



# **Specialpedagogiskt stöd för elever i år 7-9**

– en intervjustudie med specialpedagoger,  
speciallärare, lärare och rektorer

**Ann-Gitt Hols**

Handledare: Anita Söderlund



# Specialpedagogiskt stöd för elever i år 7-9

– en intervjustudie med specialpedagoger,  
speciallärare, lärare och rektorer

**Ann-Gitt Hols**

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

Handledare: Anita Söderlund



## Sammanfattning

Syftet med denna uppsats är att få ökad förståelse samt belysa och beskriva uppfattningar av specialpedagogiskt stöd för elever i behov av särskilt stöd i år 7 – 9.

Frågeställningen lyder:

Hur uppfattar lärare, speciallärare, specialpedagoger och rektorer specialpedagogiskt stöd för elever i behov av särskilt stöd i år 7 – 9?

Undersökningen är kvalitativ med fenomenografisk ansats och består av intervjuer med elva personer från sex högstadieskolor. Analys av intervjuerna har resulterat i följande fyra teman; elev- och kunskapssyn, lärande och undervisning, specialpedagogiskt arbete, pedagogiska intentioner.

Resultatet visar att en gemensam elev- och kunskapssyn med gemensamt förhållningssätt, respektfulla möten, relationer och samtal, utgår från elevens behov. Elever lär sig och utvecklas i lärande och undervisning med stöd av kontinuerliga samtal och lärarhandledning, vilket personalen upplever att de saknar i dagens specialpedagogiska arbete. Specialpedagogiskt arbete med kunskap- och social färdighetsträning utgår från delaktighet och samverkan i skolarbetet samt på helhetssyn på eleven med information om elevens sociokulturella situation. Specialpedagogiska intentioner med åtgärdande arbete som är individinriktad, främjande samt anpassad för eleven utvecklar eleven.

Specialpedagogiskt stöd och den nya specialpedagogrollen befinner sig i skärningspunkten mellan skolans olika pedagogiska traditioner och kulturer. Av intervjuerna framgår att skolans tradition och vana att hantera specialpedagogiskt stöd med elever i behov av särskilt stöd styr tillvägagångssättet. Ett traditionsbundet tillvägagångssätt tenderar att ta över nya specialpedagogiska intentioner. Flera speciallärare, specialpedagoger, lärare och rektorer upplever att de är för få anställda som arbetar med elever i behov av särskilt stöd i år 7 – 9. De upplever att de arbetar i en pressad och stressad arbetssituation, vilket skapar känslan av otillräcklighet och otrivsel i arbetet. Det finns rektorer, lärare och speciallärare som inte vad som skiljer specialpedagogens arbete mot speciallärarens arbete. Detta påverka specialpedagogens möjligheter att arbeta utifrån sina föreställningar och därmed även specialpedagogikens avsikter för elever i en skola för alla.

**Nyckelord:** elever i år 7 –9, lärare, speciallärare, specialpedagog, rektor, specialpedagogik, stöd, undervisning, inläring, elever i behov av särskilt stöd, åtgärdsprogram, fenomenografi, kvalitetsredovisning, den nya specialpedagogrollen, kunskapsutveckling, sociala situationer.

## **Abstract**

The aim of this essay is to get further understanding and to describe apprehensions of special pedagogic support for high school pupils in needs of special support.

The main issue is:

How do teachers, special teachers, special pedagogues and headmasters look upon experience of special support for high school pupils in needs of special support?

This is a phenomenographical and qualitative study with interviews of eleven persons (six headmasters, two special pedagogues, two teachers and one special teacher) from six high schools with students between 13-16 years old. The analyses of the phenomena have resulted in following four themes; opinion of pupils- knowledge, learning and teaching, special pedagogic work, pedagogic intention.

The result shows that the pupils needs are in focus and to achieve respectfully meetings, relations and communications needs a common sight of pupil and knowledge. As knowledge and teaching demands conversation and personal support with the pupils and colleagues you have to create a common sight of pupil and knowledge. Today this is not the matter in the activity of schools regarding the interview statements. With special pedagogic work means knowledge- and social support who see the whole pupil, and also information of the pupil's situation in their social culture for participation and collaboration, in schoolwork. It is also important that the pupils are aware of the pedagogic intentions as for their personal development and important in measuring work. The intentions of special pedagogic work with work of measuring which are individually, furtherance and adoptions for the pupil's developed. Information about the pupil's social culture situation and experience needs the pupil's further knowledge and teaching in special pedagogic work.

The special pedagogic support and teaching and the new role of special pedagogic are in a crossing point between the schools different traditions and cultures. The interview answers show that the schools traditions and experiences dominate their ways of handling pupils in needs of special support and special pedagogic work. The present economic thought situations tend to set aside the new special pedagogic intentions in favour of traditional management and point of views. Now days there are too few teachers employed for pupils in special needs. This leads to a confused and stressful environment for teachers as well as pupils. There are differences between the apprehension of the work of special pedagogic in one hand headmasters, special teachers and teachers in the other and there are headmasters, teachers, and special theatres who not seem to not know the differences between special pedagogic and those of the special teachers. This will affect the special pedagogic possibilities to work by the intentions given for further support and knowledge. It will also affect the special pedagogical work with the pupils who should be a part of a school for all.

Keyword: high school, pupils, teacher, special teacher, special pedagogue, headmaster, special pedagogic support and teaching, pupils in needs of special support, measure program, phenomenographical study, quality account, the new role of special pedagogue, teaching and education development.

## Förord

Med riktning mot ett helhetsgrepp på skolsituationen och kompetens i förhållningssätt till elev- kunskaps- och samhällssyn upprättades år 2002 ”den nya” specialpedagogutbildningen. Den ersatte därmed år 1990 års specialpedagogiska påbyggnadsutbildning (Helldin 2000).

Som blivande specialpedagog, samt under tretton yrkesverksamma år med elever i år 7 – 9 som haft olika inlärningssvårigheter och psykosociala dysfunktioner, har jag mötts av många olika individers frågor och åsikter om hur och på vilket sätt specialpedagogiskt stöd bäst bör utformas för elever i behov av särskilt stöd i år 7 - 9.

I en C-uppsats, som jag skrev år 2001, om ”elevers upplevelser av att lyckas lära sig i skolan”, väcktes nya frågor till fortsatt forskning om specialpedagogiskt stöd för elever i behov av särskilt stöd i år 7 – 9, vilket resulterade i att skriva denna D- uppsats.

Då tyngdpunkten i skolans uppgift ligger i betydelsen av att ge stöd och hjälp till kunskaper samt införliva individen i det sociala och samhälleliga regelsystemet, vill jag genom denna uppsats göra uppfattningar av specialpedagogiskt stöd på högstadiet synliga genom beskrivningar, samt föremål för en ökad förståelse av dess mening och innebörd.

Jag vill tacka min familj för allt tålamod, stöd och all uppskattning de gett mig under de senaste sju månaderna.

Ett varmt tack vill jag också ge till mina arbetskolleger Lotta Gildebrand och Lotta Carlegård samt mina studiekamrater Margareta Berglund och Eva Magnusson som under arbetets gång läst och korrigerat mitt manus med goda råd och tips. Även ett tack till samtliga intervjuade ”skolkolleger”. Utan er medverkan hade jag inte kunnat genomföra denna undersökning.

Slutligen vill jag hjärtligt tacka min handledare Anita Söderlund som tålmodigt uppmuntrat och gett stöd under arbetets gång.

Falun den 21 februari 2004

Ann-Gitt Hols

Det som gör dig till dig och mig till mig är ett föränderligt fenomen som framträder i möten mellan människor. Endast när människan framträder som <i>någon</i> för varandra i genuina mellanmänskliga möten, ”endast då blir det uppenbart vem människan <i>är</i> ” (von Wright, 2002 s.13)
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------





## Innehåll

INLEDNING .....	1
Studiens fortsatta uppläggning.....	3
STUDIENS FÖRHÅLLANDE TILL NORMGIVANDE BEGREPP .....	4
- EN BAKGRUND .....	4
Läroplanen och betygsmål.....	4
Åtgärdsprogram som redskap .....	4
Stödåtgärder.....	6
Kvalitetsredovisning .....	7
LITTERATURSTUDIER - TEORETISK BAKGRUND.....	8
Elever i behov av särskilt stöd i skolans verksamhet.....	8
Elever i behov av särskilt stöd – en kris eller konstant tillstånd.....	10
Begreppet pedagogik och specialpedagogik.....	11
Specialpedagogiskt stöd .....	12
Specialpedagogrollen .....	13
INLÄRNINGSTEORIER .....	15
Utvecklingspsykologiska begrepp för inläring.....	15
Inläring och kunskapsutveckling .....	16
Piaget och två teoretiska perspektiv på lärande och kunskap.....	17
Vygotskij och lärande.....	18
Sociokulturella perspektiv på lärande .....	19
Systemteorins anknytning till interaktionistiskt perspektiv .....	20
Sociala situationens betydelse för inläring och kunskapsutveckling.....	22
Pedagogisk forskning om uppfattningar av praktiken .....	24
PROBLEMBESKRIVNING, SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING.....	25
Problemformulering .....	25
Syfte .....	26
Frågeställning.....	26
Avgränsning.....	26
METOD, UNDERSÖKNING OCH GENOMFÖRANDE.....	26
Metod och undersökning .....	26
Undersökningsgrupp .....	27
Urval och genomförande .....	28
Intervjuerna.....	30
FENOMENOGRAFISK METOD.....	31
Företeelser i omvärlden.....	31
En eller flera aspekter av företeelser väljs ut.....	32
Intervjuer om individers uppfattningar om företeelser .....	32
Intervjuanteckningarna (utsagorna av uppfattningen) skrivs ut .....	32
Analys av de skriftliga utsagorna.....	32
Analysen resulterar i beskrivningskategorier .....	33
Tankar om tolkningens och undersökningens tillförlitlighet.....	34

RESULTAT.....	34
Beskrivningskategorier.....	34
Lärares, speciallärares och specialpedagogers aspekter på elevens behov innebär – att skolpersonal har gemensam elev och kunskapssyn.....	35
Rektorers aspekter på elevens behov innebär - att skolpersonal har gemensam elev- och kunskapssyn om god hälsa och arbetsprestation .....	37
Lärares, speciallärares och specialpedagogers aspekter på handledning innebär - att lärande och undervisning omfattar både elever och lärarpersonal .....	39
Rektorers aspekter på handledning innebär - att lärande och undervisning omfattar både elever och lärarpersonal. ....	41
Lärares, speciallärares och specialpedagogers aspekter på kunskap och social färdighetsträning för elever i år 7 – 9 innebär - att specialpedagogiskt arbete byggs på elevens tidigare kunskaper och erfarenheter	44
Rektorers aspekter på kunskap och social färdighetsträning för elever i år 7 - 9 innebär - att specialpedagogiskt arbete sker genom individuellt stöd.....	46
Lärares, speciallärares och specialpedagogers uppfattningar om åtgärdande arbete innebär - att pedagogiska intentioner som är individinriktad, främjande och anpassad utvecklar eleven.....	49
Rektorers aspekter på åtgärdande arbete innebär - att pedagogiska intentioner som är individinriktad, främjande och anpassad utvecklar eleven.....	51
DISKUSSION OCH ANALYS.....	53
Tillförlitligheten i intervjusituationen - att söka innebörden.....	53
Diskussion och analys .....	55
Hur bidrar specialpedagogiskt stöd till att elever i behov av särskilt stöd i år 7-9 utvecklas? .....	55
Hur utvecklas elever i år 7-9 i specialpedagogiskt stöd? .....	57
Hur utvecklas elever i år 7-9 med stöd och hjälp av åtgärdsprogram och specialpedagog? .....	58
Hur fungerar specialpedagogiskt stöd utifrån tänkta föreställningar, eller finns det andra faktorer som påverkar arbetet? .....	60
SAMMANSTÄLLNING .....	61
Avslutande ord.....	63
Sammanfattning .....	63
Förslag till fortsatt forskning .....	64
REFERENSER.....	65
BILAGOR	
Bilaga 1 Missivbrev	
Bilaga 2 Enkätfrågor	
Bilaga 3 Intervjufrågor	
Bilaga 4 Sammanfattning av Skolorganisationens policy i "X-Kommun"	

## Inledning

I en skola för alla, framhålls eleven i centrum. Elever i behov av särskilt stöd skall enligt Lpo 94 erbjudas den undervisning som bäst tillgodoser deras behov. Vad jag förstått försöker hela skolans lärarpersonal verka för den förändring och utveckling som behövs för att i så stor utsträckning som möjligt anpassa undervisningen efter varje barns förutsättningar.

I skolmiljön är det särskilt angeläget att ge alla barn och ungdomar en likvärdig utbildning. Skolverket (2001) nämner att det gäller både hur skolmiljön stödjer eller utgör hinder för enskilda elevers lärande. Där framgår också att ungdomars trivsel, trygghet och lust att lära i högsta grad avgörs av deras relationer till personal och kamrater. Dessutom har skolpersonalens förhållningssätt och förväntningar, samt elevernas möjligheter till delaktighet och inflytande, stor betydelse för elevers lärande. En likvärdig utbildning förutsätter, enligt Skolverket, att ett särskilt stöd ges till de elever som av olika anledningar har svårt att nå målen för utbildningen. Skolverket upplyser om att ”stödinsatser kan vara att förändra eller anpassa arbetssätt efter elevers behov, skapa en bättre social arbetsmiljö eller ge specialpedagogiskt, socialt, tekniskt eller annat stöd.” (s.7)

Läroplan, skolorganisation och klasstorlekar är enligt Marton, Dahlgren, Svensson och Säljö (1992) paradoxalt nog ett uttryck för behovet av ramar och utslag från rådande omständigheter som gäller. Detta ger följaktligen uttryck i möjligheter och begränsningar av lärartäthet och elevantal i undervisningssituationen och ”därmed lämnas ganska lite spelrum för individuella variationer bland lärare och elever.” (Marton et al. s.6)

Ny statistik från Skolverket visar att 10.3 procent av de elever som gick ut grundskolan vt 2003 inte var godkända i svenska, engelska eller matematik (Utbildningsdepartementet, 2004). Gymnasieskolans individuella program uppger samtidigt att de har fler sökande än tidigare, på grund av att elever inte är godkända i de s.k. kärnämnen; svenska, matematik och engelska.

Kloka lärare, pedagoger, filosofer, psykologer m.fl. har under långa tider givit uttryck för sina tankar, idéer och teorier om lärande, kunskapsutveckling och inlärningsförlopp, i önskan att trygga våra barns och ungdomars utvecklingsmöjligheter i skolan.

Det finns idag stora möjligheter för kommuner och skolor att bygga upp egna system och handläggningsrutiner för stöd till elever som behöver det (Skolverket 2001). Löfquist (1999) framhåller i sin studie skolor som inte visar några tecken på att prioriteringar styrts av elevernas behov. Dessutom påvisar Löfquist hur specialundervisningens omfattning snarare tycks hänga samman med traditioner i en skola och kommun än med elevernas faktiska behov. Han återger även att bristen på utvärderingar av arbetet med elever i behov av särskilt stöd är ett påtagligt problem, när det gäller att bedöma värdet av insatserna.

I anslutning till riksdagens fattade beslut år 2002 om en ny lärarutbildning, upprättades "den nya" specialpedagogutbildningen. I SOU 1999:63 "*Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*" framhåller att lärare med tre års yrkeserfarenhet erbjöds specialpedagogisk påbyggnadsutbildning, som "kompensutveckling i arbete med barn och ungdomar i komplicerade inlärningssituationer." (s.208) Helldin (1991), menar att denna kompetens av ett förhållningssätt till människosyn och samhällssyn, samt förmåga att påverka hållningarna i verksamheten, därmed innefattas av "något annat än exempelvis metodisk och utvecklingspsykologisk kompens." (Helldin, s. 4)

Helldin (2000) påpekar att den tidigare specialpedagogutbildningen, som inrättades 1990, var indelad i fyra specifika inriktningar mot elever i komplicerad inlärningssituation, döv- och hörselhandikapp, synhandikapp och utvecklingsstörning. "Den nya" specialpedagogutbildningen är inriktad mot ett helhetsgrepp<sup>1</sup> på skolsituationen, skolpersonal, elev och föräldrar, med utföranden som utvecklingsarbete, uppföljning, utvärdering, åtgärdsprogram och kvalificerad rådgivning. (Stenberg 2003)

Frågan om det är möjligt att förändra en yrkesroll och arbetsuppgifterna genom en ny utbildning, är intressant i sammanhanget. I en artikel, "*skolledningarna har en förlegad syn på specialpedagogik*" ställer Stenberg (2003) också den frågan och framhåller att många skolledare ofta rekommenderar sina "lärare att söka specialpedagogutbildningen oavsett tänkta arbetsuppgifter efter utbildningen." (s.38) Dessutom anser hon att skolledningen behöver ha en tydlig bild av vad specialpedagogik innebär, ur olika perspektiv om specialpedagogen skall lyckas med jobbet. Dilemmat är också, enligt Stenberg, att många skolledare och lärare anser att specialpedagoger fortfarande är de som kan och ska ta hand om de barn/ungdomar som övriga lärare inte klarar av. Malmgren Hansen (2002) påvisar i sin longitudinella studie "hur tidskrävande det är för förändringsintentioner att finna former och göra avtryck i verksamhet." (s.168) Skolornas rop på återgång till det vanliga, är enligt Malmgren Hansen, den mest påtagliga anledningen till att ingen förändras inträffar. Författaren betonar vikten av mötesplatser och tid för reflektion, och påstår att "skolkulturen kräver handling och att lärare inte erbjuds den tid som krävs för att möjliggöra en reflektion." (s.145) Detta utgör, menar Malmgren Hansen, klara begränsningar och möjligheter för att arbeta med den förändring och utveckling som behövs för arbetssätt och hantering av barnens lärande och lärarnas verksamhet.

Jag anser att skolans årliga kvalitetsredovisning också skall ses som ett verktyg i min dagliga verksamhet. Enligt bland annat skollagen ska utvärdering bl a ha ett främjande syfte och vara underlag för utveckling. Då

---

<sup>1</sup> Helhetsgrepp som begrepp förekommer på flera ställen i uppsatsen, och kan ha lite olika nyanser i sin betydelse, beroende på i vilket sammanhang det sägs. Helhetsgrepp som nämns i samband med specialpedagogutbildning och i specialpedagogiska sammanhang, betyder och omfattar "elevens utvecklingsmöjlighet utifrån individ, grupp- och organisationsnivå". Ett helhetsgrepp som utförs av specialpedagogens arbete och kunskap i; utvecklingsarbete, uppföljning, utvärdering, åtgärdsprogram och rådgivning. (Skolverket 2001)

skall utvärderingen göras av personal på den egna nivån, enligt Skolverket (1999) och ”utvärderingens resultat tänkas ligga till grund för personalens utveckling av verksamheten.” (s.24) En utvärdering av dokumentationer med berörda i den pågående verksamheten, ska som ett led i skolans utveckling, enligt Nihlfors, Wingård (1999), helst ge aha-upplevelser av den kunskap som kommer fram. ”Nyfikenheten har blivit stimulerad och det finns en grund för förbättringar av verksamheten”. (s.47)

Med anledning av att skolans personal återkommande diskuterar skolans stödundervisning och lärandesituation för elever i behov av särskilt stöd, används ”specialpedagogiskt stöd” som ett allmänt uttryck och begrepp av berörda i skolans verksamhet. Samtliga elever i år 7 – 9 har som mål att nå betygsmålen i år 9, vilket också är lärarnas uppdrag.

