. Uppsala: Almqvist & Wiksell
- Fischbein, S., Malmgren-Hansen, A., Westling-Allodi, M. & Roll-Pettersson, L. (1997). *Elever i specialpedagogisk verksamhet delrapport 1, Planering och genomförande*. Specialpedagogisk kunskap: Forskning nr 1-97, Stockholm: Institutionen för specialpedagogik
- Gustafson, S. & Samuelson, S. (1998). *Fonologiska övningar: Ett sätt att stimulera utvecklingen hos barn i åldrarna 7-12 år*. EMIR Rapport nr 3 Lindköping: Läspedagogiska institutet EMIR, Linköpings universitet
- Helldin, R. (1997). *Specialpedagogisk kunskap som ett socialt problem. En historisk analys av avvikelser och segregation*. Stockholm: HLS Förlag
- Liljegren, B. (1991). *Elever i svårigheter. Familjen och skolan i samspel*. Lund: Studentlitteratur
- Läraryrket (1999). *Alla har rätt till en bra utbildning. Om specialpedagogen i förskola, fritidshem, grundskola, gymnasieskola, särskola*. Stockholm: Nordisk Bokindustri
- Malmgren-Hansen, A. (1996a). *Utvärdering av den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen i Stockholm*. Slutrapport. Institutionen för specialpedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm.
- Meirriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund : Studentlitteratur
- Persson, B. (1997). *Specialpedagogiskt arbete i grundskolan*. Delrapport från arbetet specialpedagogisk verksamhet och dess konsekvenser (SPEKO) Specialpedagogiska rapporter, nr 4, Göteborgs universitet.
- Roll-Pettersson, L.(1999). *Elever i specialpedagogisk verksamhet delrapport IV, Specialpedagogisk verksamhet utifrån lärares och föräldrars behov*. Specialpedagogisk kunskap: Forskning nr 2-99, Lärarhögskolan i Stockholm: Institutionen för specialpedagogik
- Skolverket (1994). *Bra läsning och skrivning*. Rapport nr 94.133
- Skolverket (1995). *Nyhetsbrev: Åtgärdsprogram behövs för elever med särskilda behov*. Stockholm: Skolverket
- SOU 1998:66 *FUNKIS- Funktionshindrade elever i skolan*.
- Söderman, M. & Haga-Sautermeister, M. (1995). *Specialpedagogen - idag och imorgon*. *Tidningen skolbarn*, Nr 6, Årg 5
- Söderman, M. & Haga-Sautermeister, M. (1995). *Specialpedagogrollen i skolan*. *Tidningen Skolbarn, Dokumentsamling*, Årg 5

Öhlmér, I. (1998) *Rätt till en ljusnande framtid. Gymnasieelever med svårigheter av DAMP-karaktär*. RBU Västmanland

Information från olika centrumbildningar i Sverige

Specialpedagogiskt Resurscentrum i Gislaved

Sensomotoriskt centrum i Mjölby

Läspedagogiska Institutet EMIR Norrköping

Språkverkstaden Kristianstad

Umeå Specialpedagogiska Centrum, För elever med MBD/DAMP och elever med dyslexi

Kronåsskolans Dyslexicentrum, Uppsala

Dyslexi, Järfälla Resurscentrum

Läs- och skrivpunkten, Göteborgsregionen

PRC, Pedagogiskt resurscentrum i Gällivare

Stödteamet i Kiruna kommun

LPC Läspedagogiskt centrum i Östersund

ReLS- Resurscentrum för vuxna med läs- och skrivsvårigheter

Dyslexiprojekt i Skåne

Stiftelsen läsutveckling Kronoberg- LUK

Specialpedagogiskt Centrum i Göteborg

Specialpedagogiskt centrum i Karlstad

Läs- och skrivpedagogiskt centrum, Brunnsviks Folkhögskola

Kunskapscentrum för DAMP/MBD-frågor Sankt Örjans specialenhet, Stockholm

LPC, Stockholms Läspedagogiska Centrum, Sankt Örjans specialenhet

Dyslexi och DAMP-gruppen Barn och utbildning Hässleholm

Kunskapscentrum för elever med psykosociala störningar, Sankt Örjans specialenhet, Stockholm

Ansökan om resurser för barn i behov av särskilt stöd

Arbetsplats	
Barnets/elevens namn	Årskurs/avdelning
Födelsenummer	Huvudansvarig för barnet

Gör en problembeskrivning av barnets/elevens situation

Vilka insatser/åtgärder har tidigare vidtagits?