Syftet med denna undersökning är att undersöka lärares respektive speciallärares, specialpedagogers och rektorers uppfattningar av specialpedagogiskt stöd för elever i behov av särskilt stöd i år 7 – 9.

### **Studiens fortsatta uppläggning**

Min nyfikenhet på att ta del av erfarenheter och lärande i specialpedagogiskt stöd, inspirerade mig att år 2001 genomföra en undersökning i aktionsforskande ansats. Den undersökningen resulterade i en C-uppsats, som gestaltade förutsättningar för elever i år 7 – 9 lärande och att lyckas lära sig, liksom betydelsen av förhållningssätt till läraren, självförtroendet, tiden och miljön. I den uppsats jag lägger fram nu, vill jag undersöka hur lärare, speciallärare, specialpedagoger och rektorer uppfattar specialpedagogiskt stöd för elever i år 7 – 9. Genom att ta del av ansvarigas<sup>2</sup> och berörda<sup>3</sup> personers uppfattningar av specialpedagogiskt stöd, för elever i år 7 – 9, söker jag innebörden som framläggs i dessa uppfattningar.

Som bakgrund presenteras några av grundskolans normgivande nyckelbegrepp såsom läroplan, åtgärdsprogram, stödundervisning och kvalitetsredovisning. Under rubriken litteraturstudier - teoretisk bakgrund följer ett begreppsavsnitt om elever i behov av särskilt stöd, pedagogik och specialpedagogik, specialpedagogrollen, samt vidare hänvisning till policy för kommuners skolorganisation ”för elever i behov av särskilt stöd” (se bil.1).

Vidare i studien presenteras några aktuella teorier med forskares, utvecklingspsykologers, filosofers och pedagogers synpunkter om viktiga begrepp, som ligger i fokus vid inläring och som har betydelse för elevens kunskapsutveckling. Kapitlet avslutas med i första hand två teoretiska perspektiv på lärande och kunskap. Det är behaviorismen och kognitivismen och det sociokulturella perspektivet. Därefter presenteras ett sociokulturellt och ett systemteoretiskt perspektiv på kunskap och lärande, i vilken Andersson (2003) menar att den kunskap som barnet besitter utgör i sig en aktiv process i vilken barnet själv formar vidare kunskap. Dessa

---

<sup>2</sup> Rektor på grundskolan ansvarar för den lokala verksamheten med specialpedagogiskt stöd och undervisning.

<sup>3</sup> Berörda personer i verksamhet med specialpedagogiskt stöd och undervisning i grundskolan kan vara assistenter, lärare, speciallärare och specialpedagoger

teorier anknyter till studiens fenomenografiska inriktning, ansats och användningsområde, vilket presenteras i kapitlet om pedagogisk forskning och uppfattningar av praktiken. Där presenteras också något om skillnaden mellan fenomenografin och fenomenologin som ansats och inriktning, samt den här studiens koppling till undersökningens empiri och teoretiska bakgrund.

Studiens syfte, frågeställning och avgränsning presenteras i kapitlet efter och därefter undersökningens metod med genomförande och analys. Slutligen redovisas resultatet med sammanfattande diskussion, analys och slutsats samt några nya frågor vid eventuellt fortsatta forskningsstudier.

## **Studiens förhållande till normgivande begrepp - en bakgrund**

### **Läroplanen och betygsmål**

Läroplanen, Lpo 94, ger tydliga mål och förhållningssätt för hur eleverna ska tillgodogöra sig kunskap och hur läraren ska förhålla sig till elev och till ämnet. Det ställs stora krav på både elev och lärare då läraren ska skapa inläringstillfällen samtidigt som eleven själv ska ansvara för sitt lärande i en aktiv process.

Gemensamt för alla elever i grundskolan, är att de till höstterminen i år 8 får sitt första betyg. Från och med 1997-98 är betygsbenämningen *godkänt, väl godkänt och mycket väl godkänt*. Enligt Lpo 94, står det uttryckligen att ”betyg uttrycker i vad mån den enskilda eleven har uppnått de mål som uttrycks i kursplanen för respektive ämne eller ämnesblock.”(s.18) Det innebär i praktiken att en elev som ej uppnått dessa mål blir underkänd i ämnet. I Lpo 94 står också att ”som stöd för betygsättningen finns ämnesspecifika kriterier för olika kvalitetssteg. Dessa betygskriterier anges i anslutning till respektive kursplan.” (s.18) Lärare på olika skolor fattar beslut om kriterier för godkändnivån. Detta innebär att elever i olika skolor skall uppnå en viss kunskap och ett visst resultat som är relaterat till just den skolans formulerade kriterier för uppsatta mål. Med anledning av att eleverna har tilldelade kunskapsmål att uppnå för att erhålla betyget godkänt, och därmed rättighet och möjlighet att söka vidare till utbildningsprogram på gymnasiet, är det i sammanhanget viktigt för undervisande personal att se till att förverkliga elevernas möjligheter och önskemål. Det framkommer tydligt att det alltså är i skillnader mellan förutsättningar och krav, som svårigheter uppstår och i den balansakten är det långt ifrån alltid eleven som utgör problemet. En viktig fråga blir därför. Vems är problemet?

### **Åtgärdsprogram som redskap**

Åtgärdsprogram skall ses och användas som ett aktivt redskap för elev och lärare, vilket återges i SOU 2000:19, *Från dubbla spår till Elevhälsa i en*

*skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling.* Dessutom framhålls att åtgärdsprogram skall föregås av individuell handlingsplan tillsammans med lärare, elev och föräldrar. Åtgärdsprogrammet bör bygga på elevens lust, vilja och intresse, och upprättas utifrån vad eleven upplever sig behärska och kunna genomföra, för att därefter ledas av läraren i verksamheten, uppger SOU 2000:19 vidare. I Skolverkets (2001) skrift ”att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram” står det att både elever och föräldrar har rätt att ta initiativ till att upprätta åtgärdsprogram och att de skall ges möjlighet att vara med och utforma detta. Dessutom framhålls att åtgärdsprogrammet skall föregås av en utredning som innehåller en analys av elevens problem. Utredningen skall dessutom, enligt SOU 2000:19 utgå från en helhetssyn<sup>4</sup> på eleven och bör vara både kortsiktig och långsiktig samt lyfta fram elevens starka sidor.

Regeringen framhåller att:

”alla elever med läs- och skrivsvårigheter har rätt till ett åtgärdsprogram”. Detta ”skall föregås av en utredning”, ”utifrån en helhetssyn på eleven”, menar regeringen samt ”innehålla en analys av elevens problem”. Åtgärdsprogrammet ”skall vara redskap och hjälpmedel för skolans personal att planera och utveckla hela den pedagogiska verksamheten kring den enskilde individen”. ”Den bör vara både kortsiktigt och långsiktigt.” (Proposition 1997/98:94)

Dessutom framhåller Skolverket (2001) att åtgärdsprogram bör belysa en pedagogisk kartläggning ur tre nivåer. För nivå ett bör den enskilde elevens svårigheter och möjligheter (”individnivån”) framhållas. För nivå två bör utredningen samtidigt belysa hur elevgruppen är sammansatt, hur eleven bemöts och om det finns arbetsformer som är mer kritiska eller mer stödjande för eleven (”gruppnivån”). I den tredje nivån ges uttryck för hur skolans organisation svarar mot elevens förutsättningar och behov (”organisationsnivån”).

I *Utvecklingssamtal och skriftlig information* ger Skolverket (2001) förslag på hur det kan gå till att upprätta ett åtgärdsprogram med frågor som *–när- var- vem hur och –vad*, vilket kan användas som stöd i verksamheten av berörda. Av åtgärdsprogrammet bör även framgå vad man vill söka åstadkomma samt med vilka medel och metoder man vill arbeta menar Skolverket vidare. Arbetet bör dessutom vara en process i vilken eleven själv ges en aktiv roll vid analysen av skolsvårigheterna samt vid utformningen och genomförandet av programmet (ibid.). Både regeringen och Skolverket framhåller att varje skola bör ha tillgång till sådan kompetens att vanligt förekommande svårigheter som exempelvis läs- och skrivsvårigheter, matematiksvårigheter, koncentrationssvårigheter, motoriska svårigheter och oro kan utredas, kartläggas, analyseras och åtgärdas. I övrigt markerar regeringen och Skolverket i sitt slutbetänkande

---

<sup>4</sup> helhetssyn betyder att eleven skall ses i sitt sociala och kulturella sammanhang och att barns eventuella svårigheter då sätts i relation till dess totala livssituation och inte ses som en isolerad företeelse. Pedagogisk Uppslagsbok, 1996)

av Barnpsykiatrikommittén, *Det gäller livet. Stöd och vård till barn och ungdomar med psykiska problem* behovet av

”att använda den specialpedagogiska kompetensen samt den kompetens som övrig elevhälsopersonal besitter på ett sådant sätt att elevens totala lärandemiljö kommer i fokus för de samlade insatser som behöver göras för att eleven skall ges optimala förutsättningar för utveckling och lärande.” (SOU 1998:31 s.102 –103)

### **Stödåtgärder**

Om och när det framkommer att elever behöver särskilda stödåtgärder, skall enligt skollagen § 1 4 kap. andra stycket (1985:1100), särskilt stöd ges till elever som har svårigheter i skolarbetet. Beslut om särskilt stöd enligt detta kapitel fattas av rektor om inget annat ur § 5 och 10 uppmärksammas, för då beslutar skolans styrelse om exempelvis placering i särskild undervisningsgrupp.

I Grundskoleförordningens kapitel 5 § 4 och 5 påvisas följande regler om och för stödundervisning:

§ 4 ”En elev skall ges stödundervisning, om det kan befaras att eleven inte kommer att nå de mål som minst skall ha uppnåtts vid slutet av det femte och det nionde skolåret eller om eleven av andra skäl behöver särskilt stöd.

Stödundervisning kan anordnas antingen i stället för utbildning enligt timplanen eller som ett komplement till sådan utbildning”.

§ 5 ”särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp eleven tillhör.

För främjande av undervisning och utbildning för barn och ungdomar i behov av särskilt stöd i grundskolan ska enligt Lpo 94, specialpedagogens ambition vara samstämmig med lärarens och övriga skolpersonal.

”Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns olika vägar att nå målen. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för undervisningen. Därför kan undervisningen aldrig göras lika för alla.” (Lpo 94, s.15)

Lärare och elev behöver mer än förr samtala och mötas för att undervisningen ska kunna anpassa efter elevens förutsättningar. Olika elevers individuella behov behöver tillfredsställas vilket ska ske inom klassen, vilket tydligt framkommer i grundskoleförordningen.



”Särskilt stöd ska ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd ska i först hand ges inom den klass eller grupp eleven tillhör.” (Grundskoleförordningen, 5 kap. 5 §)

Målet med undervisningen är enligt Lpo 94, bl.a. att eleven ska bli kunskapare och utveckla sin förmåga att formulera och lösa problem, samt komma fram till slutsatser och göra bedömningar. Dysthe (2003) återger betydelsen av elevens meningsskapande vilket innebär att undervisningen behöver vara förståelseinriktad. I tidskriften *Portfolio* återger Strandell (2001), hur gapet mellan vad eleven kan göra själv och vad eleven kan göra med hjälp av andra som kan mer, alltid kommer att finnas kvar. Elever kan vara på gränsen till förståelse och ny kunskap, menar Strandell vidare, men klarar det inte alltid själva utan behöver stöd från de vuxna. Hänsyn behöver därför tas till elever som behöver särskilt stöd och längre tid för att upptäcka och lära sig viktiga begrepp, metoder och samband, menar Dysthe vidare. Strandell återger vikten av att bygga upp självkänslan och självförtroendet vilket handlar om att eleven får känna sig kapabel och att någon ser och hör att eleven kan. Visst kan elever ”lära sig av misstag” säger Strandell men först när självförtroendet och tilliten till vuxna är starkt.

### **Kvalitetsredovisning**

Kvalitetsredovisning enligt regering och riksdag, ska innehålla en bedömning i vilken mån de nationella målen för utbildningen har uppnåtts, samt en redogörelse för vilka åtgärder skolan avser att vidtaga om målen inte har uppnåtts. Samtliga skolor enligt regering och riksdag är sedan 1997 skyldiga att lämna en skriftlig kvalitetsredovisning. (SFS 1997:702, senast ändrad SFS 2001:649)

Skolverkets allmänna råd 1999:

- skolans elever, lärare, skolläring och övrig personal får en tydlig och gemensam bild av verksamheten som grund för att diskutera behovet av förbättringsåtgärder.
- Föräldrar och andra intressenter får en god information om skolan. De kan därigenom delta i diskussioner om skolans utveckling, få mer insyn och utifrån sina olika roller få ökat inflytande.
- Eleverna och deras föräldrar får ett bättre underlag för val av skolor, program kurser osv.
- Redovisningarna utgör också viktiga underlag för beslut på lokal nivå. (Skolverket 1999, s.2)

Det grundläggande motivet enligt Skolverket är att kvalitetsredovisningen ska fungera som ett instrument för att utveckla och förbättra verksamheten och garantera kvalitet och likvärdighet i alla skolor. På liknande sätt återger Strandell (2001) Skolverkets allmänna råd (1999) och förklarar att beskrivningen i kvalitetsredovisningen skall fungera som ett hjälpmedel för att utveckla och förbättra skolans verksamhet och även tjäna följande syften:

- skolans elever, lärare skolledning och övrig personal ska ha en tydlig och gemensam bild av verksamheten som grund för att diskutera behovet av förändringar.
- Föräldrar, avnämare och andra intressenter ska få en god information om skolan, och därigenom kunna delta i diskussioner om skolans utveckling, få mer insyn och, – utifrån sina olika roller, - ett ökat inflytande.
- Elever och deras föräldrar ska få ett bättre underlag för val mellan skolor och program.
- Redovisningarna ska utgöra underlag för politiska beslut på lokal nivå t ex prioritera resurser och sätta upp mål i skolplanen.

Skolan respektive skolhuvudmannen skall enligt Strandell redovisa de resultat som uppnåtts och de ska både beskrivas och värderas. Även andra resultat som t.ex. elevers frånvaro, personalgenomströmning, enkätsvar från elever och föräldrar kan samlas in, bearbetas och tas med i sammanställningen. I den skall även skolornas och skolhuvudmännens egna bedömningar redovisas av vad de anser måste göras för att nå målen, menar Strandell vidare.

## **Litteraturstudier - Teoretisk bakgrund**

### **Elever i behov av särskilt stöd i skolans verksamhet**

Alla elever behöver stöd i skolan för sitt lärande. Vissa elever behöver särskilt stöd, och enligt författningarna återges i skollagens 4 kap. 1 § kravet om att stöd ska ges till elever som har svårigheter i skolarbetet, vilket ger eleven en ovillkorlig rätt att också få det.

I skollag och grundskoleförordning sägs att hänsyn ska tas till ”elever med särskilda behov”. Detta är ett föräldrat begrepp och språkbruket ändrades till ”barn i behov av särskilt stöd” för att markera att skolan inte ska se svårigheter i första hand som ett individuellt problem.

Salamancadeklarationen återger istället att fokus ligger på de möjligheter till utveckling som varje individ besitter. Därför behöver undervisningen och verksamheten anpassas utifrån var och ens förutsättningar. (Unesco, 2001)

I Lpo 94 finns fastlagda regler för vad eleverna skall uppnå i år 5 och år 9 när de slutar grundskolan. Det är lärarens uppgift att tillsammans med kollegor hitta former för hur detta skall ske. I och med detta styrs skolan i verkligheten av två system, enligt Maltén (1985). Å ena sidan ett målsystem som hämtar kraft bakom skollag, skolförordning och läroplan med dess föreskrifter och anvisningar om arbetsätt och arbetsformer. Dessa kan benämnas som ”ett pedagogiskt styrsystem.” (Malten,1985 s. 46) Å andra sidan finns ett regelsystem med mer direktverkan på skolverksamheten genom bestämmelser kring storleken på klasser och grupper, förstärkningsresursens storlek och användning, ämnesindelning, lärarspecialisering, undervisningsskyldighet samt betyg, vilket Maltén omnämner som administrativt styrsystem. Det är inte svårt, menar Maltén,

”att i skolans vardag finna motsättningar i vars spänningsfält elever med svårigheter ofta drar det kortaste strået.” (s. 47)

Många människor har organiska eller kroppsliga skador som kan leda till olika former av funktionsnedsättning. Hur stort handikapp detta blir för den enskilda personen, beror enligt Andersson (2003) helt och hållet på miljön. Handikappet skapas enligt WHO,s definition av det relativa handikappbegreppet i gapet mellan en individs förutsättningar och samhällets kravnivå. Därför blir handikappet alltid relativt i förhållande till miljön. Det relativa handikappbegreppet beskrivs av Heimdahl Mattsson (1998) på följande vis:

”A handicap, however, is defined as the difference between the individual’s ability and the demand made by the environment. It becomes thus something which is situation-connected; depending on how the disability itself may change.” (s.12)

En elevs upplevda svårigheter kan variera i tid och omfattning vilket omnämns i elevvårdsutredningens slutbetänkande, SOU 2000:19, *Från dubbla spår till elevhälsa i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling*, och behöver ses utifrån varje enskild elevs behov här och nu. Eleverna skall enligt (SOU 2000:19) så långt som möjligt uppmärksammas, utredas och tillgodoses inom arbetslagen med stöd av den kompetens som finns inom skolans resurser för elevhälsan. Detta stöd skall baseras på en bedömning av behovet. SOU 200:19 återger i sitt betänkande att elever i skolsvårigheter är beroende av hur väl skolan lyckas med att skapa en lärande miljö och kallar detta för ett miljörelaterat synsätt. I skolhälsovårdens tidskrift *Portfolio*, lyfter Strandell (2001) upp hur ”barn och ungdomar med dysfunktioner kan ha ett handikapp som innebär att man har svårare att lära sig, förstå, lösa problem, använda symboler, tänka abstrakt etc.” (s. 33) I skolhälsovårdens tidskrift, *Från dubbla spår till elevhälsa i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling*, återger Strandell, vidare att behoven kan växla hos en och samma elev beroende på bemötande, ämne och situation. Det kan handla om omgivningens förmåga att anpassa situationen till elevens svårigheter, vilket enligt Strandell, påverkar handikappets omfattning. I bästa fall kan det innebära att elever med funktionshinder inte alls är handikappade i skolmiljön. Författaren menar att vissa elever dock är mer utsatta än andra, exempelvis elever med funktionsnedsättningar och elever med inlärningssvårigheter av olika slag. Strandell understryker att elever i behov av särskilt stöd är en angelägenhet för alla i skolan och i likhet med författningarna att ”det gemensamma målet för arbetet är att eleven ska kunna nå målen inom ramen för sin utbildning.” (Strandell 2001 s. 21)

Malmgren Hansen (2002) påpekar att elever som får specialpedagogiskt stöd bildar en heterogen grupp genom att det som karakteriserar gruppmedlemmarna snarare är olikhet än likhet. Det medför enligt författaren att det är svårt att tala om vilka typer av svårigheter de har utan att hamna i ideologisk, normativ diskussion.

Kopplingen mellan bedömning av elevens kunskap och specialpedagogik, är däremot otvetydig i den bemärkelsen att ”elever som avviker från bestämd nivå (Lpo 94) när det gäller kunskap och/eller förmåga i ämnen ofta blir föremål för specialpedagogiska insatser i skolan.” (s.19) Från pedagogisk synvinkel ses bedömning och kategorisering ofta som hjälpmedel att identifiera elever med brister, vilket ofta är en förutsättning för att dessa elever ska få hjälp med extra stödinsatser och exempelvis komma ”ikapp” uppger Malmgren Hansen (2002). Författaren refererar till tidigare egna studier och menar att det inte är ovanligt att elevens upplevelse av bedömningen och kategoriseringen kan ge upphov till känslor av otillräcklighet/ oduglighet. Helldin (1997) upplyser i sammanhanget om att ett kategoriserande tillvägagångssätt historiskt sett har tjänat olika samhällsintressen, genom att bidra till sortering av individer. Detta kan enligt Malmgren Hansen (1998) leda till att skolan ställer lägre krav på dessa elevers kunskapsinhämtande och inläring än för andra elever. Hon återger hur omgivningen i många fall försvårar situationen för elever i behov av särskilt stöd samtidigt som omgivningen utgör den huvudsakliga anledningen till att svårigheter uppstår.

### **Elever i behov av särskilt stöd – en kris eller konstant tillstånd**

Ingen människa undgår oväntade svåra händelser. Händelser och känslor är alltid sanna hos den som uppfattar dem, och även orsak till olika sätt att uttrycka dem på, enligt Andersson (2003). Bergquist (2003) upplyser om olika upphov till kriser, tillstånd och situationer som kan och behöver försätta elever i behov av särskilt stöd i skolan. Författarna uppger orsaker som svåra och konkurrerande syskonrelationer, barn som far illa av övergrepp av olika slag samt föräldrar med missbruksproblem eller psykiska sjukdomar. Det kan finnas funktionshinder, handikapp och funktionsstörningar som autism, Apergers styndrom, Tourettes syndrom, DAMP, ADHD, utvecklingsstörning, m fl. Det kan också vara uppbrott och förändringar i familjen av olika slag där ex vis föräldrar skiljer sig, föräldrar sägs upp från arbetet, adoption, dödsfall eller hot om egen dödlig eller invalidiserande sjukdom. Upphov till kris kan också vara krav som är orealistiska för eleven i tid och situation. Det finns så många upplevelser, händelser och känslor som försätter barn och ungdomars tillvaro i gungning och som blir inledning till ett flerårigt krisarbete med dess förlöpande faser. Barn som utsätts för separationer från familjen, eller rädsla för undersökningar m.m., kan påverkas så att tilliten till vuxna brister. Detta kan i sin tur lägga en grund för senare depressivt beteende och känsla av värdelöshet, att inte duga. (Bergquist m fl 2003)

Bergquist definierar ordet *kris* som en avgörande vändning, plötslig förändring eller ödesdiger rubbning och upplyser om att det används inom kropps- och psykiatrisk sjukvård. Kriser kan enligt författarna indelas i utvecklingskriser och oväntade, svåra kriser där den andra omnämnda typen av kriser, den akuta, utlöses av händelser som rubbar tillvaron. Ordet kris betecknar att ”individen har genomgått eller utsatts för någon förändring, vilket på ett avgörande sätt ändrat individens liv.”(s.18)

Elever i behov av särskilt stöd i grundskolan tillika förskoleklass, särskola gymnasieskola och kommunal vuxenutbildning ger efter regeringens proposition och betänkande (2001/02:14) riktlinjer för skolpersonal att verka efter. Särskilda insatser inom den kommunala skolorganisationen med fokus på specialpedagogik,<sup>5</sup> antogs av skolstyrelsen 2002. Elever i behov av särskilt stöd är, enligt denna policy barn och elever som har:

- läs och skrivsvårigheter / dyslexi
- problem inom kommunikation, tal och språk
- matematiksvårigheter / dyskalkyli
- problem med koncentration, hyperaktivitet, perception och/eller motorik som påverkar inläring
- svårigheter inom autismspektrum som fordrar pedagogisk anpassning
- begåvningshinder inom ramen för, och i gränsområdet till, särskolans personkrets
- psykologisk, medicinsk och social problematik som erfordrar pedagogisk anpassning. (bil 4)

### **Begreppet pedagogik och specialpedagogik**

Ordet pedagogik förklaras av Malmström, Györki, Sjögren (1992) som vetenskapen om uppfostran. På liknande sätt definierar Säfström (1994) att pedagogik som verksamhet, bland annat är ”undervisning” och/eller ”fostran”. Med undervisning avses enligt Säfström, den förmedling av kunskaper eller förmågor som sker inom undervisningsinstitutionerna medan fostran är överföring av värderingar och normer av en bredare och mer indirekt påverkan. Det talas också om påverkan som ”inneboende” i kulturen och som överförs vid undervisningstillfället. Ödman (1995) kallar detta för ”immanent” pedagogik, vilket kan associeras till reproducerande pedagogik, eller reproduktion i kulturen som avser en avsiktlig påverkan och/eller fostran. Med denna definition av det pedagogiska området blir någon påverkad av en annan som påverkar.

En specialpedagogisk verksamhet innefattas av samma som ovan nämnda faktorer samt på en genomtänkt elevsyn, samhällssyn och kunskapssyn, vilket bör genomsyra ett specialpedagogiskt synsätt enligt Maltén (1985). Specialpedagogiskt stöd i grundskolan innebär därmed enligt Maltén, att hävda behoven hos elever i svårigheter och därmed bevaka deras rättigheter. Denna uppgift innebär ett förebyggande arbete som syftar till att anpassa kursinnehåll och arbetssätt till elevernas förutsättningar och behov. Dock med speciell omsorg om elever i svårigheter så att elevens aktiva arbete stimuleras och skolsituationen blir mer individanpassad och förhoppningsvis mindre utstötande. Detta är ett ansvar som i Lpo 94 formuleras som att:

”Alla som arbetar i skolan skall hjälpa elever som behöver särskilt stöd och samverka för att göra skolan till en god miljö för lärande...  
och genomföra arbetet så att eleven;

---

<sup>5</sup> Hänvisar till bil 4 hur exempelvis en X- Kommuns policy för särskilda insatser för barn och elever i behov av särskilt stöd. (2002) kan se ut.

- utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga,
- upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt,
- får stöd i språk- och kommunikationsutveckling..." (s.12)

I anpassningen av undervisningen framgår vidare i Lpo 94 att:

"...hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig göras lika för alla." (Lpo 94, s.6)

### **Specialpedagogiskt stöd**

Specialpedagogiskt stöd innebär, enligt Maltén (1985), ett åtgärdande arbete med riktade insatser, som syftar till att diagnostisera svårigheternas art och omfattning samt utforma och genomföra åtgärdsprogram. Tidigare låg de riktade insatserna helt på individnivå, men har i enlighet med den nya specialpedagogutbildningen år 2002, utvecklats till att belysa och rikta problematiken mot svårigheter, vilket i kapitlet "om åtgärdsprogram som redskap" nämndes mot individ, grupp och organisationsnivå. Skolans uppgift är inte enbart att hjälpa eleven till kunskaper, utan också att införliva individen i det sociala och samhällsliga regelsystemet. Skolans mål omfattar enligt Malten, personlighetsutveckling, social träning, att söka och inhämta kunskap samt omspanner också vilja och förmåga till samverkan och hjälpsamhet.

Specialpedagogiska insatser med stöd kan ses utifrån flera perspektiv och nivåer och har under de senaste åren diskuterats flitigt. Ahlberg (2001) belyser specialpedagogisk forskning från tre olika perspektiv och talar om det individinriktade perspektivet, deltagarperspektivet och det kommunikativa relationsinriktade perspektivet. Ett individinriktat perspektiv utgår från att svårigheterna finns hos individen, uppger författaren, och ser till elevens egenskaper och bakgrund för att försöka förklara vilka svårigheter som han/hon har. I ett deltagarperspektiv däremot, är utgångspunkten relationen mellan samhället, skolan och elevens sociala och kulturella sammanhang. Vikten är här att se till de eventuella hinder som gör att eleven inte kan delta i en gemensam skola för alla. Specialpedagogiken blir enligt Ahlberg, en uppgift för hela skolans verksamhet där undervisningen är inkluderande och att det är skolan som ska anpassas och förändras och inte eleven. Inom det kommunikativa relationsinriktade perspektivet studeras samspelet mellan skolans organisation och verksamhet och den enskilde eleven som står i fokus. Här studeras enligt Ahlberg kommunikationen och relationen på olika nivåer och sammanhang i skolans specialpedagogiska verksamhet, för att se hur de påverkar varandra. Ahlberg menar vidare att det är en nödvändighet att man ser komplexiteten i skolans verksamhet när man ska studera hur skolan pedagogiskt möter elever i behov av särskilt stöd. Han poängterar att det inte handlar om att ge svar på hur man anpassar skola eller individ, utan om

att ha kunskap om olika kommunikationsprocesser i skolan. Då går det också anser Ahlberg, att visa på variationen i hur olika skolor i sin specialpedagogik möter barn i behov av särskilt stöd.

Lärarnas och pedagogernas uppdrag i arbetet med elever i behov av särskilt stöd i grundskolan, är till viss del därmed formulerat både som pedagogiskt syfte, och som sociokulturellt syfte. Det vill säga, att förmå eleven att dels utveckla sig mot uppsatt betygsmål för år 9, dels att utvecklas i tanke, tal/uttryck och handling, tillsammans med andra som ligger till grund för verksamheten. En specialpedagogisk verksamhet i grundskolan, innebär menar Ahlberg vidare, att eleven erbjuds möjlighet till utveckling och att den som erbjuder måste agera och hantera eleven efter hans/hennes, tidigare erfarenhet och kunskap oavsett vilken kultur eller samhällsliv eleven kommer från och lever i.

### **Specialpedagogrollen**

En specialpedagogs kompetens omfattar fördjupande kunskaper om barns och ungdomars lärande, uppger Strandell (2001) i tidskriften *”Från dubbla spår till elevhälsa i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling”*. En kunskap utifrån beteendevetenskapliga, samhällsvetenskapliga forskningsfält vilket ger kompetens för att undervisa och handleda skolpersonal i pedagogiska frågor.

Enligt utbildningsplanen som fastställdes av utbildningsnämnden 2001-05-14 uttrycks att specialpedagogen enligt examensordningens mål för det specialpedagogiska programmet, skall kunna;

- identifiera, analysera och delta i arbete med att undanröja hinder för och orsaker till svårigheter i undervisnings- och lärande miljöer.
- genomföra pedagogiska utredningar och analysera individens svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå.
- utforma och delta i arbetet med att genomföra åtgärdsprogram i samverkan mellan skola och hem för att stödja elever och utveckla verksamhetens undervisnings- och lärandemiljöer.
- utveckla principer och former för pedagogisk mångfald inom verksamhetens ram
- vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för föräldrar samt för kollegor och andra berörda yrkesutövare
- genomföra uppföljning och utvärdering samt delta i ledningen av den lokala skolans utveckling för att kunna möta behoven hos alla elever (Lärarygskolan Stockholm. Utbildningsplan 2001:23).

Specialpedagogens arbete inriktar sig idag således mot såväl barn, ungdomar som pedagoger i olika verksamheter. Helldin (2000) refererar till UHÄ, 1991 –11-05 som beskriver specialpedagogens arbete utifrån Centrala utbildningsplanens mål från 1991. Där beskrivs tydligt att ”specialpedagogens arbete skall i det följande inte enbart direkt inriktas mot elevens undervisningsaktiviteter. Specialpedagogen skall i respektive verksamhetsområde fungera såväl som undervisare, rådgivare och -

handledare.” (s.10) Utifrån denna framhåller Helldin vidare att specialpedagogen skall

”...uppmärksamma betydelsen av skapande verksamhet, genom lek, rörelse, musik, bild och drama och ge kunskaper och färdigheter att analysera, utveckla och utvärdera den egna verksamheten, ge beredskap att initiera, leda och genomföra lokala utvecklingsarbeten samt att såväl självständigt som i samverkan med andra utvärdera, utveckla och förändra verksamheten och vara ett stöd för enskild barn, ungdomar och vuxna.” (s.11)

Specialpedagoger med större bredd både i kunskaper och arbetsinriktning kan, enligt Helldin (2000), tillsammans med sina kolleger kritiskt granska exempelvis ”hur den egna verksamhetens intellektuella tradition påverkar synen på elever, inläring och arbetets organisation.” (s.13) Detta är en direkt skillnad mot det tidigare specialpedagogiska arbetet, som fokuserades på elevens utveckling och ”studier av orsaker till olika typer av handikapp” och att ge ”kunskaper och träning i de speciella tekniker som erfordras för att få kontakt med och utveckla individer med fysiska, psykiska och språkliga handikapp.” (Helldin, 2000 s.10)

I många arbetslag har specialpedagogen en slags nyckelroll, och undervisar liksom specialläraren, enligt Maltén (1985), enskilda elever i små grupper i en slags ”normrelaterad syn på vad som är en lärares uppgift.” (s. 123) Syftet enligt Maltén, är att i sådant undervisningssätt se till att vissa eftersläntrande elever ”kommer ifatt”. En positiv inställning till särskilda undervisningsgrupper eller andra ”fasta” grupperingar är utslag av samma synsätt. Enligt Maltén kan den specialpedagogiska insatsen också vägledas av ett individ- och behovsrelaterat synsätt genom att innehåll och arbetssätt utformas inom ramen för arbetslagets diskussion.

Dessutom förväntas specialpedagoger enligt Strandell (2001) ha särskilda kunskaper i läroprocesser hos barn med hörselskada/dövhet, synskada/blindhet och hos utvecklingsstörda barn och ungdomar samt för de barn och ungdomar som har en komplicerad inläringssituation.

Intentionen med den tidigare specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen som startade 1990 är att specialpedagogens djupare kompetens skall komplettera läraren i den vardagliga verksamheten poängterar Malmgren Hansen (2002). Detta har under åren varit föremål för vidare diskussioner och studier, huruvida situationen med eleverna hanteras när lärare inte uppfattar att de har tillräckligt med specialpedagogisk utbildning, menar författaren. Malmgren Hansen återger att tanken med den nya kunskapen och utbildningen var att alla barn skulle bli allas ansvar. Läraren skulle i högre utsträckning än tidigare bli kapabel att hantera elever som varierade i beteende och inläring inom klassgruppen, och inte lyftas ut i små klasser – enskild undervisningsgrupp. Situationen av specialpedagogisk verksamhet i skolor där heterogenitet bland lärare med olika utbildningar och bristande kunskaper om en ny inriktning av specialpedagogisk verksamhet, har



dessutom inbjudit till att studera mötet mellan de nya specialpedagogerna och de olika skolor som de kom tillbaka till efter utbildning.

## **Inlärningssteorier**

### **Utvecklingspsykologiska begrepp för inlärnin**

Enligt Dysthe (2003) är en inlärningssteori beroende av vilken synvinkel man väljer som utgångspunkt för att undersöka lärande. Detta är intressant för att förstå dagens forskning om faktorer som ligger till grund för inlärninngen och hur barn tänker och tar till sig kunskap. I detta sammanhang framhäver Andersson (2003) och Evenshaug, Hallen (2001) att den kunskap som barnet besitter utgör i sig en aktiv process i vilken barnet själv formar vidare kunskap. Teorierna lyfter dels upp kunskap om barn och ungdomars biologiska utveckling, dels hur barn tänker och tar till sig kunskap och slutligen om attityder, värderingar, människo- och kunskapssyn och om interaktionens betydelse för lärande.

### **Lärande**

Ordet lärande används i flera olika betydelser. Illeris (2000) skiljer mellan fyra betydelser hos ordet i dagligt tal. Enligt Illeris (2000) är lärande 1. resultatet av läroprocessen, det som lärs. 2. de mentala läroprocesserna hos individen. 3. yttre samspelsprocesser som är en förutsättning för de inre och 4. mer eller mindre synonymt med undervisning (Illeris s.14 – 15). Enligt Illeris har intresset för lärandet ökat och intresset för undervisning minskat. Mer än förr talas om anpassning av förhållandena för lärande och om läroprocesser, menar Dysthe (2003). Förhör och tester kan inte upplysa om hur själva läroprocesserna går till. Däremot menar Dysthe att inlärningssteorier och kvalitativa forskningsstudier som går tätt inpå inlärningsituationer kan beskriva läroprocesser i detalj och analysera vad som sker där.

Elever i skolan är olika och lär olika p g a socio-ekonomisk bakgrund, fysisk och psykisk utveckling, intresse för ämnet och motivation att behärska menar Strandell (2001) i skolhälsovårdens tidskrift *Portfolio*<sup>6</sup>. Inga elever lär sig om de inte är redo, motiverade och förmögna att göra det menar Strandell vidare och påpekar vikten av att läaren måste möta varje elev där den befinner sig i sin utveckling. Skolan behöver bli mer personlig och författaren framhåller hur lustan att lära hör samman med känslan av meningsfullhet. Därför behövs metoder väljas ut, menar Strandell, som ”ger eleverna möjligheter att arbeta individuellt, i egen takt, från ett ledarskap som uppmuntrar, stödjer och tillhandahåller medel för att eleven skall nå större kontroll över sitt lärande.” (Strandell, 2001 s.13)

---

<sup>6</sup> Portfolio – en tidskrift från skolhälsovård Nr 2/2001-2002

## **Inläring och kunskapsutveckling**

Traditionellt betraktas inläring och utveckling som helt separata företeelser, enligt Marton, Dahlgren, Svensson, Säljö (1992). De menar att inläring tidigare har inneburit att människor tillförs varierande mängder kunskap utifrån, medan utveckling betraktats som en förändring av individen själv genom att hans tänkande blir annorlunda. Var och en kan konstatera att det pågår en ständig utveckling av tänkandet när det gäller barn och ungdomar genom att de lär sig språk, läsa, räkna och lösa problem av allt högre svårighetsgrad. Med stigande ålder handskas barn och ungdomar med allt mer abstrakta begrepp och symboler vilket enligt utvecklingspsykologer karaktäriseras av ”mer eller mindre dramatiska förändringar av kvalitativ natur.” (s.140) Författarna menar att inläring i vissa fall innebär att personen som lär in kommer att uppfatta något på annat sätt än tidigare.