.....
Underskrift av rektor/föreståndare

Ansökan skickas till: Centret

Vid eventuellt behov av hjälp vid ansökan -se bilaga 1 för barnomsorg eller bilaga 2 och 3 för skola

**Bilaga 1 Hjälp vid problembeskrivning för ansökan om resurser
Barnomsorg**

Färdigheter:	Språklig medvetenhet, rim, meningar, ord, begrepp, lägesord, tidsord, jämförelseord etc.
Arbetssätt:	Koncentrationsförmåga, uthållighet, kreativitet, kan ta emot muntlig information, klarar spel och lekar, turtagning etc.
Intressen:	Föredrar eller är duktig på något speciellt, negativ till något, val av aktiviteter etc.
Fysiska funktioner:	Syn, hörsel, tal, finmotorik, grovmotorik, övervikt, trötthet, medicinerer etc.
Självuppfattning självtillit:	Tror på sin förmåga, tror sig vara omtyckt, törs göra annorlunda, klarar motgångar, tar eget ansvar, blyg, osäker, osjälvständig, kan komma igång med lek och sysselsättning själv etc.
Trivsel:	Kan ta kontakt med andra barn, har bra relationer till vuxna, fungerar bra vid hämtning, lämning, måltider etc.
Relation till kamrater:	Samarbetar gärna, omtyckt, kan hävda sig i en grupp, tar initiativ i grupp, är helst ensam, fungerar bra vid innelek, utelek etc.
Relation till föräldrar:	God kontakt med båda föräldrarna, stöd uppmuntran från föräldrarna, är enda barnet/har syskon.
Barnets starka sidor:	Positiva egenskaper, intressen och relationer etc.

**Bilaga 2 Hjälp vid problembeskrivning för ansökan om resurser
Skolan**

Kunskaper- Färdigheter:	(Kartläggning med diagnostiska prov och/eller diagnostiserande undervisning.) Kunskapsluckor, färdighetsbrister, annat hemspråk etc.
Arbetsätt:	Arbetstakt, koncentrationsförmåga, organisationsförmåga, uthållighet, kreativitet, noggrannhet etc.
Intressen:	Föredrar eller är duktig i något skolämne, är negativ till något ämne, fritidsintressen-hobbies, läsintressen etc.
Fysiska funktioner:	Syn, hörsel, tal, finmotorik, grovmotorik, övervikt, trötthet, medicinerer etc.
Självuppfattning självförolit:	Tror på sin förmåga, tror sig vara omtyckt, törs göra annorlunda, klarar mötgångar, tar eget ansvar, blyg, osäker, osjälvständig etc.
Självkännedom:	Realistisk självuppfattning, medveten om egna kunskapsbrister, har egna förslag till åtgärder etc.
Trivsel i skolan:	Trivs med skolarbetet, har bra relationer till lärare etc.
Relation till kamrater:	Samarbetar gärna, omtyckt av kamrater, kan hävda sig i en grupp, tar initiativ i grupp, arbetar helst ensam etc.
Relation till föräldrar:	God kontakt med båda föräldrarna, stöd och uppmuntran från föräldrarna, är enda barnet/har syskon.
Elevens starka sidor:	Positiva egenskaper, intressen och relationer etc.

Bilaga 3 Hjälp vid problembeskrivning för ansökan om resurser Skolan

Hur är undervisningen upplagd?	Utgår undervisningen från elevens faktiska kunskapsnivå? Finns det lämpliga läro- och hjälpmedel? Får eleven lagom svåra uppgifter? Är arbetspassen lagon långa?
Hur individualiseras undervisningen?	Finns det tillräckligt med tid för individuellt arbete? Stöd när eleven misslyckats? Tillräcklig uppmärksamhet från lärarna? Känner eleven till målsättningen med arbetsuppgiften? Behövs undervisning i mindre grupp?
Hur skapas motivation för skolarbetet?	Utgår man från elevens starka sidor? Tas tidigare kunskaper och färdigheter tillvara? Knyts stoffet till elevens intressen? Kan studier utanför skolan stimulera skolarbetet?
Hur är elevens fysiska status?	Kan någon fysisk nedsättning påverka skolsituationen? Kan skolsköterskan eller läkaren bidra med mer information?
Får eleven visa sina starka sidor?	Hur är lärarnas förväntningar på eleven? Får eleven beröm och uppmuntran? Är kraven anpassade till elevens förmåga?
Är eleven medveten om sin skolsituation?	Är eleven tillfrågad om sin syn på skolsituationen? Är eleven medveten om vad hon/han behöver förbättra? Får eleven hjälp med att förbättra sina resultat och relationer? Vill eleven själv planera och ta ansvar?
Behöver elevens skolsituation ändras?	Hur fördelas arbetet mellan lärarna? Vad händer kring eleven på raster och lektioner?
Relation till kamrater:	Samarbetar gärna, omtyckt av kamrater, kan hävda sig i en grupp, tar initiativ i grupp, arbetar helst ensam etc.
Bör elevens samarbetsförmåga stärkas?	Utnyttjas naturliga tillfällen till samarbete? Hur fördelas arbetsuppgifter mellan eleverna? Hur bildas arbetsgrupper i klassen? Hur löses konflikter vid grupparbeten? Hur är elevens egen inställning till samarbete i grupp?
Hur är elevens hemsituation?	Hur är kontakten mellan hemmet och skolan? Vilka är föräldrarnas förväntningar på barnet? Vilka är föräldrarnas förväntningar på skolan?
Vad är positivt i elevens nuvarande situation?	Vad kan vara utgångspunkt för åtgärderna? Vilka personer i skolan har den bästa kontakten med eleven? Vilka vuxna söker eleven sig till?