I studier om inläring som fenomen, förmedlar Marton, Hounsell, Entwistle (1995), att all inläring inte har det omedelbara syftet att förändra någons uppfattningar. Däremot att på mer uppmuntrande sätt ”omordna och förändra i förståelsen av aspekten av verkligheten.”(s.308)

## **Beskrivning av inläring**

För att beskriva vad som händer vid inläring, måste centrala aspekter beskrivas av hur inläringens innehåll uppfattas vilket enligt Marton, Dahlgren, Svensson, Säljö (1992), innebär att beskrivningen av inläring kommer att variera med innehållet. Nödvändiga förutsättningar och eventuella brister bör på samma sätt också beskrivas i relation till det som är centralt i inläringens innehåll. På det sättet återger författarna att dåliga förkunskaper, liksom beteckningen begåvad elev, inte säger något om varför någon lyckas tillgodogöra sig ett visst innehåll eller lösa ett visst problem. Däremot är det av intresse att försöka ange ”vad som skiljer mer eller mindre framgångsrika elevers uppfattningar av den aktuella frågan och vilka begreppsliga förutsättningar de saknar respektive besitter .”(Marton, et al. s.162)

## **Mening och förståelse**

Mening och förståelse är en central angelägenhet för en erfarenhetsbaserad uppfattning av undervisnings – och inlärningsprocessen därför att klyftan mellan återgivning och förståelse visar på en enorm skillnad i kvaliteten och innehållet i det inlärd, menar Marton, Hounsell, Entwistle, (1995). ”När behärskande av detaljerade fakta eller förfarande – i många discipliner en vital hörnstolpe i förståelsen – blir ett mål i sig avskilt ifrån ett meningsinnehåll, så är att ha lärt sig inte att delvis ha förstått utan att inte ha förstått alls”... återger författarna och vidare... ”när något har förstått på ett genuint sätt har det relaterats av de studerande till deras tidigare kunskaper och erfarenheter, vilket uppfattas som en hjälp till att förstå omvärlden.” (s. 260)

### **Inlärnings förutsättningar**

Inläring är med andra ord enligt Marton, Dahlgren, Svensson, Säljö (1992) beroende av det specifika innehållet och sammanhanget. I detta sammanhang är det intressant att veta om och hur information behandlas, kodas och lagras i minnet. Ausubel refereras av Marton, et al., som menar att abstrakta begrepp byggs upp av erfarenheter som endast delvis är gemensamma vilket innebär att inläring blir fråga om att konstruera mening. Ny mening måste tolkas i termer av tidigare kunskap och begrepp som innehåller gemensamma och säregna betydelse drag. Det som en elev lär sig kan därför vara liktydigt med undervisningsinnehållet enbart i relation till fakta eller formellt definierande begrepp. Inläring som saknar varje förbindelse med tidigare kunskap, har enligt Rogers (1969) heller ingen betydelsefull förankring hos eleven. När eleven däremot har tilltro till sin inlärningsförmåga och känner att inläringen kommer att bli personligt lösnande, upplevs den också betydelsefull. Rogers fördömer traditionell inställning till undervisning som skapar konkurrens och tillåter många barn att misslyckas och vill istället att kunskapen skall vara underställd processen att lära sig. Marton, Hounsell, Entwistle (1995), refererar till Rogers önskan om att framförallt befria eleven från upplevelser som ointetgör nyfikenhet och självtillit. Elever och lärare skall erkänna att känslor är självklara i inläringen, menar Rogers, d v s betydelsefull existentiella inläring, ”en inläring som utveckla personligheten så väl som intellektet.” (s. 22)

### **Piaget och två teoretiska perspektiv på lärande och kunskap**

Piaget (1896 - 1980) inspirerade en kognitiv inläringsteori där lärande ses som en aktiv konstruktionsprocess och där eleverna tar emot information. Utifrån den information som ges, tolkar och knyter eleverna ihop den med vad de redan vet och omorganiserar de mentala strukturerna för att den nya förståelsen skall passa in (Dysthe 2003).

Intresset i Piagets forskning kretsade kring hur människan utvecklar kunskap och insikt, vilket refereras av Evenshaug, Hallen (2001). Författarna förklarar hur två processer i Piagets teorier kompletterar varandra för att den intellektuella utvecklingen ska äga rum. Den ena processen sker genom assimilation då barnets nya kunskaper förstås av tidigare kunskaper och erfarenheter som barnet redan har, vilket innebär att med den nya kunskapen tolka utifrån det som barnet redan kan. Den andra processen är enligt Piagets teori, ackommodation och innebär att människan behöver förstå den nya kunskapen för att kunna tänka på ett nytt sätt. Det som ska läras in finns inte i tidigare erfarenheter, förmedlar Evenshaug, Hallen, utan människan måste anpassa sig efter det nya och ta in de nya kunskaperna och befästa dem. Piaget menar att det är genom handlingar, erfarenheter och samspel som barnet når kunskap och att det är den egna handlingen som driver på utvecklingen. Piagets teorier bygger på den kognitiva utvecklingen och urskiljer olika stadier av det logiska tänkandet. Utvecklingen sker, enligt Malmer (1999) som refererar till Piaget, i vissa steg och kommer i viss ordning:

- Förlogiska tänkandet (ca 2-4 år) (berör inte skolundervisningen)
- Åskådligt tänkande (ca 4-8år), där barnet enligt Piaget kan gruppera föremål men inte konservera antal om föremålen flyttas runt då likheten i antal går förlorad.
- Konkret tänkande (ca 7-12 år), då barnet börjar uppfatta relationsförhållandet mellan helhet och delar. Barnet kan klassificera i ordningsföljd och resonera logiskt omkring konkreta föremål.
- Formellt tänkande (ca 11 – uppåt). I detta skede påstår Piaget att barn kan utföra abstrakta uppgifter och föra ett logiskt resonemang utan konkret material.

Piagets tankar tillhör konstruktivismen och han förespråkar i sin teori, att tanken föregår språket och att användningen och förståelsen av språket är beroende av vilken utvecklingsnivå barnet befinner sig i. Evenshaug, Hallen, betonar att Piagets teorier underskattade barnens förmåga till inläring då Piaget aldrig var medveten om hur inläring och utveckling stod i förhållande till sociala kulturella sammanhang. Piagets studier tittade på barnet i förhållande till ting och inte i samspel med andra. Idag vet man att språk, kommunikation och samspel har stor betydelse för barns utveckling (Evenshaug, Hallen, 2001).

Motivationen för lärande sker, enligt Dysthe (2003), genom aktivt resonemang i ämnesmässiga problem snarare än genom att ta emot information utifrån. Detta har betytt mycket för förändringen av sättet att undervisa, inte minst i naturvetenskapliga ämnen. ”Metakognition”, menar Dysthe vidare, är förmågan att reflektera över sitt eget tänkande, sin förståelse och sitt lärande och bli medveten om hur man lär sig bäst. Författaren uttrycker att det är ett kognitivt begrepp som vunnit insteg i undervisningssekvenserna i form av loggskrivning, reflektionsanteckningar och självvärdering.

### **Vygotskij och lärande**

Vygotskij (1896 –1934) tillhörde också, liksom Piaget, konstruktivisterna, men till skillnad mot Piaget framhöll Vygotskij det sociala samspelet runt barnet som mycket viktigt. Vygotskij framhöll språket som viktig utgångspunkt för barns utveckling och ansåg att språket kom före tänkandet, samt att barnet utvecklar tänkandet tillsammans med det kulturella och sociala runt omkring (Evenshaug 2001). Enligt Vygotskij stimuleras barnet tillsammans med andra som stöder och hjälper i nya situationer Den vuxne har därmed en viktig roll när han/hon hjälper barnet att öka förståelsen för att behärska nya uppgifter. Inläring sker i något som Vygotskij kallar barnets närmaste utvecklingszon. Med det menar Vygotskij att barnet lär sig när det stimuleras av nya kunskaper som ligger alldeles intill vad barnet redan behärskar och när barnet kan bruka sin starkaste sida. Vygotskij betonar också vikten av det sociala samspelet och att det ska inbegripa alla elever. Alla elever har rätt till gemenskap, vilket också betonas av Madsén (2002)<sup>7</sup> som delger att gruppen har en avgörande betydelse för ett

---

<sup>7</sup> Madsén, T (2002), pedagogiska magasinet 2/03, s.81

förståelseinriktat lärande. Vygotskij återger att barnet har ett inre tal som det använder för att lösa uppgifter och planera strategier, och att detta inre tal (att få tänka högt för sig själv) aldrig försvinner utan är nödvändigt för tänkandet (Evenshaug., Hallen, 2001). En försenad språkutveckling skulle, enligt Vygotskij, hindra barnet från att utveckla sitt logiska tänkande och sin begreppsbyggnad, vilket Malmer (1999) menar är viktigt att beakta utifrån stöd och hjälpfunktionen. Med Vygotskijs pedagogik väntar inte läraren på elevens utveckling utan läraren skapar förutsättningar och leder dem in i undervisningen (Stendrup, 2001). Kognitivisterna är intresserade av den inre motivationen och menar att ”barn är naturligt motiverade av att lära sig, oavsett ålder bara de får hålla på med aktiviteter på olika områden.” (Dysthe 2003 s.38)

### **Sociokulturella perspektiv på lärande**

Sociokulturellt perspektiv bygger, enligt Dysthe (2003), på ett konstruktivistiskt syn på lärande och ”kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext och inte primärt genom individuella processer.” (s. 41) Det finns enligt Dysthe ingen ”sociokulturell inlärningsteori”, utan innefattar olika riktningar och olika betoningar om kunskap och lärande. Teorin betraktar lärande som deltagande i social praktik, vilket innebär att alla sidor måste beaktas för att man skall förstå lärande.

Följande fyra inlärningsteoretiker kan sägas vara ledande för sociokulturella perspektiv på kunskap och lärande: De båda amerikanerna Dewey (1859 – 1952) och Mead (1868 – 1931) å ena sidan och de båda ryssarna Vygotskij (1886 – 1934) och Bahtin (1885 – 1975) å andra sidan, där samtliga förespråkar interaktion och samverkan för kunskap och lärande. Dewey Mead och Vygotskij förmedlar att det är den sociala gruppen, den gemenskap som individen är en del av som är själva utgångspunkten för lärande och inlärningssituationer. Bachtin intresserade sig mest för språket som kommunikationsredskap och införde dialogbegrepp i sociokulturell kunskaps- och inlärningsteori. Detta ses här som en förutsättning för att ”förstå hur mening skapas och utvecklas och hur lärande äger rum i språklig samverkan.” (Dyste 2003 s.15)

Centrala element i sociokulturella angreppssätt inom inlärningsprocesserna är att lärandet har med relationer att göra och sker genom deltagande och genom deltagarnas samspel, språk och kommunikation. Dessutom är balansen mellan det individuella och det sociala en avgörande aspekt på varje läromiljö. Lärande är mycket mer än det som sker i elevens huvud och har att göra med omgivningen i vid mening (Dysthe 2003). Kunskap och färdigheter har inte enligt Dysthe sitt ursprung i hjärnan som biologiskt fenomen eller biokemiska processer. ”Dessa processer är en viktig förutsättning för vår förmåga att analysera begrepp, lösa ekvationer och skriva poesi. Men begreppen, ekvationerna och de poetiska uttrycken finns inte i hjärnan som sådan. De har istället med innebörd och mening att göra, och innebörd och mening är kommunikativa, och inte biologiska företeelser.” (Säljö, 2000 s.21)

Ett sociokulturellt perspektiv betonar å ena sidan den motivation som finns inbyggd i samhällets och kulturens förväntningar på barn och ungdomar, å andra sidan är det avgörande för motivationen i vilken mån skolan lyckas skapa en god läromiljö och situationer som stimulerar till aktivt deltagande. Enligt Dysthe (2003) gäller det att skapa interaktionsformer och miljöer så eleven känner sig accepterad och på ett positivt sätt kan forma den lärandes identitet, bl a genom att ”eleven känner sig uppskattad både som någon som kan något och som någon som kan betyda något för andra. Att delta i och bli uppskattad i en grupp, ger motivation för fortsatt lärande, menar Dysthe. Det sociokulturella perspektivet visar tydligt att viljan att lära beror på upplevelsen av meningsfullhet, vilket i sin tur beror på om kunskap och lärande betraktas som viktiga i de grupper man ingår i. Både hemmiljön och klassen påverkar motivationen, därmed blir det avgörande att skapa en klasskultur där lärandet värdesätts av alla” (s. 39), för lärare liksom för elev.

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är kommunikativa processer förutsättningar för människans lärande och utveckling. Dysthe (2003) återger hur eleven utvecklas genom att ta del av kunskaper och färdigheter genom att lyssna, samtala, härma och samverka med andra.

Den sociokulturella traditionen kallas också för sociohistorisk, kulturhistorisk eller situerad, vilket innebär att kunskap är beroende av den kultur som den är en del av och aldrig existerar i ett vakuum. ”Situerad kunskap” betyder ”att kunskap är invävd i en historisk och kulturell kontext. Detsamma gäller språket, genom vilket kunskap kommer till uttryck.” (Dysthe, 2003 s. 34)

### **Systemteorins anknytning till interaktionistiskt perspektiv**

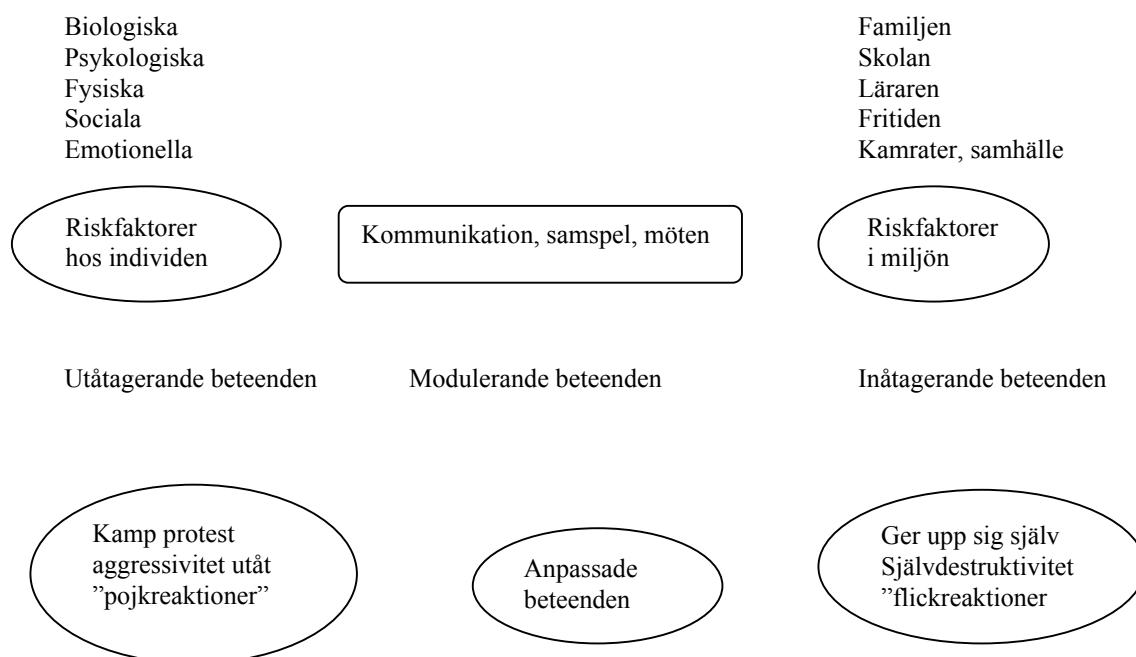
De tre hörstenarna i systemteorin, enligt Andersson (2003) är konstuktivism, cirkuläritet, och mind is social.

Ett systemteoretiskt synsätt innebär, enligt Andersson (2003) att händelser förklaras utifrån cirkulära samband och inte utifrån linjära samband d.v.s. orsak och verkan. En cirkel däremot har ingen början och inget slut, påstår Andersson. Författaren uppger att orsakssambanden ofta är så komplexa att vi sällan kan hitta en orsak, utan att det som sker i nuet inte kan ses som en isolerad företeelse utan måste sättas in i ett större perspektiv i tid och rum. Andersson, menar att man i systemteorin utgår ifrån ett interaktionistiskt perspektiv på barns utveckling, vilket innebär ”att man beaktar både den påverkan som sker från miljön på barnet, men också den påverkan som sker från barnet på miljön.” (s. 20) Nutidens utvecklingspsykologer är, enligt Andersson överens om att det är ett ständigt samspel mellan egenskaper i miljön som påverkar barnet och egenskaperna hos barnet som påverkar miljön. Andersson beskriver hur interaktioner mellan barnens förutsättningar och omgivningens beskaffenhet kan utfalla utifrån en modell av Björklid & Fischbein (1996), som fokuserar sig på mötet mellan barnet och omgivningen. Författaren framhåller att förhållandet mellan sårbarheten hos individen och riskfaktorer i miljön är relativt. Med det menas att om det finns en stor sårbarhet hos individen behövs det inte så stora riskfaktorer i

miljön för att han/hon ska må dåligt och tvärtom. Barnets förutsättningar, miljöns beskaffenhet och mötet mellan dessa är avgörande, för vilken överlevnadsstrategi som barnet kommer att använda sig av, menar Andersson (2003). Möten mellan människor innebär respekt och att lyssna på varandra, vilket Watzlawick m.fl. (1967) framhåller som viktigt i all kommunikation. Hur människor bemöter varandra, beror enligt Anderson (2003) på den människosyn som människor har.

I nedan beskrivna modell återger Andersson hur interaktioner mellan barnets förutsättningar och omgivningens beskaffenhet kan utfalla. Denna generella modell beskriver barnet och fokuserar på mötet mellan barnet och omgivningen.

### RISK – S Å R B A R H E T S M O D E L L



### S Y M P T O M – B E T E N D E N

Impulsivitet,  
Aggressivitet  
Riskbeteende  
Destruktivitet  
Bråk, konflikter  
Koncentrationsproblem  
Protest,  
Kriminalitet

Spontanitet  
Tålamod  
Laglig protest  
Empati  
Uttrycka  
Känslor  
Inlyssnande  
Lojalitet  
Maskrosbarn

Hämningar  
Ängslan,  
Skuld  
Skolk, flykt  
Ätstörningar  
Psykosomatisk  
Missbruk (alkohol,  
droger, maskrosbarn  
Själv mord

Figur 1. Visar en modell på samspelet mellan barnet och omgivningen, enligt Andersson (2003 s. 21)

Andersson utgår från och refererar till Bronfenbrenners ekologiska utvecklingsmodell för sina analyser. Bronfenbrenner (1979) definierar sin teori följande:

”The ecology of human development involves the scientific study of the progressive, mutual accommodation between an active growing human being and the changing properties of the immediate settings in which the developing person lives, as this process is affected by relations between these settings, and by the larger context in which the settings are embedded.” (s. 21)

Modellen beskriver tre olika förhållningssätt eller strategier, vilka används av både barn och vuxna för att hantera stressfyllda situationer. Andersson (2003) uppger att dessa har sina rötter i utvecklingspsykologiska teorier med psykodynamisk inriktning. Författaren poängterar att det ena är ett utåtagerande beteende där barnen lever ut sina känslor i ett aggressivt eller destruktivt beteende. Ett annat sätt för barn att hantera ångest och stress på är enligt författarna och modellen ovan, att använda sig av inåtvända eller inåtagerande beteende vilket innebär att de ger upp kampen och sig själva och känslorna trängs undan.

Andersson (2003) menar att barn som har en mycket stark självkänsla och väl utvecklade jagfunktioner kan klara stressen genom att använda sig av ett ”modulerande” förhållningssätt. Det innebär att barn med stöd från andra vuxna, kan klara av att anpassa sig. Andersson nämner ”maskrosbarn” som trots svåra förhållanden i sin hemmiljö, ändå klarat sig bra sammanhanget.

Andersson (2003) återger att barn med goda kognitiva och psykologiska förutsättningar som får ett positivt bemötande i en resursstark omgivning med få riskfaktorer, kommer att uppvisa ett anpassat förhållningssätt enligt modellen. Därmed menar författaren att positiva interaktionseffekter mellan barnet och omgivningen skapar positiva spiraler. Negativa spiraler bildas om barnet har stor sårbarhet eller om det finns många riskfaktorer i omgivningen, och det blir ett negativt möte mellan barnet och omgivningen.

### **Sociala situationens betydelse för inläring och kunskapsutveckling**

von Wright (2002) lyfter fram relationellt perspektiv och kontrasterar med punktuellt perspektiv i frågan om människors värderingar och attityder till människosynen och återger hur barn påverkar sin miljö och påverkas av miljön beroende på dessa två perspektiv och förhållningssätt.

von Wright (2002) vill på detta sätt belysa elevens möjlighet att vara delaktig i sin skolundervisning eller sin egen vårdprocess, för exempelvis utformande och genomförande av åtgärdsprogram. Med detta menar författaren att eleven först behöver bli delgiven informationen om det planerade åtgärdsprogrammet, och sedan få bruka och genomföra den. Von Wright utgår från något hon kallar det relationella perspektivet och menar att vi inte kan behandla en annan människa som en isolerad sluten varelse



om vi vill begripa oss på den personen (hennes handlingar) i relation till det aktuella sammanhanget.

Som kontrast till det relationella perspektivet lyfter von Wright fram ett punktuellt perspektiv för att lättare förklara skillnaden. Enligt det sista nämnda perspektivet förstås en människa som en fristående varelse och enligt författaren uppfattas då en människas personlighet och anlag vara förankrade i hennes inre. Enskilda individers problem kan därmed förstås utan direkt hänsyn till de sociala och ekologiska sammanhang i vilka de lever. Den konsekvens detta skapar är att den pedagog/lärare eller person som försöker att hjälpa elever i behov av särskilt stöd, börjar med att fastställa problemets art med fokus på denna enskilda elev, uppger von Wright. Det kan, menar hon, handla om att söka finna bakomliggande orsaker och förklaringar till elevens beteenden, eller testa vissa anlag, prestationer och patologiska tillstånd. Författaren poängterar att punktuellt perspektiv inte öppnar för de kommunikativa möjligheter som ett relationellt perspektiv gör. I ett relationellt perspektiv är inte eleven exempelvis dyslektiker men har dyslexi, allergi, eller annat fenomen som framträder tydligare i vissa situationer än i andra. Med detta menar författaren att relationellt kan människors svårigheter och problem förstås som mellanmänniskliga fenomen, vilka gör människan unik och individuell.

Meads teori refereras av von Wright (2000), vilket i korthet går ut på att individualiteten konstitueras i samspelet mellan människor, vilket innebär att de sociala situationerna är avgörande för att formera oss som människor.

Läraren behöver finna bristen för att kunna åtgärda behovet och förstå eleven i situationen, enligt von Wright (2002). Meads relationella infallsvinkel på behov innebär att rikta sin uppmärksamhet och organisera sin medvetenhet för att komma närmare handlingar och relationer. Elevens behov av att bli sedd eller behov av uppmärksamhet riktar sig i relationellt perspektiv till att bli sedd i hela undervisningssituationen menar von Wright. En elev som till synes har behov av att bli sedd kan inbjudas av läraren till delaktighet. En person/lärare sitter inte inne med lösningen, säger von Wright, den kan endast återfinnas i samförståndet, i relationen, och bekräftas efteråt. I sammanhanget blir det relationellt sett meningsfullt att tal om delaktighet ställs med frågan: Hur brukar du göra? Hur förstår du det här vi håller på med? I det här perspektivet sätter sig elevvårdaren, enligt von Wright, sig in i elevens situation och anar sig till vem hon kan vara (inte läser av eleven), vilket omfattas av elevens perspektiv som vem och inte som vad:

”att inte på förhand bestämma begränsningen utan i att lämna möjligheten öppen för den andras (elevens) delaktighet och därigenom för det oförutsedda... det punktuella perspektivet identifierar brister och formulerar utvecklingsmöjligheter. Det relationella perspektivet kan upprätthålla den undran som gör det möjligt att överskrida de givna omständigheterna.” (Skolverket, 2002 s.19)

## **Pedagogisk forskning om uppfattningar av praktiken**

Fenomenografins mest centrala begrepp avser att analysera människors uppfattningar av olika företeelser<sup>8</sup> till skillnad mot människors uppfattningar om olika företeelser (Uljens 1989, Larsson 1986).

Uppfattningar av lärandet har inspirerat Marton, Booth (2000), vilka genomförde en sammanställning av fenomenografiska studier av studenters, skolelevs och förskolebarns uppfattningar av lärande. På liknande sätt har inriktning i problemområdet om lärares uppfattningar av undervisning och lärande under de senaste åren utkristalliserats i fenomenografisk forskning, påpekar Uljens (1989). Fenomenografien har ”sina rötter i inlärningsforskning och vunnit gensvar i många västeuropeiska länder under början av 1980-talet.”(sid 7)

Uppfattningar av lärandet har även inspirerat Hensvold (2003), som i sin doktorsavhandling presenterar ”hur förskollärare erfar pedagogiskt arbete och lärarutbildningens spår” utifrån en fenomenologisk ansats. Hensvold lyfter uppfattningen om att både fenomenologin och fenomenografien forskar om att erfara och förstå fenomen i omvärlden och hur flera av de fenomenografiska studierna också har ”influerats av fenomenologin” (sid 15). Skillnaden mellan fenomenologisk och fenomenografisk ansats betonas av att forskaren i fenomenologin söker det gemensamma, den s k ”essensen av det som förenar ett antal sätt att uppfatta och uppleva ett fenomen.”(Starrin, Svensson, 1989 s.116) Dessutom intresserar sig forskaren i fenomenologin för att beskriva sina egna uppfattningar, upplevelser och tolkningar av de fenomen som ”visar sig”, uppger Starrin, Svensson vidare. I fenomenografien däremot intresserar sig fenomenografen sig för att beskriva variationen i uppfattningar och tar sin ”utgångspunkt i hur någon annan människa uppfattar en företeelse eller aspekt i världen.” (a.a. s. 116)

Vad en företeelse eller ett fenomen i grunden betyder för en människa eller på vilket sätt hon förstår fenomenet, kan enligt Uljens (1989) benämnas av hennes uppfattningar av fenomenet. Fenomenografien innebär således att ta del av människors uppfattningar av företeelser genom att beskriva, analysera och tolka dessa, för att därav förstå innebörden av hur något framstår för de uppmärksammade människorna.

Innebörden av människors uppfattningar av hur något framstår ”står ofta för det som är underförstått, det som inte behövs sägas, eftersom det aldrig varit föremål för reflektion. De utgör den referensram inom vilken vi samlat våra kunskaper eller den grund på vilken vi bygger våra resonemang.” (Marton, Svensson, 1978, s. 20)

Det intressanta blir framförallt hur något framträder för en individ, d v s hur någon uppfattar något. Marton refererar i Larsson (1986) återger distinktionen mellan hur något är och hur något uppfattas vara. Marton betecknar detta som en skillnad i följande beskrivningsnivå:

---

<sup>8</sup> företeelse betyder enligt Malmström, Györki, Sjögren (1991) Bonniers svenska ordbok; händelse, fenomen, särdrag, egenhet, skepnad och/eller gestalt.

”In educational psychology questions are frequently asked about, for example, why some children succeed better than others in school. Any answer to this question is a statement about reality. An alternative is a question of the kind asked by Säljö (1978): What do people think about why some children succeed better than others in school? Any answer to this second kind of question is a statement about people’s conception of reality. These two ways of formulating questions represent two different perspectives.”(Larsson 1986, s. 12)

”Det första kallar Marton för första ordningens perspektiv och menar att det handlar om fakta – vad som kan observeras utifrån. Det andra kallar han för andra ordningens perspektiv – det handlar om hur någon upplever något – hur något ter sig för någon. Då är det inte frågan om hur något är sant eller falskt, utan frågan om vad man studerar.”  
(Larsson 1986, s.12)

Det innebär, menar Uljens (1989), att den fenomenografiska studien tar sin utgångspunkt i ett empiriskt material bestående av intervjuer där forskaren i materialbearbetningen följer en viss arbetsgång som utvecklats i samband med ansatsen för att finna kvalitativt skilda kategorier i vilka uppfattningar kan beskrivas.

För att undersöka innebörden i något, framhålls förutom intervjuade personers uppfattningar ur den empiriska undersökningen även tidigare omnämnd och presenterad litteraturstudie med aspekter på individens lärande, kunskap och utveckling. På detta sätt kan empirin med variationer av likheter och skillnader i människors uppfattningar av det unika fenomenet stärkas av litteraturens teorier i undersökningens ämnesområde.

Variationer i kvalitativt skilda uppfattningar av ett fenomen, beskrivs och gestaltas för att olika typer av resonemang ska kunna beskrivas. Syftet med detta är att det ska finnas en nära anknytning av beskrivningskategorier till det unika innehåll som beskrivs och som är föremål för analysen. Beskrivningen av kategorierna med de kvalitativa skilda uppfattningarna ses då som slutresultatet och är, enligt Larsson (1986), en deskriptiv ansats med variationer av uppfattningar som föremål för intresset, vilket stämmer väl in på denna undersöknings betraktelsesätt.

## **Problembeskrivning, syfte och frågeställning.**

### **Problemformulering**

Det område jag studerat är som företeelse, specialpedagogiskt stöd för elever i behov av särskilt stöd i år 7 - 9. Med specialpedagogiskt stöd, menar jag verksamhet som i undervisningssyfte är inriktad och anpassad mot elevers behov av kunskap och social färdighetsträning, samt lärande och utveckling mot uppsatta betygsmål i grundskolan. För att finna innebörden i människors uppfattningar av specialpedagogiskt stöd för elever i behov av särskilt stöd i år 7 – 9, använder jag mig av fenomenografisk ansats.

## **Syfte**

Syftet med undersökningen är att

- Få ökad förståelse samt belysa och beskriva uppfattningar av specialpedagogiskt stöd för elever i behov av särskilt stöd i år 7 -9.

## **Frågeställning**

- Hur uppfattar lärare respektive speciallärare, specialpedagoger och rektorer specialpedagogiskt stöd för elever i år 7 – 9?

## **Avgränsning**

Undersökningens frågeställning har begränsats till att försöka fånga lärares, speciallärares, specialpedagogers och rektorers uppfattningar av specialpedagogiskt stöd för elever i behov av särskilt stöd i år 7 – 9.

Jag strävar inte efter att få en genomsnittlig och allmänt representativ bild av all verksamhet som kan rymmas inom den företeelse som jag kallar specialpedagogiskt stöd utan inriktar mig på den specifika handlingen såsom jag får den till mig, uppfattar och förstår den. Det innebär att faktorer som organisation och övriga sammanhang lämnas åt sidan.

Jag vill också avgränsa den teoretiska utgångspunkten till att huvudsakligen gälla utvecklingspsykologiska och pedagogiska teorier inom specialpedagogiken utan att någon djupare presentation av specialpedagogikens historia. Denna avgränsning beror på att utbildningstiden inte medger så mycket mer tid och omfattning som är rimligt för en D-uppsats.

## **Metod, undersökning och genomförande**

### **Metod och undersökning**

Jag har valt att genomföra en kvalitativ studie med en fenomenografisk ansats för att fånga utvald skolpersonals uppfattningar och återspegla dessa. Undersökningen bygger på empiri.

Avsikten med att undersöka med en fenomenografisk ansats är en medveten strävan efter att beskriva och förstå människors uppfattningar av olika aspekter i sin omvärld. Mitt arbete ligger därmed i att gestalta innebörden i aspekter av människors uppfattning av fenomenet specialpedagogiskt stöd för år 7–9 elever i behov av särskilt stöd. Larsson (1986) menar att det är en empiriskt grundad beskrivning som innebär ett sökande efter innebörder istället för frekvenser, samband och förklaringar utan att påvisa vad som är sant eller falskt.

Med min bakgrund som lärare för elever i år 7 – 9 i behov av särskilt stöd är jag medveten om att min förförståelse påverkar mina tankar, intryck och känslor. Men förförståelse och kunskap behöver inte ses som ett hinder utan kan ses som en

tillgång för att tolka och förstå (Patel & Davidson, 2003). I tolkningen av materialet försöker jag se helheten i relation till delarna och jag kommer automatiskt att använda mig av min förförståelse som ett redskap. (a.a)

För att få underlag för beskrivning av lärares, speciallärares, specialpedagogers och rektorers uppfattningar av centrala fenomen i specialpedagogiskt stöd, konstruerade jag en något låg grad av standardiserad intervjuplan till halvstrukturerade öppna frågor med möjlighet att svara fritt efter egen uppfattning och upplevelse av fenomenet med egna ord. I en delvis strukturerad intervju menar Merrian (1994) söks en viss information från alla responser. Utifrån valet av ett antal öppna frågor kan jag utforska innebörden i svaren. Denna intervjuform gör det dessutom möjligt för mig att ”svara an på situationen som den utvecklas” (s. 88), samt modifiera och reglera frågorna allteftersom intervjupersonerna svarat, menar Merrian vidare.

Med följande fem halvstrukturerade öppna frågor, försökte jag fånga olika individers aspekter och uppfattningar av förekomsten specialpedagogiskt stöd för elever i behov av särskilt stöd i år 7 – 9:

- Hur uppfattar lärare, speciallärare, specialpedagog och rektor att specialpedagogiskt stöd bidrar till att elever i behov av särskilt stöd i år 7 – 9 utvecklas?
- Hur uppfattar lärare, speciallärare, specialpedagog och rektor att elever i år 7 – 9 utvecklas i specialpedagogiskt stöd?
- Hur uppfattar lärare, speciallärare, specialpedagog och rektor att åtgärdsprogram bidrar till att elever i behov av särskilt stöd i år 7 – 9 utvecklas?
- Hur uppfattar lärare, speciallärare, specialpedagog och rektor att specialpedagogens roll bidrar till att år att elever i behov av särskilt stöd i år 7 – 9 utvecklas?
- Anser lärare, speciallärare, specialpedagoger och rektor att de arbetar med specialpedagogiskt stöd utifrån sina föreställningar?

Vid konstruktionen av ovanstående intervjuplan ägnade jag stor möda och mycket tid åt att finna riktiga formuleringar på ingångsfrågorna, med avsikt att föra ett samtal som förtydligade de intervjuades uppfattning av fenomenet så långt som möjligt. I undersökningen utgick jag endast därför från frågor som har med skolverksamheten och specialpedagogiskt stöd att göra

### **Undersökningsgrupp**

Rektorerna som deltog i enkäten och intervjuerna var sammanlagt sex stycken. Pedagogerna som deltog i intervjuerna var sammanlagt fem stycken. Samtliga rektorerna har /eller går den statliga rektorsutbildningen. De intervjuade lärarkollegerna har olika utbildningar och anställningsformer. Två av de fem intervjuade pedagogerna har specialpedagogutbildning. En pedagog har speciallärarutbildning, en har lärarutbildning och en studerar för närvarande till lärare.

Under intervjun med rektorer och utvalda lärarkollegor skrev jag omgående ner intervjusvaren på papper, så noggrant som möjligt. Efter varje intervjusvar återkopplade jag muntligt min uppfattning av svaret för att få bekräftat att jag uppfattat svaret riktigt. Som dokumentation finns sammanlagt 12 timmar intervjukontakter.

### **Urval och genomförande**

Urvalet av intervjupersoner har skett delvis med rektor och berörda pedagoger på varje aktuell skola. Samtliga intervjuer är genomförda på sex av åtta högstadieskolor i en stad i Mellansverige. Alla tillhör en och samma kommun. I varje skola av de sex högstadieskolorna studerar sammanlagt mellan 290 – 550 elever i år 7 – 9. Klasserna är parallellt organiserade i år sju, åtta och nio. Sammanlagt har elva personer deltagit i intervjuerna. Detta antal är, enligt Uljens (1989), rimligt då antalet behöver begränsas av tidsmässiga skäl då intervjuerna är djupgående och förhållandevis långa. Det innebär att en rektor och en lärare, speciallärare eller specialpedagog från varje högstadieskola deltagit i intervjun. Valet av lärare, speciallärare eller specialpedagog beror på vilken kompanjon rektorn valt ut att intervjuas tillsammans med. Kravet var dock att vederbörande arbetar med specialpedagogiskt stöd, vilket framgick i utskickat missivbrev<sup>9</sup>.

Till att börja med, ringde jag upp rektorn på varje högstadieskola och frågade om de var intresserade av att delta i en intervjuundersökning om specialpedagogiskt stöd för elever i år 7 – 9. Därefter bokades en tid för en intervju tillsammans med rektorn och en utvald pedagog i verksamhet med specialpedagogiskt stöd. Samtliga rektorer svarade att de var intresserade av att delta i studien. Vid telefonkontakten informerade jag mig om ifall rektorerna var intresserade av att ta del av ett utskickat missivbrev med information om syftet med undersökningen och besvara några frågor i en medföljande enkät. Enkäten innehöll frågor för att samla in information om undersökningsstället. Samtliga rektorer svarade ja till att genomföra uppgiften och kom överens med mig om att besvara enkäten med frågorna före den bokade dagen med intervjutillfället, då vi skulle ses.

Missivbrevet<sup>10</sup> och medföljande enkät<sup>11</sup> skickades iväg efter telefonsamtalet, ungefär två veckor före den bokade tiden för intervjun med rektorerna. Då vi träffades vid intervjutillfället samtalade vi först om enkätfrågorna. Därefter samlade jag in enkätsvaren innan intervjun påbörjades. Två rektorer hade inte hunnit fylla i enkäten, utan skickade enkätsvaren till mig i efterhand.

Syftet med att använda mig av denna teknik var att jag dels ville presentera mig för rektorerna, dels presentera vad jag ville undersöka. Informationsfrågorna berörde det sammanlagda elevantalet på respektive skola och om antalet elever i stödundervisning, om antalet skrivna åtgärdsprogram, om vilka och antalet lärarkategorier som arbetar i specialpedagogiskt stöd samt i vilka ämnen eleverna får stöd. Jag har sammanställt enkäten i följande tabell för att skapa en överskådlig bild över de undersökta högstadieskolorna. Antalet skolor presenteras i kolumn ett, elevantal i kolumn två, tre och fyra, olika stödåtgångar i kolumn

---

<sup>9</sup> Se. bil. 1

<sup>10</sup> Missivbrev se. bil. 1

<sup>11</sup> Enkät se bil. 3

fem, sex och sju, samt ämnen som elever ges stöd i kolumn åtta. Av sekretesskäl har jag valt att numrera skolorna med 1,2,3,4,5 och 6.

Tabell 1. Antalet elever, olika lärarkategorier, stödåtgärder och åtgärdsprogram samt ämnen som eleverna får stöd i på respektive skola. (n=2289)

Tabell 1 visar att de sex skolorna har olika lösningar på vilka ämnen och vilka lärarkategorier som ger stöd för elever.