Enkät till 12 specpedagoger vid X stad pedagogiska centrum X stad 970402

Mitt syfte med studien är att undersöka specialpedagogens *arbetsfält* och *yrkesroll* vid ett pedagogiskt centrum, med utgångspunkt från rektorsområdenas ansökningar om resurser för enskilt barn i behov av särskilt stöd och målbeskrivningen. Enkäten kommer att handhas konfidentiellt.

Du fyller i en enkät per ansökan (ca 150 st totalt) som du arbetat med under tiden från start till dags datum 980420. Fast resurs fyller endast i enkät för de ansökningar som de ej fördelat till rörlig resurs. Obs, se till att det ej blir två enkäter per barn/elev genom dialog.

Utåtriktad verksamhet ifylld på denna enkät ja

Jag arbetar som

specpedagog, barnomsorg specpedagog, grundskola fast resurs rörlig resurs

Barnets/elevens kön

pojke flicka ansökan för hel klass/grupp

Ålder

0-3 år 4-5 år 6 år 7-9 år 10-12 år 13-15 år

Ansökan inlämnad månad: _____ år: _____

Vem står som huvudansvarig? målsman klasslärare speclärare _____

Årskurs/avdelning, Vilken gruppstillhörighet? (barngrupp, åldersspridning, åk, åldersblandat, åldershomgent osv)

_____ storlek/antal _____

Namn på skola/dagis _____

Rektorsområde _____

Gör en skattning av problemställningen för varje ansökan du arbetat med utifrån hur du bedömer den centrala problemställningen. Vilken /vilka?

- hyperaktivitet
- koncentrationssvårigheter
- emotionellt avvikande beteende /relationssvårigheter
- mobbad
- uttalade inlärningssvårigheter/ misstänkt begåvningshandikapp
- läs-och skrivsvårigheter
- matematiksvårigheter
- tal-och språkförsening (språkljuden senare än andra barn, ofullst. meningar,)
- tal-och språkstörningar (stamning, nasalering, begränsat språk, dålig språkförståelse)
- motoriska avvikelser
- perceptuella svårigheter (tolka sinnesintryck)
- socioemotionell problematik/ hemförhållanden
- funktionshinder fysiskt eller psykiskt
- annat _____

Tidigare insatser**Externa insatser**

medicinsk diagnos _____

Ställd av läkare logoped psykolog annan _____

Institution barnhabilitering PBU centret logopedin annan _____

Interna insatser

Barnet/eleven har haft tillgång till

- elevassistent/assistent
- specidrottslärare
- talpedagog
- annan vuxenresurs
- speclärare/pedagog enskilda timmar
- speclärare/pedagog mindre undervisningsgrupp

Är tidigare åtgärdsprogram upprättat? ja nej vet ej

ingen åtgärd nödvändig ro ville endast påtala att problemet finns

Frågor om specialpedagogens yrkesroll

Vilken form har det specialpedagogiska arbetet bestått av med denna ansökan

Samverkan under arbetets gång inom centret har skett med (ej ärendegenomgången)

- psykolog kurator skolsköterska talpedagog specidrottslär
- fast specpedagog rörlig specpedagog _____

Hur har samverkan fungerat? inte tillfredsställande kunde varit bättre bra

mycket bra

Samverkan under arbetets gång inom ro har skett med

- rektor grundskolärare fritidspedagog förskolärare assistent specpedagog
- arbetslaget idrottslärare (om mer än en, skriv antal)
- annan _____

Hur har samverkan fungerat? inte tillfredsställande kunde varit bättre bra mycket bra