Tabellen visar även att samtliga skolor har olika antal elever. Skolorna har

Skola	Antal Elever	Antal elever i stödunder visning	Antal elever med skrivet åtgärdsprogram	Antal speciallärare	Antal specialpedagoger	Antal lärare alt. assistenter	Ämnen <sup>12</sup> som elever ges stöd i
1	382	115	62	2 + 1 vik	0	4 spkvlärare 4 assistenter	sv, ma, eng, spkval, so,
2	494	64	64	3	3	4 assistenter	Samtliga ämnen
3	292	58	69	2	0	4 språklärare	sv, ma, eng
4	387	140	-	2	1	samtliga lärare	sv, ma, eng i huvudsak
5	178	24	4	1	1	1 sv/eng lärare, 1 assistent, fritidsped.	Samtliga vid behov
6	556	81	81	3	0	1 sv2 lärare 1 språklärare	sv, ma, eng, sv2, ty
Totalt	2289	482	280	14	5	20 uttalade lärarkategorier förutom samtliga lärare	sv, ma, eng, sprv, so, sv2 ty, (alla)

också olika yrkeskategorier anställda som arbetar med stöd för elever i år 7 – 9. Tabellen visar att antalet resurser som arbetar med stöd på skolorna varierar i förhållande till antalet elever i stödundervisning.

Däremot visar tabell 1 att samtliga skolor ger stöd i de s.k. kärnämnen svenska, matematik och engelska. Utöver dessa tre ämnen ger skola ett stöd i språkval och SO. Skola sex ger dessutom stöd i språkval, svenska som andra språk och i tyska. Skolorna två och fem ger stöd i samtliga skolämnen.

<sup>12</sup> Ämnen som sv,ma, eng, sprv, sv2, so som presenteras i tabellen är förkortningar av svenska, matematik, engelska, språkval, svenska 2 (svenska som andra språk), samhällsorienterade ämnen, tyska. Samtliga ämnen innebär även övriga ämnen som eleven har på schemat ex idrott, slöjd, musik, bild, hemkunskap, naturorienterade ämnen

Skola två och sex har lika många elever som har stödundervisning som har skrivet åtgärdsprogram. I skola ett, fem och fyra har fler elever stödundervisning än skrivet åtgärdsprogram. Skola tre presenterar att det finns fler elever med skrivet åtgärdsprogram än antalet som har stödundervisning. Skola fyra saknade uppgifter på antalet elever med skrivet åtgärdsprogram.

Tabell 1 visar att speciallärare som ger specialpedagogiskt stöd är överrepresenterade specialpedagogerna på skolorna. Det finns i snitt nästan tre gånger så många fler anställda speciallärare än specialpedagoger på skolorna. Det skiljer sig dock mellan enskilda skolor hur många speciallärare respektive specialpedagoger som arbetar med specialpedagogiskt stöd i skolämnen.

Tabellen visar även att skolorna har olika lärarkategorier som arbetar med stöd.

Av totalt 2 289 elever får drygt 20 procent av eleverna stödundervisning. 12.5 procent har skrivet åtgärdsprogram av det sammanlagda elevantalet.

## **Intervjuerna**

Tillsammans med rektor och utvald lärare, speciallärare eller specialpedagog på respektive högstadieskola genomförde jag en kvalitativ gruppintervju. Det var sammanlagt två personer som samtidigt deltog i intervjun utifrån mina något strukturerade och öppna frågor. På en högstadieskola däremot, deltog endast rektor utan lärarkollega i intervjun. Kollegan intervjuades vid ett senare tillfälle. Vid ytterligare ett annat intervjutillfälle besvarade endast rektorn intervjufrågorna. Sammanlagt deltog elva personer vid sex högstadieskolor i intervjuerna.

Från början hade jag planerat att spela in intervjuerna på band, men ändrade mig och valde att anteckna för hand momentant<sup>13</sup> vad rektorer och lärare berättade. Anledningen till att jag valde detta förfaringssätt, handlade om att jag ville skapa en så naturlig och obesvårad samtalssituation som möjligt. Risken för tekniska problem med bandspelare uteblir och jag får lättare att hantera intervjusvaren om de intervjuade råkar prata i munnen på varandra. Min möjlighet att föra anteckningar från de intervjuades dialogliknande samtal blir på så sätt enklare för mig.

De intervjuade svarade en i taget utifrån egna uppfattningar och förde under intervjun ett dialogliknande samtal. Ibland bad de intervjuade om en stunds betänketid vilket var möjligt för mig att ge dem. Ibland ville intervjupersonerna backa tillbaka till någon fråga, för att berätta mer om något de kommit på. Jag upplevde att samtliga besvarade frågorna utifrån sin profession, vilket delvis kan förklara variationen av likheter och skillnader bland de intervjuades uppfattningar. Intervjutillfällena gav ofta

---

<sup>13</sup> momentant betyder ögonblickligen enligt Bonniers svenska ordbok (1991)



möjlighet att komplettera med följdfrågor beroende på hur samtalet fortlöpte.

En anledning till att arbeta med halvstrukturerade intervjuer och öppna frågor, var att de kunde ge intervjupersonerna ett maximalt utrymme att svara inom. Min förhoppning var att valet av metod gav mig en bättre förståelse av hur det specialpedagogiska stödet uppfattas av ansvariga och verksamma i skolan.

## Fenomenografisk metod

I föreliggande studie har jag dels inspirerats av Uljens (1998), dels av Starrin, Svensons (1994) forskningsinriktning. För att strukturera min undersökning, har jag utgått från Uljens (1989) arbetsordning. Följande sammanställning ger enligt Uljens en ”bild av vad fenomenografien innebär rent praktiskt” och ”i grova drag de olika steg som förekommer i fenomenografiska studier”(s. 11). Dessa består av

1. Företeelser i omvärlden
2. En eller flera aspekter av företeelser väljs ut
3. Intervjuer om individers uppfattningar om företeelser eller det aktuella problemet
4. Intervjuanteckningarna (utsagorna av uppfattningen) skrivs ut
5. Analys av de skriftliga utsagorna
6. Analysen resulterar i beskrivningskategorier

Detta kvalitativa tänkesätt och denna metod i föreliggande undersökning är att föredra för att få en mer varierande och koncentrerad uppfattning av ämnesområdet. En undersökningsansats som söker mätbarhet, lagbundenhet eller generalitet är inte intressant för den här undersökningen.

### 1. Företeelser i omvärlden

Företeelser<sup>14</sup> i världen kan som grundantagande, menar Uljens (1989), ha olika innebörd och uppfattning för olika människor. Det fenomenografiska uppfattningsbegreppet, betecknar enligt Starrin, Svensson (1994), såväl produkten av uppfattningen som själva uppfattandet. Ordet uppfattning har med tiden kompletterats av ordet erfarenhetsbegrepp och motsvaras då av ”att erfara (t.ex. att förnimma, få kunskap, kännedom, att inhämta).” (s. 117) För denna studie är det intressant att belysa vad en människa tillskriver och uppfattar en företeelse eller ett objekt. Jag har valt att fokusera undersökningen på företeelsen specialpedagogiskt stöd för elever i behov av särskilt stöd i år 7 – 9.

---

<sup>14</sup>Företeelse, betyder enligt Malmström, Györki, Sjögren (1991) händelse, fenomen, särdrag, egenhet, skepnad och/eller gestalt.

## **2. En eller flera aspekter<sup>15</sup> av företeelser väljs ut**

För att få representativ kunskap och information för studien har jag valt att intervjua personer som arbetar med specialpedagogiskt stöd för elever i behov av särskilt stöd i år 7-9. Det är ämneslärare, speciallärare, specialpedagoger och rektorer som arbetar på de olika högstadieskolorna.

## **3. Intervjuer om individers uppfattningar om företeelser**

Då uppfattningarna skall jämföras med varandra, är det viktigt att undersökningspersonerna avser samma företeelse eller objekt då de ger uttryck för sin uppfattning. Detta sker genom att den tillfrågade tänker och ger svaren på frågan i förhållande till något, vilket enligt Starrin, Svensson (1994) utgör innehållet i uppfattningen och omnämns inom fenomenografin som en vad- aspekt. Hur innehållet i uppfattningen struktureras omnämns som hur-aspekt. Dessa två aspekter är i fenomenografin ömsesidigt beroende av varandra och ligger till grund för uppfattningen för hur-aspekten.

Enligt Larsson (1986) är det av vikt att ingångsfrågorna är identiska över alla intervjuer för att lättare kunna leda in på ett nytt fenomen med fördjupad förståelse.

De tillfrågade på skolorna ombads att beskriva kvaliteter i specialpedagogiskt stöd och kommentera olika delar och aspekter av frågan och hur dessa förhåller sig till varandra. I och med detta beskrivs hur fenomenet i omvärlden, liksom Larsson (1986) uttrycker, framstår och därmed upplevs av människan, i en ”andra ordningens perspektiv.”(s. 21)

## **4. Intervjuanteckningarna (utsagorna av uppfattningen) skrivs ut**

I försök att utröna intervjupersonernas uppfattningar, skrev jag först ut intervju svaren ordagrant i ordning allteftersom svaren återgavs. Därefter sorterade jag in svaren under huvudfrågorna från intervjuplanen. Jag har valt bort att skriva ut ”hm”, ”eh”, ”ah”, ”harklingar” och andra små ”ljud” som hördes och förekom när de intervjuade svarade.

## **5. Analys av de skriftliga utsagorna**

I analysbearbetningen inspirerades jag av Starrin, Svenssons (1994) tre-stepsanalys, vilket innebar:

- ”Identifiering av uppfattningar av företeelsen genom analys av utsagor
- Redovisning i beskrivningskategorier
- Samordning av beskrivningskategorier i ett gemensamt utfallsrum”  
(s.122)

Jag har tagit del av steganalysen, för att i första fasen identifiera de intervjuades uppfattningar av specialpedagogiskt stöd, oberoende av vilken person som uttalat utsagan. Samtliga utsagor har analyserats utifrån en transkribering av alla intervjuer. I den här fasen har jag utgått ifrån

---

<sup>15</sup> Aspekt, betyder enligt Malmström, Gyurki, Sjögren (1991) synpunkt, synvinkel

intervjuplanens fem halvstrukturerade frågor och om utsagan verkligen tillhör något som belyser studiens övergripande fråga:

- Hur uppfattar lärare, speciallärare, specialpedagog och rektorer specialpedagogiskt stöd för elever i behov av särskilt stöd i år 7 – 9?

När jag orienterade mig bland utsagorna sökte jag vaska efter innebörden i uppfattningar. På detta sätt kunde jag skapa mig en helhetsbild i relation till respektive uppfattning. Jag började med den första uppfattningen och fortsatte sedan med den andra. Analysarbetet handlade om att hitta något återkommande. Något som upprepade sig som ett mönster. Efter varje ny läsning hade jag uppmärksammat nya innebörder av uppfattningarna och flera utsagor betraktades på ett nytt sätt. Ganska snart upptäckte jag variationer av uppfattningar mellan rektorer, lärare, speciallärare och specialpedagoger.

I andra analysfasen kontrasterade jag intervjuutsagorna mer systematiskt och konkret mot varandra för att jämföra utmärkande likheter och skillnader.

”Det är genom att jämföra skillnader som en uppfattning får en gestalt – genom kontrasten till andra uppfattningar ser man det karaktäristiska för en uppfattning.” (Larsson s. 31)

Utifrån helhetsbilden av empirin har ”det som visar sig” i uppfattningarna från utsagorna uppenbarat sig i både likheter och skillnader. Dessa växte successivt fram genom nya läsningar. Jag inspirerades av Hensvold (2003) självställda fråga och frågade mig själv på samma sätt; ”Finns det något som ständig återkommer oberoende av vilken fråga som ställs”? (s. 53) Svaren jag fick uttryckte flera utsagors beskrivning av vissa områden med större intensitet än andra. Andra utsagor uttryckte också något som återkom men inte lika engagerat och några utsagor var tunnare och kortare. Ur helhetsbilden utkristalliserades efterhand fyra teman eller kategorier som svarade mot fyra aspekter. Varje aspekt kunde jag placera mot var sitt tema eller kategori som gestaltade innebörden av uppfattningen och fenomenet i undersökningsfrågan.

Förståelsen och uppföljningen av intervjusvaren utgick från min tolkning av vad lärare, speciallärare, specialpedagoger och rektorer själva inriktat sig mot.

## **6. Analysen resulterar i beskrivningskategorier**

I analysens tredje fas kategoriseras beskrivningarna från innehållet av utsagorna i s.k. beskrivningskategorier och samordnas i ett s.k. gemensamt utfallsrum med de kvalitativa skilda uppfattningarna, vilket enligt Starrin, Svensson (1994) utgör huvudresultatet. Därmed bildar utfallsrummet grunden för en mera systematisk analys av hur uppfattningarna förhåller sig till varandra. I detta skede kan de enskilda uppfattningarna i kategorisystemet betraktas som jämbördiga i förhållande till varandra där ingen uppfattning är tyngre eller viktigare än någon annan och inte kan

rangordnas sinsemellan. För att försäkra mig om dessa kategorier, verkligen uttrycker innebörden av fenomenet i undersökningens övergripande fråga; ställde jag återigen samma fråga som nämndes ovan. Svaren på dessa frågor blev jakande och analysen har därmed kommit fram till en relativ slutpunkt. Meningen är dock paradoxalt nog aldrig helt avslutad och fullständig. Den är som Hensvold (2003) uttrycker ”alltid kontextuell, öppen och utvecklingsbar.”(s.54)

Jag har slutligen analyserat varje intervju som en enhet för att konkretisera fenomenets innebörd ur den enskildes perspektiv. Avsikten var att lyfta fram både likheter och skillnader mellan personernas uppfattningar. I och med att analysen går ut på att beskriva variationen i uppfattningar, är jämförelsen mellan de olika svaren själva kärnan enligt Larsson (1986).

Slutresultatet blev variationen i kvalitativa skilda uppfattningar av ett fenomen som gestaltas i beskrivningar. I analysen var detta viktigt för att olika typer av resonemang ska kunna beskrivas. Syftet med detta var att det ska finnas en nära anknytning av beskrivningskategorierna till det unika innehåll som beskrivs och som är föremål för analysen.

### **Tankar om tolkningens och undersökningens tillförlitlighet**

För att på bästa sätt fånga ny förståelse genom undersökningen har intervju svaren presenterats efter olika ovan nämnda analysprocesser i beskrivningskategorier. Vikten i den fenomenografiska analysprocessen består av att lyckas reproducera innebörden i datamaterialet så att en medbedömare kan följa tolkningen och se samband mellan tolkningen och det empiriska materialet. Kategoriernas giltighet avgörs om någon annan person kan se och förstå det som finns i datamaterialet med hjälp av beskrivningskategorierna som konstruerats genom ovanstående process. Reliabiliteten blir därmed en fråga om hur bra eller hur noggrant kategorierna lyckas med att kommunicera meningsinnehållet, vilket Uljens (1989) stödjer. Kategorierna skall betraktas som absoluta och definitiva och inte presentera något mera än acceptabla tolkningar av datamaterialet, vilket får resultatet att betraktas som ett centralt validitetsmått. (Uljens 1989)

## **Resultat**

### **Beskrivningskategorier**

Analysen av fenomenet specialpedagogiskt stöd för elever i behov av särskilt stöd i år 7 – 9 har resulterat i beskrivningskategorier utifrån teman och aspekter med intervjuades uppfattningar.

Varje tema ger sitt bidrag till fenomenets unika meningsinnehåll och tillsammans utgör de följande gestaltning av lärarnas, speciallärarnas, specialpedagogernas och rektorernas uppfattningar. Dessa teman har sammanförts parallellt mot var sin aspekt, vilket illustreras på följande sätt;

<b>Gemensamma teman om specialpedagogiskt stöd</b>	<b>lärares respektive speciallärares, specialpedagogers och rektorers – aspekter på</b>
elev- och kunskapssyn	elevens behov
lärande och undervisning	handledning
specialpedagogiskt arbete	kunskap och socialfärdighetsträning
pedagogiska intentioner	åtgärdande arbete

I rubriken till beskrivningskategorierna presenteras temat och de intervjuades aspekter<sup>16</sup> på företeelsen<sup>17</sup> specialpedagogiskt stöd för elever i år 7 – 9. Beskrivningskategorierna redovisas i sammanfattande form. Dessa består av flera utsagor med aspekter som gestaltar variationer av likheter och skillnader i förhållande till meningsinnehållet i de svarandes uppfattningar. För att kunna urskilja vem som sagt vad, har utsagorna märkts med en bokstav, vilken anknyter till den intervjuade personens uppfattning. Sammanställningen av beskrivningskategorierna relateras till varandra genom olika uppfattningar om samma innehåll i en helhet, s k utfallsrum, under rubriken sammanfattning.

**Lärares, speciallärares och specialpedagogers aspekter på elevens behov innebär**  
*– att skolpersonal har gemensam elev och kunskapssyn*

Det förekommer flera uppfattningar om hur elevens behov behöver mötas i gemensam elev- och kunskapssyn. Flera åsikter handlar om vikten av att eleven blir sedd, lyssnad på, får tid och strategier att arbeta med utifrån sina behov av att duga och må bra. Det framkommer att läraren behöver ta emot information om elevens erfarenheter, tidigare kunskaper och om eleven som person, för att skapa bästa möjliga förutsättningar för elevens lärande. Från utsagorna belyses följande som styrker ovanstående tolkning:

- [...] viktigt att lyssna, ta eleven på allvar, visa respekt, aldrig tvinga eleven till något, ta emot information om eleven privat och i skolan och med kunskap om elevens sociokulturella situation... skapa en så god inlärningssituation så eleven kan lyckas så bra som möjligt. (specialpedagog A)

<sup>16</sup> aspekt betyder synpunkt, synvinkel enligt Bonniers svenska ordbok (1991)

<sup>17</sup> företeelse betyder händelse enligt Bonniers svenska ordbok (1991)

- [...] att stödet kan ta tid och behöver strategier för att kringgå krångligheter, vilket stärker känslan av att klara av och duga. (specialpedagog A)

Det är framförallt specialpedagoger och lärare som poängterar vikten av att ha tålamod och tid för eleven, om en elev i ett möte skall uppleva möjlighet av att känna sig respekterad. Relationen och kommunikationen med eleven återges som viktig för att skapa det förtroende som behövs för elevens vilja och lust till lärande och kunskapsutveckling, vilket exemplifieras i utsagorna:

- [...] det är en mixad åtgärd för att eleverna ska bli sedda i sin grupp och känna att de har tillhörighet. (lärare E)
- [...] bland det viktigaste för lust till kunskap och inläring är elevens egen självbild. Mitt arbete går ut på att ändra deras självbild och bekräfta det de kan. (specialpedagog B).
- [...] att lära sig handlar om självförtroende. Skolskadade elever som uppfattar sig som dumma ger en självbild vilket är lögn i hel...te att lära sig något. (specialpedagog B)

Ett annat sätt att möta eleven och utgå från elevens behov för lärande i specialpedagogiskt stöd, är att utgå från elevens behov av metodstöd i arbetsuppgifter, vilka några av följande utsagor framhåller vikten av:

- [...] ge fokus och inriktning på stödet, även om det naturligtvis hänger ihop. Stödet består i att försöka få eleverna genom systemet. Vara med eleverna från början i arbetslaget och sedan följa dem aktivt uppåt i åldrarna. (lärare E)

Några lärare och speciallärare framhåller vikten av att hålla fokus på rätt stöd, kontroll och uppföljning av eleven, samt val av rätt struktur och arbetsmetod för elevens kunskapsutveckling, vilket följande utsagor visar:

- [...] jag jobbar efter struktur, efter listor, eleverna prickar av sig i olika arbetsmoment så de blir klara. Ansvarar inte för materialet själva, diagnos leder till en prognos som talar om ifall eleverna behöver backa eller kan gå vidare och utgår från att eleven förstår vad han/hon kan och håller på med. Jag jobbar mot lat- och skoltrötthet. (lärare D)

Att elev- och kunskapssyn innefattar fokus på ämneskunskap och hur läraren på bästa sätt skall lyckas leda eleven mot kunskapsmålen, visar dessa utsagor:

- [...] elever som vi tror inte kommer att få godkänt i ämnen samt elev som inte kommer att få godkänt i ämnen och som ej klarade nationella proven i år 5 får vi reda på från lärarna i år 6 från våra upptagningskolor. (speciallärare C)

- [...] jag tittar hur det gått i och med betygen och vilka som inte kan släppa specialpedagogiskt stöd genom skoltiden. (speciallärare C)

Specialpedagoger och någon lärare betonar att elevens behov behöver tillgodoses i trygg relation med möten och kommunikation i första hand, för att eleven skall må bra och skapa gott självförtroende och en god självbild. I dessa utsagor återges en elev- och kunskapssyn som riktar sig mot att hela eleven blir sedd, bekräftad och lyssnad på för att lyckas i studierna och lära sig. En annan lärarna och speciallärarna har mer fokus på elevens behov av att tillgodoses i kunskapsresultat och på vilket sätt eleven praktiskt kan klara arbetsuppgifter och prov inför betygsmålen.

### **Rektorers aspekter på elevens behov innebär**

#### ***- att skolpersonal har gemensam elev- och kunskapssyn om god hälsa och arbetsprestation***

Det framkommer flera likheter mellan rektorernas aspekter vilka utgår från elevens behov av välmående, vilket de återger på följande vis:

- [...] värna om elever som faller utanför ramarna, elever kan få må bra och tycka om sig själv genom särskilt stöd. (rektor A)

Rektorerna uppger i flera utsagor betydelsen av att eleven får må bra och tycka om sig själv. De anser att eleven behöver få lyckas för att kunna tillgodogöra sig lärande och kunskaper. En annan viktig uppfattning är att eleverna behöver lugn och ro i undervisningssituationen, samt alternativa verktyg att arbeta med för sitt lärande. De omnämner även att tillgång till enskild personlig service är viktig för eleven, vilka dessa utsagor beskriver:

- [...] eleven får må bra och tycka om sig själv. (rektor A)
- [...] elev får bli sedd, får andra verktyg att arbeta med får lyckas, får lugn och ro, enskild personlig service. (rektor A)
- [...] elev som är knäckt på vägen och som kan få må bra och tycka om sig själv genom särskilt stöd. (rektor A)

Flertalet utsagor betonar vikten av att värna om eleven och i mötet utgå från elevens behov genom att se och lyssna på denne och att specialpedagog och speciallärare har större möjlighet till det i en mindre gruppkonstellation, än i ordinarie undervisningssituation tillsammans med ”23 andra” elever. Möte, kommunikation och relation kan se ut på följande vis:

- [...] det innebär att elev få synas mer, att specialpedagogen ger mer energi för just den eleven. Oavsett om stödet är inne i klassrummet eller utanför klassrummet. (rektor D)
- [...] eleven blir sedd i stödet en på annat sätt när han/hon kört fast i något. Kan få andra verktyg av specialpedagogen och kunna

släppa problemet och få möjlighet att lyckas, kan få lugn och ro bland få personer under stökig dag. (rektor A)

Möjlighet till feedback, tilltro och uppskattning i skolarbetet uppfattas som viktigt för elever i behov av särskilt stöd. Läraren är en viktig förebild för eleverna och den sociala miljön likaså. Därför är det viktigt att lärare agerar och verkar tillsammans med eleverna i grupsituationen, med både ord och handling för bästa möjliga lärande, vilket några utsagor beskriver:

- [...] förhållningssätt mot eleverna och kunskapsutveckling går hand i hand med människans utveckling och tvärtom. För att utvecklas kunskapsmässigt behöver man tro på att det går. (rektor B)
- [...] det finns så många olika behov bland elever som behöver stöd. Jag tycker det är intressant med gruppfunktionen, något som behöver tränas. (rektor E)

Några rektorer uppger på samma sätt som specialpedagoger och vissa lärare att förhållningssättet till elev- och kunskapsyn skapar möjligheter för eleven som är avgörande för dess lärande och kunskapsutveckling. Vikten av att få eleven delaktig i skolundervisningen, uttrycks genom uppfattningen om att stödet riktas på ett individuellt sätt, så eleven upplever trygghet vilket illustreras i följande utsagor:

- [...] specialläraren arbetar med elevens utveckling på ett väldigt individuellt sätt och eleven får det stöd och den hjälp han/hon behöver för att utvecklas och gå framåt. (Rektor F)
- [...] mer riktat stöd mot eleven så eleven upplever trygghet, tydlighet med form och innehåll i skolgången. (Rektor E)

Det är också viktigt för läraren att veta och känna till vilket stöd hur och på vilket sätt stöd skall ske för att hjälpa eleven att må bra och känna förtroende för arbetet. Genom att kunna ge eleven det stöd och den hjälp som han/hon verkligen behöver, skapas balans, harmoni och trygghet för denne.

En och annan utsaga från rektorernas uppfattningar om elev- och kunskapsyn riktar sig mot arbetsinsats, arbetsprestation och resultat, vilket framhålls i följande två utsagor:

- [...] klassföreståndarna, speciallärare, rektor och föräldrar träffas tillsammans med elever i år 6 och som är klart uttalade för behov av att arbeta hårt med. (rektor C)
- [...] för de som i kunskap och färdighetsavseende inte kan tillgodogöra sig kunskaper och färdigheter i klassrummet på samma sätt som huvudandelen av övriga elever, men också de som har det intellektuellt svårt, socialt, religiös, medicinskt och



psykomedicinskt/fysiomedicinskt, men som behöver typer av stöd i sin skolgång. (rektor D)

### **Sammanfattning**

Det framkommer en tydlig och klar likhet mellan flera av rektorernas, specialpedagogernas och någon lärares aspekt om hur elevens behov behöver mötas i gemensam elev- och kunskapssyn. I flertalet uppfattningar betonas delaktighet och samarbete för att mötet, relationen och respekten skall komma till stånd och som viktiga förutsättningar för elevens möjlighet till välmående. Flera betonar att elevens mentala tillstånd och hälsa är en viktig förutsättning för elevens självförtroende och självbild. Hur elever mår, trivs och har självförtroende återges som ett mål i sig för läraren att arbeta med och uppnå. Därav återges uppfattningar om lärarens ansvar och vikten av att möta elevens känslor, för att skapa möjlighet till god lärandemiljö med lust och vilja till lärande och kunskapsutveckling.

Några rektorers, lärares och speciallärares aspekter skiljer sig från andra rektorers, och specialpedagogers uppfattningar. De förstnämnda framhåller elevens behov av att klara arbetsprestationer och resultat och vilka praktiska tillvägagångssätt som behövs för att nå betygsmålen. De sistnämnda framhåller elevens behov av relationen, kommunikationen och känslan för lust och trivsel i lärandet.

### **Lärares, speciallärares och specialpedagogers aspekter på handledning innebär - att lärande och undervisning omfattar både elever och lärarespersonal**

Utsagorna beskriver handledning, i bemärkelsen att läraren finns till hands för eleven för att tydligt och på ett konkret sätt kunna möta eleven på individnivå med den form och det innehåll, som behövs för just den elevens lärande i undervisningen. Flertalet utsagor återger uppfattningar i form av handledning som direktkontakt med elever i undervisning och lärandemiljöer. Detta illustreras genom följande utsagor:

- [...] jag kan göra det bästa för stunden, det innebär att vara flexibel.  
(specialpedagog A)
- [...] man ser tillbaka i tidigare åtgärdsprogram om hans vilja att lyckas och hur han gjorde då och därifrån känna nya krafter.  
(specialpedagog A)

Vikten av att vara flexibel och utgå från elevens sociokulturella situation framkommer tydligt enligt utsagorna. Dessutom betonas åtgärdande, anpassat och individriktat arbete. Här återges fokus på elevens erfarenheter och tidigare kunskaper, vilket har betydelse för lärarens möjlighet att finna rätt strategier för elevens utveckling vilket några av utsagorna lyfter fram:

- [...] min utmaning att hitta det de kan och bekräfta det, bygga strategier för lärande kan i högsta grad ge elevutveckling.(specialpedagog A)
- [...] jag utgår inte från något schema utan lägger den tid som behövs efter elevens behov och ibland uppstår ett schema. (specialpedagog B)

Utsagorna beskriver både planerad och spontan handledning. Genom åtgärdsprogrammen är handledningen planerad, men lärarna gör ofta det bästa för stunden och möter elevens behov på individnivå:

- [...] vi letar former för vad varje elev behöver. (lärare C)
- [...] jag kan stöta på önskemål om cykelverkstad, alltså att eleven plockas ut och att jag skall arbeta specifikt med eleven...och fixa bort problemet. (specialpedagog B)

Många uttrycker handledning som en aktiv handling. Utsagorna upplyser även om mötets, kommunikationens och relationens betydelse, samt om handledning som medel i undervisningen för att möta och stötta eleven i sin utveckling. Specialpedagogerna uttrycker att de vill handleda eleverna i form av individuella samtal, som stöd i skolarbetet.

- [...] ja, jag vill få in mer av handledande samtal i ordnad form tillsammans med eleverna i form av individuella samtal – där föräldrar inte är med . Med frågor: -Vad är det du behöver? Hur upplever du din skolsituation? Vad behöver du? Vad kan jag göra? (specialpedagog A)

Specialpedagoger, lärare och speciallärare framhåller betydelsen av att handleda och att handledas i form av samtal och reflektion för samverkan om lärande utifrån aktuella ärenden i arbetssituationen. De uppfattar att specialpedagogiken är ett intresse för hela skolan att samtala om och arbeta med. Lärarna uttrycker önskemål om att få handledning i verksamhetsarbetet, och specialpedagogerna önskar få schemalagd tid för att handleda kollegor i arbetssituationen. Strukturerad handledning och behovet av att arbeta med kommunikationsprocesser återkommer, mot både individ-, deltagar- och organisationsnivån. Följande beskrivningar påvisar behovet av handledning;

- [...] jag vill ha på pränt en schemalagd tid att få handleda andra lärare i form av reflektion och samtal om situationen för att förhindra frustration och osäkerhet bland kollegor. (specialpedagog A)
- [...] jag behöver tid för handledning med kollegor för att genomföra de krav som ställs med vårt uppdrag. Det största hindret är egna ryggsäcken för att det är svårt för pedagogerna att tänka nytt. (lärare E)

- [...] Vi jobbar tillsammans i konkreta situationer med konkreta frågor ex i närkontaktssituationer som uppstår, när lärare mår dåligt och för att mötas, prata igenom och samarbeta för att lösa konflikten. (specialpedagog B)

Föräldrarnas delaktighet ses också som viktig och betydelsefull i handledande samtal av lärare, speciallärare och specialpedagoger. Samtliga poängterar vikten av samverkan och samarbetsformer med berörda kring eleven, eftersom denne är huvudpersonen, vilket några utsagor illustrerar:

- [...] för eleverna i år 8 är specialläraren mentor och träffar därmed föräldrar i utvecklingssamtalen och följer upp testerna från år 7, för att se om och hur eleven utvecklats och gått framåt eller kanske inte nått godkänt än. (speciallärare C)

Samtliga anger i utsagorna önskemål om, och behov av att få mötas under ordnade förhållanden med tider och plats för handledning. Denna handledning fokuserar på och omfattar individ-, grupp- och organisationsnivå. Lärare och speciallärare uttrycker önskemål och behov av att få handledning i arbetet och specialpedagogerna uttrycker önskemål om planerad samtalshandledning med kolleger för att diskutera konflikter, utveckling, elever, lärande och undervisning. Även här uttrycks behovet av handledning dels i pedagogiskt syfte med möjlighet för eleven att nå betygsmål år 9, dels i sociokulturellt syfte.

### **Rektorers aspekter på handledning innebär**

#### ***- att lärande och undervisning omfattar både elever och lärarpersonal.***

Rektorernas uppfattningar om handledning för lärande och undervisning riktar sig både till kolleger, vuxna och till enskilda elever i återkommande utsagor. Nedan beskrivna utsagor belyser uppfattningar om att lärare och speciallärare handleder enskilda elever på individnivå, och att specialpedagoger i vissa fall även handleder både kolleger och elever på grupp och organisationsnivå. Aspekter på lärande och undervisning med handledning av specialpedagogen, uppmärksammar behovet av att mötas och samtala om elevernas lärande och undervisning, vilket återges i följande utsagor:

- [...] jag tycker arbetet med specialpedagogerna är en förtroendesak, om en lärare behöver få tillgång till specialpedagog; prata med specialpedagogen. (rektor B)
- [...] den nyutbildade specialpedagogen vägleder och handleder lärare, assistenter och elever. (rektor F)
- [...] mer handledande roll i arbetslagen. (rektor D)
- [...] handledning hjälper eleven att få en strukturerad värld att leva efter, skapa struktur åt eleven. (rektor A)

Rektorerna uttrycker att handledning behövs för både lärare och elever med tonvikt på vägledning och struktur för lärande och undervisning.

- [...] se över hur specialpedagogen kan bli mer handledare och hjälpa läraren med material så läraren kan vägleda eleven vidare. (rektor A)

Några rektorer menar att handledning är samtal och kommunikation i individuella möten med eleven i undervisningssituationen, vilket påminner om den tidigare traditionella tanken med specialpedagogiken, med betoning på speciallärarstöd för enskilda elever. Följande utsagor beskriver speciallärarledd handledning med inriktning mot den enskilda eleven:

- [...] när eleven får socialt stöd i kombination med läs och träningsstöd. (rektor F)
- [...] vi har anställt speciallärare för att de jobbar med eleverna. Specialpedagog vill få läraren att utföra arbetet vilket inte är enkelt när de gäller 28 elever. (rektor F)
- [...] specialläraren arbetar med elevens utveckling på ett väldigt individuellt sätt och eleven får det stöd och den hjälp han eller hon behöver för att utvecklas och gå framåt. (rektor F)

En rektor uttrycker att handledning för kolleger ska ske med tonvikt på vägledning och struktur för lärande och undervisning. Den här rektorn önskar att specialpedagogen får mer utrymme till att handleda kolleger och att skolan anpassar sig efter elevernas behov:

- [...] önskar att specialpedagogerna ska vara modiga och våga stå upp för den/de här eleverna mer, då ämnesläraren har svårt att anpassa sig och sin undervisning efter elevens behov, och många elever far illa i stora klassen av ”lärarens” sätt att undervisa, så behöver specialpedagogen våga gå emot sin kollega och rätta till vad som behöver ändras för att möta just den elevens behov. Exempelvis vara konsekvent, ändra tillvägagångssätt osv. (rektor A)
- [...] den gamla modellen av specialpedagog undervisar fortfarande i klass, i små grupper enskild undervisning och hjälper elever i behov av stöd. Den nyutbildade specialpedagogen vägleder och handleder lärare, assistenter och elever. (rektor D)

Rektorernas utsagor uttrycker behovet av handledning, dels i form av samtal och reflektion av lärarroll och undervisningsarbete med kolleger för elevs lärande i undervisning, dels som aktiv handling av problemlösning för enskild elev. Uppfattningarna avser både en främjande, anpassad och åtgärdande verksamhet.

Några andra utsagor uppmärksammar på olika sätt att handledning med kolleger på skolan inte har etablerats i lärande och undervisning ännu. Aspekter på lärande och undervisning fokuseras dessutom på individinriktat arbete för enskilda elever, vilket följande utsagor påvisar:

- [...] handledning förekommer inte i nuläget, men tänkvärt är om specialpedagogen i framtiden får handledande roll i arbetslaget. (rektor D)
- [...] specialpedagoger vill få läraren att utföra arbetet, vilket inte är enkelt när det gäller 28 elever. Jag tror det finns utbildade specialpedagoger som arbetar som speciallärare på skolorna och jobbar med eleven i praktiken och inte arbetar med läraren istället. (rektor F)
- [...] det handlar om grupp teamarbetet och ta tillvara den kompetens som finns i gruppen, med dess specifika former och ta beslut efter situationer som dyker upp. (rektor A)
- [...] när specialläraren undervisar och utvecklar eleven, och identifierar problemen som eleven har, och hittar träningsprogram och strategier som är användbara för eleven och metoder som behövs i ämnen vilket är vanligt att läraren inte hinner med att göra. (rektor F)

### **Sammanfattning**

Det förekommer flera uppfattningar med både likheter och skillnader. Exempelvis framhålls att all handledning är relaterad till någon elevs behov, och riktar sig mot att möta dennes behovssituation och förutsättning i undervisningen och lärandemiljön. Alla betonar att handledning för lärande och undervisning skapar betydelsefulla möten med samtal och kommunikation med elever, kolleger och andra vuxna. Vid samtal med elever ges tillfällen för lärare, speciallärare och specialpedagoger att se och höra att de har utvecklats.

Samtidigt framkommer en tydlig skillnad mellan några rektorers och specialpedagogers uppfattning om hur lärarhandledning för lärande och undervisning med kolleger bör ske för eleverna.

En individriktad handledning för lärande och undervisning för enskild elev i undervisningssituationen, är klart förankrad och tydlig hos de flesta rektorerna, speciallärarna, specialpedagogerna och lärarna. Däremot har inte lärarna någon schemalagd handledning ännu, vilket de flesta uppger att de saknar. Utsagorna återspeglar att skolans undervisning och lärandemiljö saknar tradition med avsatt tid för samtal i ordnad form, med etablerad tid och plats för resonemang och samtal mellan specialpedagoger och kolleger så de tillsammans kan prata igenom olika behov och situationer för lärande miljöer.

**Lärares, speciallärares och specialpedagogers aspekter på kunskap och social färdighetsträning för elever i år 7 – 9 innebär - att specialpedagogiskt arbete byggs på elevens tidigare kunskaper och erfarenheter**

Följande utsagor ger återkommande och olika uttryck om behovet av helhetssyn och att känna till elevens tidigare kunskaper, för att därav i samverkan och i samarbete med föräldrar, elev och kollegor få begrepp om bästa möjliga förfarande, för att leda eleven vidare i kunskap och social färdighetsträning.