Psykologutredning av centret

påbörjad planerad klar

Psykologutredning av barnhabilitering eller _____

påbörjad planerad klar

Kontakt med vårdnadshavare

- nej ja om ja; via telefon samtal med vårdnadshavare
- utv. samtal med vårdnadshavare och pedagog vid elevvårdskonferens

handledning/konsultation/ råd/stöd till personal
 antal tillfällen 0 1-2 3-5 6-10 mer än 10

direkt arbete med barnet/eleven
 antal tillfällen 0 1-2 3-5 6-10 mer än 10

direkt arbete med gruppen
 antal tillfällen 0 1-2 3-5 6-10 mer än 10

observation antal tillfällen 0 1-2 3-5 6-10 mer än 10

fasta tider varje vecka
 hela dagar

läs-och skrivutredning
 läs-och skrivutredning enl M Tornéus
 motorisk utredning
 språklig utredning
 annan utredning _____

delgivit information, fakta delgivit nya pedagogisk metoder, idéer

assistentutskolning

arbetat med datorn som pedagogiskt hjälpmedel delaktig på föräldramöte

Är åtgärdsprogram upprättat under tiden? ja nej
 bistått vid utarbetande av åtgärdsprogram
 bistått vid uppföljning och utvärdering av åtgärdsprogram

Angående ro organisation

Hur fungerar organisationen för arbete med barn i svårigheter på ro?

inte tillfredsställande kunde varit bättre bra mycket bra

Finns rektorsrådets speclär/specped med som delansvarig?

nej ja om ja; arbetar indiv arbetar i mindre grupp

Finns kontaktperson mot centret på ro?

nej ja om ja: delaktig i arbetet endast informerad ej informerad

Hur är den pedagogiska anpassningen för barnet/eleven eller gruppen?

inte tillfredsställande kunde varit bättre bra mycket bra vet ej

Vad tänker du på? _____

Hur fungerar det pedagogiska ledarskapet närmast barnet/eleven eller gruppen?

inte tillfredsställande kunde varit bättre bra mycket bra vet ej

Vad tänker du på?

Hur fungerar lagarbetet kring gruppen där eleven befinner sig?

inte tillfredsställande kunde varit bättre bra mycket bra

Vad tänker du på?

Om du gör en helhetsbedömning av arbetet med ansökan. Beskriv vilken förändring du tycker har skett.

Frågor om utåtriktad verksamhet besvaras endast 1ggr

Arbete med utåtriktad verksamhet, utbildning, föreläsning, info på föräldramöte, förberedelse

0 dagar 1-3dagar 5-8 dagar 10-20 dagar mer än 30 dagar

Arbetet har riktats till elever pedagoger specpedagoger assistenter
 föräldrar rektorer andra _____

Antal deltagare totalt _____

Vilka ämnesområden? _____

Arbete med förebyggande arbete, förberedelse

0 dagar 1-3dagar 5-8 dagar 10-20 dagar mer än 30 dagar

Vilka ämnesområden? _____

Hur tycker du att vi lever upp till att vara ett Pedagogiskt forum med pedagogisk utställning, referensbibliotek?

inte tillfredsställande kunde varit bättre bra mycket bra

skapa förutsättning för nätverk, erfarenhetsutbyte, kreativa möten

inte tillfredsställande kunde varit bättre bra mycket bra

tillvarata kunskap kompetens inom verksamheterna och vidareförmedla

inte tillfredsställande kunde varit bättre bra mycket bra

Tack för din medverkan!

Anna Egwall

Inventering av specialpedagogisk kompetens inom B&U förvaltningen i X kommun läsår 97/98

X stad pedagogiska centrum 980420

I samband med en studie kring specialpedagogens yrkesfält och yrkesroll vid x centrum önskas nedanstående information från rektorsområdet.

specped Anna Egwall

Rektorsområdets namn _____

Typ av verksamheter grundskola - stadium, barnomsorg, fritids

Antal elever i grundskola _____

Antal elever i barnomsorg _____

Antal inrättade spectjänster under läsåret 97/98 _____

Antal pedagoger med speciärläro utbildning inom ro _____

Antal pedagoger med specpedagogutbildning inom ro _____

**Antal lärare som studerar till specpedagog på $\frac{1}{2}$ _____
 $\frac{1}{4}$ _____ fart**

Finns kontaktperson mot centret ja nej

Vilken grundutbildning och specutbildning har

kontaktpersonen? Ex förskollärare, specpedagog

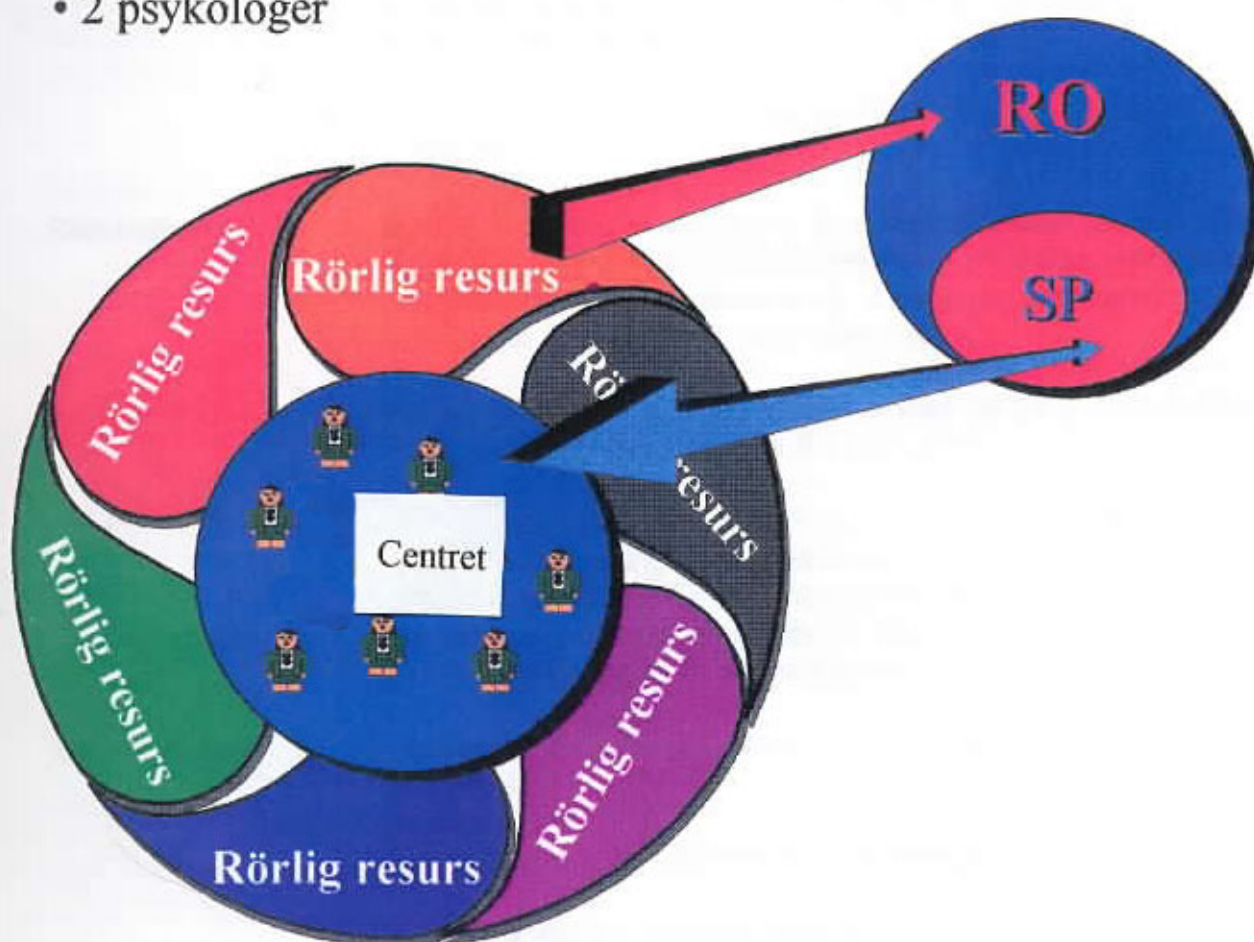
Vilken typ av tjänst har kontaktpersonen i dagsläget?

Tack för din hjälp!

Centrats organisation

I "Centret"s kärna" finns 7 personer:

- Chefen för centrat
- 4 specialpedagoger (2 från vardera verksamhet)
- 2 psykologer



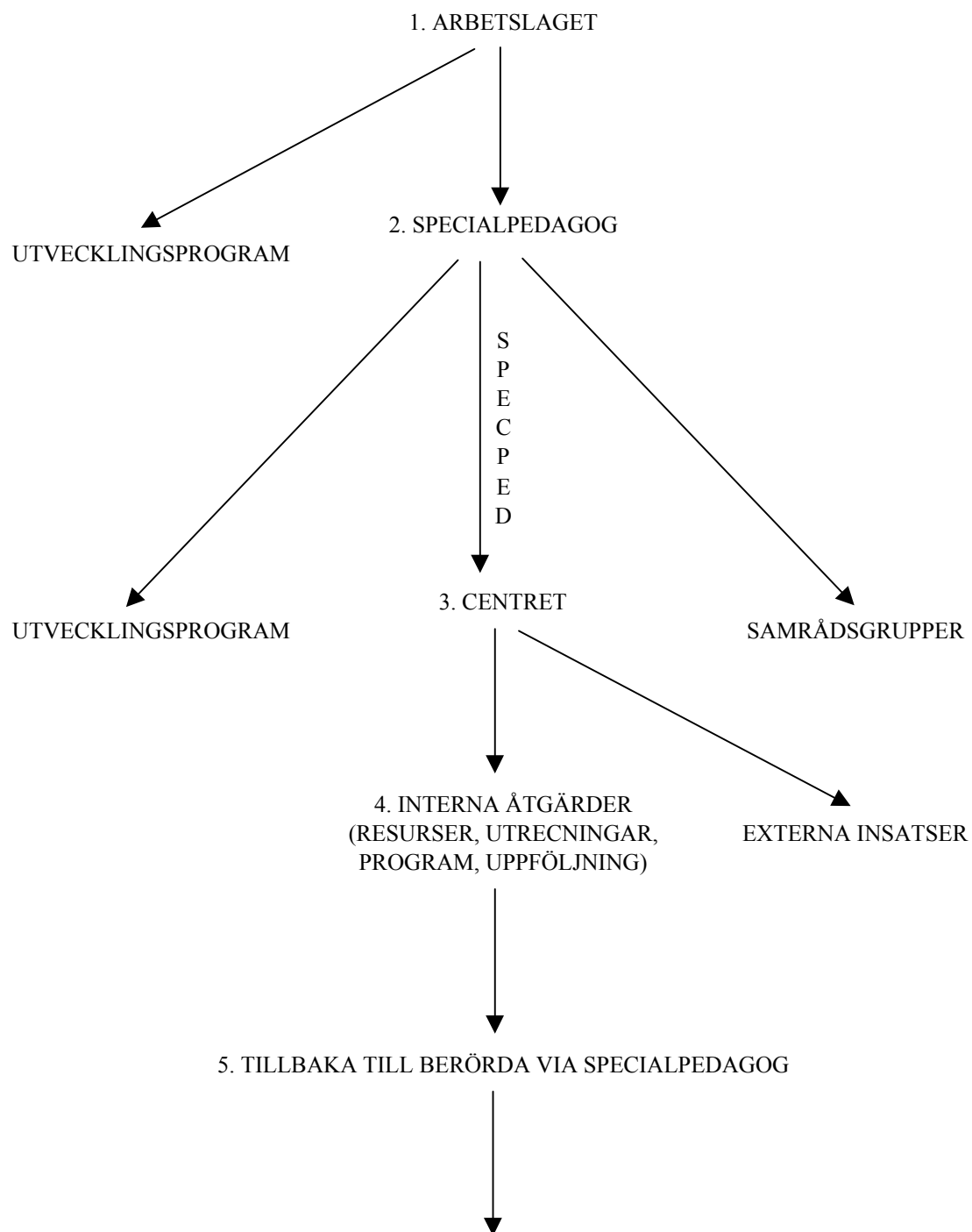
I anslutning till Centret finns sex olika rörliga resurser:

- Assistenten
- Kuratorer
- Skoldaghem
- Skolhälsovård
- Specialpedagoger
- Talpedagoger

Dessa har centrats ledare som arbetsledare. De fördelas och samordnas av Centret

Målet är effektiv behovsstyrning. Det innebär att insatserna kan vara både korta och långa i tid.

PLAN FÖR HJÄLPINSATSER





Lärarhögskolan i Stockholm
Institutionen för individ, omvärld och lärande

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap, 61-80p

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: MAGISTERUPPSATS I PEDAGOGIK, ISSN 1404-9023.

Tidigare utgivna D-uppsatser (magisteruppsatser) nr 1-31, med inriktning mot specialpedagogik, har givits ut i serien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad.

Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 96 30).

Utgivna publikationer:

Nr 1 (2000) Karin Arnesén & Jessica Kjerrman: Barnets bästa i utlänningslagen.

Nr 2 (2000) Christina Sandberg: Språk och Identitet. Pedagogers språkbruk i förskolan i två områden med olika socioekonomiska strukturer och språkkulturer.

Nr 3 (2000) Linda Åkerström: Mamma, vi ses väl igen? Om vikten av att hjälpa barn som sörjer en anhörigs död.

Nr 4 (2000) Perina Breimark: Finns det plats för 7-åringarnas rörelsebehov? - Om inlärning och kroppsrörelse i en svensk och en engelsk skola.

Nr 5 (2000) Anamarija Todorov: DET VAR EN GÅNG TRE BOCKAR... Barns tolkning av en känd folksagas text och undertext.

Nr 6 (2000) Nicklas Lundberg: Betydelse av drama i förskola och skola.

Nr 7 (2000) Anders Nylén: Pedagogens betydelse för samspelet mellan småbarn i förskolan.

Nr 8 (2000) Annelie Fredricson: FÖRSKOLANS MÖTE MED BARBIE, MC-MÖSS OCH DATORER. Intervjuer med sex förskollärare om barns leksaker och nya medier.

Nr 9 (2000) Roufia Hosseinian & Camilla Nordin: Elevinflytande i gymnasieskolan. En enkätundersökning gjord vid tre olika gymnasieskolor i Stockholms län.

Nr 10 (2000) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan. 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.

Nr 11 (2000) Suzanne Kriström: Övergång till föräldraskap. Hur upplever 20 förstagångsföräldrar att deras roller, relationer, aktiviteter och tid har förändrats sedan de blev föräldrar?

- Nr 12 (2001) Göta Eriksson: Matematiskt lärande. Ett radikalkonstruktivistiskt perspektiv. En litteraturstudie.
- Nr 13 (2001) Birgitta Fagerlund: Att berätta med ord och bild - en studie om barns fria textskapande.
- Nr 14 (2001) Lena Sundbaum: Pedagogiska strategier inom bildämnet – stimulans och utveckling av kreativitet, fantasi och skapande förmåga hos barn med autism.
- Nr 15 (2001) Bodil Halvars-Franzén: Det kompetenta barnet – varför behöver vi ett kompetent barn just nu, i vår tid och i vårt samhälle.
- Nr 16 (2001) Ulrika Djerf Hedbom: "Hästen, hästen skakar på sin man" en studie om små barns första möten med sång.
- Nr 17 (2001) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan, 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.
- Nr 18 (2001) Birgitta Thulén: Skolledarrollen i grundskolan – en diskussion om ledarroller och perspektiv på ledarskap.
- Nr 19 (2001) Ulla Morales-Adefalk: Anpassad studiegång och sen då? Nätverket kring två gymnasieelevers skolgång.
- Nr 20 (2001) Annika Kristoffersson: Diagnos på en debatt om diagnoser. Reaktionen på Eva Kärfves bok *Hjärnspöken, DAMP och hotet mot folkhälsan* i tryckta medier under hösten –00 och våren –01.
- Nr 21 (2002) Bengt Wahlund: Åtgärdsprogram – för vad och för vem? En analys av lärares utsagor om barn och ungdomar, skrivna inom ramen för kurser i specialpedagogik.
- Nr 22 (2002) Ann-Christine Wennergren: Dialogiskt lärande för elever i hörselklass. En studie om att utveckla ett förhållningssätt.
- Nr 23 (2002) Anna Egwall: Specialpedagogiska centra och specialpedagogens yrkesroll.



D-uppsatser i specialpedagogik, 61-80 p (magisteruppsatser)

Magisterkursen i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik syftar till att ge en vetenskaplig fördjupning inom det specialpedagogiska kunskapsområdet, i första hand för lärare och andra verksamma inom skolans värld. Följande D-uppsatser (nr 1-31), inom området specialpedagogik, har givits ut i rapportserien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad och nya magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: Magisteruppsats i pedagogik, ISSN 1404-9023. Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 96 30).

Utgivna rapporter:

Rapport nr 1 (1996) Kerstin Dominkovic': Lässvårigheter i ett helhetsperspektiv. En litteraturstudie.
ISRN LHS-SPEC-D-96-1-SE

Rapport nr 2 (1996) Lena Lind: Petö-metoden - Konduktiv pedagogik. En alternativ pedagogik och behandlingsform för barn med rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-96-2-SE

Rapport nr 3 (1996) Ingrid Isaksson: Tillbaka till samhället. Studier om personer med utvecklingsstörning och beteendestörningar. ISRN LHS-SPEC-D-96-3-SE

Rapport nr 4 (1996) Sanja Paulin: Föräldrarnas perspektiv på avlösarservice. ISRN LHS-SPEC-D-96-4-SE

Rapport nr 5 (1996) Inger Claesson: Avlösarservice sedd ur avlösarens perspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-96-5-SE

Rapport nr 6 (1997) Carin Richardsson: Fusionsoperationer, en väg till hälsa och ökad livskvalitet?
ISRN LHS-SPEC-D-97-6-SE

Rapport nr 7 (1997) Karin Renblad: Lek och socialt samspel - Förskolebarn med invandrarbakgrund.
ISRN LHS-SPEC-D-97-7-SE

Rapport nr 8 (1997) Jan-Erik Wänn: Värdering av olika utbildningsmoment inom hjälpmedelsteknik. Utveckling av en enkätundersökning bland sex yrkesgrupper utförd inom ramen för EU:s HEART-studie. ISRN LHS-SPEC-D-97-8-SE

Rapport nr 9 (1997) Rigmor Parsmo: Vägen tillbaka till skolan. Konsekvenser av förvärvade hjärnskador.
ISRN LHS-SPEC-D-97-9-SE

Rapport nr 10 (1998) Peg Lindstrand: Diagnosen - ett tidstypiskt fenomen? Diagnoser och förklaringsmodeller till barns svårigheter i slutet av 1900-talet. ISRN LHS-SPEC-D-98-10-SE

Rapport nr 11 (1998) Marianne Krüger: Lärarrollen i arbetet med elever som har läs- och skrivsvårigheter. En intervjustudie med 10 lärare om kunskapsförmedlaren, stimulansgivaren, föräldern och mångsysslaren. ISRN LHS-SPEC-D-98-11-SE

Rapport nr 12 (1998) Teresa Aidukiene: Special education in two different perspectives - The Lithuanian experience.
ISRN LHS-SPEC-D-98-12-SE

Rapport nr 13 (1998) Eva Siljehag: Från kaos till eget nyskapande - Beskrivning av en kunskapsprocess i en forskningscirkel med lågstadielärare. ISRN LHS-SPEC-D-98-13-SE

Rapport nr 14 (1998) Mona E. Folkander: Maktlösa - uttråkade eller chanslösa. Stockholmsungdomar med och utan läs- svårigheter på ett individuellt gymnasieprogram. ISRN LHS-SPEC-D-98-14-SE

Rapport nr 15 (1998) Anna-Carin Rehnman Larsson: Hörselrehabiliteringen - för bästa möjliga livssituation.
ISRN LHS-SPEC-D-98-15-SE

Rapport nr 16 (1998) Eva Sandstedt: Hur beaktas behov hos elever med funktionshinder vid stora IT-satsningar i skolan. ISRN LHS-SPEC-D-98-16-SE

Rapport nr 17 (1999) Désiré Nisser: Tid till samtal tid till tankar - en väg ut ur skolvårigheter. ISRN LHS-SPEC-D-99-17-SE

Rapport nr 18 (1999) Ninni Sirén: Datatek - en beskrivning av verksamheten ur personalperspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-99-18-SE

Rapport nr 19 (1999) Marianne Näslund: BILD - SPRÅK - KÄNSLA. Tre elever med språkstörning målar och berättar om sina tankar och känslor. ISRN LHS-SPEC-D-99-19-SE

Rapport nr 20 (1999) Jari Linikko: Internatskola för ett dövt barn med utvecklingsstörning? Intervjuer med föräldrar om deras beslutsprocess. ISRN LHS-SPEC-D-99-20-SE

Rapport nr 21 (1999) Vera Oliveira Juhlin: Tidig läs- och skrivutveckling. En studie av elever i särskild undervisningsgrupp. ISRN LHS-SPEC-D-99-21-SE

Rapport nr 22 (1999) Tatiana Skoglund: På andra sidan månen. En studie av gymnasieelever med olika kulturell bakgrund och deras upplevelser av skolan. ISRN LHS-SPEC-D-99-22-SE

Rapport nr 23 (1999) Kirsti Paatero: Dyslexi och andraspråksinlärning hos vuxna invandrare. Diagnostisering tolkad i en helhetsram. ISRN LHS-SPEC-D-99-23-SE

Rapport nr 24 (1999) Anna Ellström Lindholm: Möten och möjligheter - om språkmiljön. Skolpersonalens betydelse för barns språkutveckling. ISRN LHS-SPEC-D-99-24-SE

Rapport nr 25 (1999) Elisabeth Lundström: Samspel när barnet har ett funktionshinder. ISRN LHS-SPEC-D-99-25-SE

Rapport nr 26 (1999) Terttu Johansson: Arbetstillfredsställelse i läraryrket - en intervjustudie med lärare i åk 1-6. ISRN LHS-SPEC-D-99-26-SE

Rapport nr 27 (1999) Anders Söderberg: Delaktighet i grundskolan för elever med grav synskada. ISRN LHS-SPEC-D-99-27-SE

Rapport nr 28 (1999) Margareta Edén: Speciallärare och specialpedagoger i cirkel - yrkesroll och arbetsfunktion. ISRN LHS-SPEC-D-99-28-SE

Rapport nr 29 (1999) Emelie Cramér-Wolrath: Habilitering i teckenspråk för hörande föräldrar till teckenspråkiga döva och hörselskadade barn. En utvärderingsstudie av "FR-modellen". ISRN LHS-SPEC-D-99-29-SE

Rapport nr 30 (2000) Katarina Florin & Yvonne Hansson: Mötet. Bakgrunden till ett professionellt bemötande gentemot föräldrar med barn i träningsskolan. ISRN LHS-SPEC-D-00-30-SE

Rapport nr 31 (2000) Ulla Holmqvist-Äng: "JAG VILL - JAG KAN". Den Kommunikativa Kompetensen hos tre elever som har hörselskada/dövhet, utvecklingsstörning och rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-00-31-SE