- [...] ta emot information om eleven privat och i skolan och med kunskap om elevens sociokulturella situation och skapa en så god inlärningssituation så eleven kan lyckas så bra som möjligt. (specialpedagog A)
- [...] med hjälp av åtgärdsprogram ser jag att elev utvecklas mot inriktade åtgärder. Ofta två steg framåt och ett bakåt men visar dock positiva inslag. (specialpedagog A)
- [...] när eleverna får socialt stöd i kombination med läs o skriv träningsstöd, för att eleverna skall bli sedda i sin grupp och känna att de har tillhörighet. (lärare D)
- [...] i år 7,8,9 har med inlärningssvårigheter att göra i grunden och de som är påkopplade med social problematik har tidigare fått stöd av det som finns, men vi letar former för vad varje elev behöver. (lärare D)

I utsagorna framhålls även viktiga komponenter för god lärandemiljö, som förtroende, samarbete, samverkan, tolerans, trygghet, tydlighet, struktur, bekräftelse återhämtningstid och uppskattning. På olika sätt omnämns detta i utsagorna som förutsättning för elevens kunskaps- och sociala färdighetsträning.

- [...] för mig är det självklart att jag sätter mig med assistenter och sampratar men det tycker inte specialläraren. (specialpedagog A)
- [...] de elever som har specialpedagogiskt stöd får åtgärdsprogram skrivna, där exempelvis föräldrar kommer och tar del av elevens arbete, vilket har betydelse för föräldrarna och eleverna. (lärare D)

Lärarna respektive speciallärarna och specialpedagogerna återger att avläsningstid skapar förtroende mellan lärare och elev i arbetet, vilket är viktiga förutsättningar för elevens lärande. Med avläsningstid menas att aktuella dokumentationer i åtgärdsprogrammen med strukturerade arbetsmoment, följs upp och utvärderas vid en bestämd tidpunkt. Dessutom framhålls vikten av samarbete med föräldrar och övriga lärare, samt att kursinnehåll och arbetssätt anpassas efter elevens förutsättningar och behov. Genom uppföljning av åtgärdsprogram kan lärare se att

elev utvecklas mot riktade åtgärder. Det är därför viktigt att ta reda på om arbetssätt och arbetsmaterial är begripliga och intressanta för eleven, vilket framgår av följande utsagor:

- [...] avläsningspunkter ligger mitt i en termin. Då samlar vi ihop läget i år 7,8,9 vilka som har vad vid avläsningstillfället och det jobbar all personal med. (specialpedagog B)
- [...] efter utvärdering vid varje möte som uppdateras och hitta ny strategi för nästa åtgärdsprogram. Jag samtalar med eleven om vad som behövs och ser till att alla inblandade lärare får åtgärdsprogram och utgår från att de läser det. (specialpedagog B)
- [...] alla lärare skriver sina åtgärdsprogram för de följs upp på olika sätt. Ämneslärarna sköter sin uppföljning. Speciallärarna följer sina egna elever i åtgärdsprogrammet. Vi följer en mall efter vad elev, förälder och lärare skall göra. (speciallärare C)
- [...] åtgärdsprogrammet brukas mest för läs och skrivsvaga med specifika metoder och som exempelvis kan utveckla eleven. Att hitta kryckor som de behöver. Sen övertar ordinarie läraren det. Det optimala åtgärdsprogrammet som i sin skapelse inkluderar eleven, är en process och inte ett papper bara, vilket är framtaget av eleven och förankrar till föräldern och läraren i samverkansarbete. (specialpedagog B)

Genom samverkan och samarbete mellan elev, föräldrar och skolans lärare kan åtgärdsprogram i främjande, anpassande och åtgärdande syfte förtydliga ansvarsfördelningen i arbetet med elevens kunskap och sociala färdighetsträning.

I kommande utsagor lyfter lärare, speciallärare och specialpedagoger fram uppfattningar om känslan av otillräcklighet och en svårhanterlig situation i det specialpedagogiska arbetet med elevens kunskap och sociala färdighetsträning, vilket följande utsagor beskriver.

- [...] jobbar efter struktur efter listor som eleverna prickar av sig i olika arbetsmoment så de blir klara. Ansvarar inte för arbetsmaterialet själva. Jag samlar in dokumenten i en portfolio. I matematiken får eleverna prognos som talar om ifall eleverna behöver backa eller kan gå vidare. Det här gör att eleven betar av hela boken och jag utgår från att eleven förstår vad han/hon kan och håller på med. (lärare E)
- [...] jag tittar hur det gått i och med betygen och vilka som inte kan släppa specialpedagogiskt stöd genom skoltiden. Någon gång måste man ju släppa. De som ej nått målen i kärnämnen går till IV andra får kanske kämpa om A kurser både 2 –3 gånger. (speciallärare C)

Det är så många elever i behov av särskilt stöd att det skapar för stort elevantal i grupperna, Speciallärare och lärare upplever att det anställs för lite resurser för eleverna, vilket medför svårigheter att bevaka elevens rättigheter med förebyggande arbete och för att anpassa kursinnehåll och arbetssätt efter elevernas förutsättningar. Det innebär att det är svårt att individanpassa och stimulera elevens aktiva arbete när alltför många elever i gruppen pockar på uppmärksamhet, stöd och hjälp. I följande utsagor beskriver lärare och speciallärare att de upplever elevernas kunskap och sociala färdighetsträning som ett specialpedagogiskt ensamarbete:

- [...] jag känner mig otillräcklig, för stora grupper. Det var ännu större grupper förra året. (speciallärare C)
- [...] inte utvecklat några pedagogiska former. Jag använder mig av mig själv. I första hand sätta igång att arbeta hårt. Hårt arbete, komma igång och jobba med skrivutveckling...se till att eleverna inte fastnar i internet vilket stör effektiviteten. (lärare D)
- [...] jag vill att fler speciallärare anställdes (speciallärare C)
- [...] mitt förslag är två halvtidstjänster för att täcka upp eleverna mer och mer kvalitativt i undervisningen i stället för att jobba själv i samtliga ämnen som jag inte är utbildad i. Jag håller på med engelska och matte fast jag inte är utbildad i det heller. (lärare E)

Lösningen för specialpedagogiskt arbete med elevens kunskap- och sociala färdighetsträning anses utifrån beskrivna utsagor bestå av önskemål om att fler speciallärare och lärare anställs. Det är framförallt speciallärare och lärare, som återger hur de under rådande omständigheter med alltför stora elevgrupper inte maktar med arbetet med att upprätthålla strukturer och former.

### **Rektorers aspekter på kunskap och social färdighetsträning för elever i år 7 – 9 innebär**

#### ***- att specialpedagogiskt arbete sker genom individuellt stöd***

Det förekommer variationer i rektorernas uppfattning om elevernas kunskap- och sociala färdighetsträning i specialpedagogiskt stöd. Rektorerna uttrycker bl a att eleven utvecklas genom undervisning i små grupper och genom individuellt stöd och hjälp som han/hon får av specialläraren. Det beskrivs i följande utsagor:

- [...] specialläraren undervisar i matematik där får elever mycket hjälp. (rektor A)
- [...] specialläraren arbetar med elevens utveckling på ett väldigt individuellt sätt och eleven får det stöd och den hjälp han/hon behöver för att utvecklas och gå framåt. (rektor F)



Utsagor belyser ett traditionellt specialpedagogiskt arbetssätt som speciallärare använt sig av under många år under beteckning klinik, obs-klass och hjälpklass. Arbetssituationen med elevens kunskap och sociala färdighetsträning, avses att hållas ämnesinriktat inom små grupper med enskild speciallärar- och specialpedagog- stöd och hjälp. Rektorerna uppskattar metoder och strategier för elevernas kunskaps och sociala färdighetsträning, vilket framhålls i följande utsagor:

- [...] i övrigt vill jag rå på problemet och därifrån utveckla en aktuell träningsmetod. (rektor B)
- [...] vi gör statistik på hur elevens läs- och skrivstatus ser ut i år 7 och hur eleven klarade nationell prov i år 5, och följer därefter utvecklingen vidare under en treårstid fram till år 9 med återkommande läs- och skriv skreeningtester. (rektor F)
- [...] hela skolan läser 3 tillfällen/vecka och 20 minuter vid varje tillfälle. (rektor F)
- [...] den gamla modellen av specialpedagog undervisar fortfarande i klass, i små grupper med enskild undervisning och hjälper elever i behov av särskilt stöd. (rektor F)

Någon rektor återger idéer och tankar för åtgärdande arbete utifrån inriktade insatser, som syftar till att utreda problemen som eleven har, för att hitta åtgärder på individnivå. En annan rektor återger sin idé och tanke om att utveckla det specialpedagogiska stödet samt det på grupp- och grupp-nivå, kommunikativa relationsinriktade perspektivet, genom att arbetet utförs i team och samverkan. I stället för att i ett individinriktat perspektiv enbart utgå från att svårigheterna finns hos individen, lyfts arbetet upp mot relationen i grupp, skolan (samhälle) samt elevens sociala och kulturella sammanhang för att se om eventuella hinder gör att eleven inte kan delta i en gemensam skola för alla. I några av följande utsagor uttrycks:

- [...] specialläraren undervisar och utvecklar eleven och identifierar problemen som eleven har och hittar träningsprogram och strategier som är användbara för eleven, och metoder som behövs i ämnen, vilket är vanligt att läraren inte hinner med att göra. (rektor F)
- [...] vill göra om till specialpedagogteam som till viss del kommer att ansvara över ett speciellt område och bli mer effektiva med huvudansvar över ett arbetslag. ma- rum, eng-rum, sv-rum. (rektor A)
- [...] använder en dynamisk situation och ser ur avlastningssynpunkt vilket sätt som är/kan vara bäst i situationen och teamarbetet och ta tillvara den kompetens som finns i gruppen. (rektor B)

Det förekommer även andra idéer och tankar om rektorernas uppfattningar av specialpedagogiskt arbete för elevernas kunskaps- och sociala färdighetsträning. Någon rektor framhåller EVG<sup>18</sup> som samlingspunkt där behov ventileras och samarbeten diskuteras för att gemensamt kunna lösa uppgiften och söka arbetsformer om elevernas kunskaps- och sociala färdighetsträning.

- [...] vi har ingen schemalagd verksamhet för det här, utöver EVG-möten. Ur dessa möten kan man komma fram till konkreta samarbetsfall och lösa uppgiften/er tillsammans. (rektor D)
- [...] speciallärarna samarbeten i EVG och ventilerar behov och arbetar i små grupper och med enskilda elever. (rektor F)
- [...] arbetar med strulputtarna, de utåtagerande barnen. (rektor D)

### **Sammanfattning**

Flera uppfattningar tyder på att kunskaps- och social färdighetsträning i specialpedagogiskt arbete ger eleven personlig utveckling såväl som intellekt. Specialpedagogers, speciallärares, lärares och någon rektors uppfattningar återger betydelsen av balansen mellan det individuella och det sociala arbetet, och att kunskap och färdigheter inte har sitt ursprung i hjärnan, utan utvecklas i gemenskap och samarbete med andra i en positiv lärandemiljö. Respekt och förtroende i samtalsmöten med samverkan och samarbeten, återkommer som betydelsefulla faktorer, vilket återges som både främjande, anpassande och åtgärdande faktorer för elevens kunskapsutveckling. En beredskap för elevernas kunskap och inläring, uttrycks i hanteringen med åtgärdsprogram där elevens tidigare kunskap och färdigheter anges.

Det förekommer uppfattningar om att specialpedagogiskt arbete med elevens kunskaps- och sociala färdighetsträning, saknar resurser för verksamheten, och därmed möjlighet att anpassa verksamheten mot elevernas behov.

Några rektorers uppfattningar skiljer sig från lärares, speciallärares och specialpedagogers uppfattningar på det sättet att rektorerna inte återger några praktiska idéer om hur kunskap och social färdighetsträning utformas i specialpedagogiskt arbete. Lärare, speciallärare och specialpedagoger presenterar däremot metoder och arbetsmodeller i skolarbetet och framhåller ett sociokulturellt perspektiv på kunskap och färdighetsträning.

---

<sup>18</sup> EVG är en förkortning av ”elevvårdsgrupp” och en benämning för en grupp personer som arbetar med elever i elevvårdande syfte på skolan. EVG kan bestå av rektor, skolsköterskan, syokonsulent, speciallärare och specialpedagog.

**Lärares, speciallärares och specialpedagogers uppfattningar  
om åtgärdande arbete innebär  
- att pedagogiska intentioner som är individriktad, främjande och  
anpassad utvecklar eleven**

Följande utsagor beskriver hur åtgärdande arbete förekommer i dels med åtgärdsprogram, dels kvalitetsredovisning som redskap. Beroende på om de är individriktad och anpassad för eleven är de en möjlighet för elev och skolpersonal att strukturera uppstudier och hitta bra metoder som underlättar för elevens lärande;

- [...] åtgärdsprogram används som ett redskap för stödundervisningen. (lärare E)
- [...] åtgärdsprogrammet ger specifika metoder och som exempelvis utvecklar eleven (speciallärare C)
- [...] hjälper elever för att strukturera en värld att leva efter, skapa struktur åt eleven, överblickbara och tjänstemannens skydd mot att bli stämd om något i framtiden händer elever som behöver ses över tillbaka i tiden. (specialpedagog A)
- [...] jag vill få igång latmaskar som behöver sättas under press för att komma igång att jobba. (lärare E)
- [...] för att det är så bra konkret arbetssätt (speciallärare C)

Återkommande uppfattningar återger att åtgärdsprogram formar en helhetsbild av eleven, och ger former för hur arbetet skall läggas upp för att det skall bli kul för eleven, vilket dessa utsagor visar:

- [...] hitta kryckor som de behöver (lärare D)
- [...] för att forma en helhetsbild av eleven (specialpedagog A)
- [...] för att veta hur de skall jobba för att det skall bli kul för eleven. (speciallärare C)

I flera utsagor uppfattas åtgärdande arbete utifrån kvalitetsredovisningen som onödig i skolverksamheten. I utsagorna beskrivs att nyttan, funktionen och användbarheten med åtgärdsprogram inte formuleras speciellt tydligt i kvalitetsredovisningen. Pedagogiska intentioner med kvalitetsredovisning som förändrar och utvecklar specialpedagogiskt stöd, varken diskuteras eller följs upp bland kolleger som åtgärdande arbete. Detta medför att lärare och de flesta övriga som skriver kvalitetsredovisningar, inte upplever någon mening och kvalitet med kvalitetsredovisningen, vilket följande utsagor ger exempel på:

- [...] vet inte för jag jobbar efter IV modellen. (lärare D)

- [...] jag har skrivit en rapport om verksamheten för vidare redovisning. Det kände helt fel. (lärare D)
- [...] jag vill veta kvalitetsredovisningens funktion. Det jag gör är en lågprisvariant. Vad är det för kvalitet i detta? (lärare E)
- [...] vi sitter fast i ekonomisk låsning där ekonomi går före verksamheten och det är de förutsättningar vi får använda och gå efter. Problemet är att det är för många lärare och personer runt eleven så det blir inte någon helhet. Det är viktigt att hitta arbetssätt, vilket är en konst för arbetslaget att finna idag. (specialpedagog A)

Lärarna respektive speciallärarna och specialpedagogerna ger förslag på hur en kvalitetsredovisning skulle kunna se ut, för att uppfattas som betydelsefull för den pedagogiska verksamheten. En specialpedagog återger vad som skulle behöva mätas i skolans verksamhet, vilket följande två utsagor illustrerar:

- [...] om jag får vara med och utforma parametern och sedan mäta egen utvärdering på de här områdena, kan det bli ett bra verktyg för att mäta kvalitet, (specialpedagog B)
- [...] Jag skulle vilja mäta parametrar för kvalitet. Det är viktigt hur man mäter välmående, nyfikenhet, läslust, kreativitet och förändringsviljan. ( specialpedagog B)

Andra utsagor betonar att pedagogiska intentioner med kvalitetsredovisningar, har varit av betydelse, användning och meningsfulla med olika möjligheter för elever i åtgärdande arbete. Tre följande utsagor ger exempel på åtgärdande i verksamhetsarbetet tack vare kvalitetsredovisningen, vilket förstås av utsagor som följer:

- [...] vi skriver gemensamt efter en given enkät så engelskan har fått utvecklas. Vi har nu fler lärare och moderna språk utvecklades efter redovisningen. (speciallärare C)
- [...] vi har inte skrivit handlingsplan utifrån kvalitetsredovisningen. Vi har valt att skriva förändringar inom skolan. (lärare B)
- [...] ja, kvalitetsredovisningen blir ett resonemang med rektor med återkoppling till verksamheten. (specialpedagog C)

Några personer framhåller att kvalitetsredovisning med åtgärdande arbete är tydlig och klart riktad mot grupp och organisationsnivå, till skillnad mot utsagorna om åtgärdsprogram som ger mer tydliga och klart riktade insatser mot individnivå. Kvalitetsredovisning i främjande, anpassande och åtgärdande syfte har gett viktigt underlag för utvecklingsåtgärder, till personalens glädje, vilket några utsagor upplyser om. Kvalitetsredovisningen har som åtgärdsarbete berört hela skolans

verksamhet och skolan anpassas efter elevens behov istället för att enbart eleven skall anpassas efter skolan. En av utsagorna beskriver att de använder en annan kvalitetsredovisningsmodell. Utsagan, som skiljer sig från övriga utsagor beskriver att de inte skrivit handlingsplan efter kvalitetsredovisningen för att förändra skolan, utan valt att skriva en egen plan inom skolan.

**Rektorers aspekter på åtgärdande arbete innebär**  
**- att pedagogiska intentioner som är individinriktad, främjande och anpassad utvecklar eleven**

I nedan formulerade utsagor delger rektorer sina uppfattningar om både åtgärdsprogram och kvalitetsredovisning med åtgärdande arbete. Rektorerna uppger i följande utsagorna att åtgärdsprogrammen är både individinriktad, främjande och anpassad till eleven. Pedagogiska intentioner med kvalitetsredovisningen uppfattas däremot som ett organisations och grupp-perspektiv. Följande två utsagor uppmärksammar åtgärdsprogrammet ur ett individinriktat perspektiv, för att eleven skall få möjlighet att veta hur han/hon skall ändra sig för att klara av skolarbetet:

- [...] vill veta hur eleven skall ändra sig, det kan ju också betyda att läraren skall ändra sig. (rektor D)
- [...] det ses som en viktig markering för eleven att förstå allvaret. (rektor C)

Någon rektor uppger sin skyldighet att skriva åtgärdsprogram, så det inte blir tråkiga konsekvenser om någon i framtiden behöver veta hur skolarbetet skötts tidigare för eleven, vilket följande utsaga beskriver:

- [...] för att få strukturerad värld att leva efter, skapa struktur åt eleven, överblickbara och tjänstemannens skydd mot att bli stämd om något i framtiden händer elever som behöver ses över tillbaka i tiden. (rektor F)

Några rektorer återger hur åtgärdande arbete ses utifrån ett helhetsperspektiv på eleven. Ett specialpedagogiskt perspektiv där åtgärdsprogram är riktat mot alla tre nivåer som individ- grupp- och organisationsnivå. Följande utsagor framhåller uppfattningen om att åtgärdsprogrammet är ett förtydligande och en strukturerande åtgärd i samtliga tre nivåer i syfte att skapa den förändring som behövs för elevens bästa:

- [...] funderingar över undervisningen ifall det är där som frågan och problemet finns. (rektor A)
- [...] skapa växandet hos både lärare och elever. (rektor C)
- [...] för elevens skull och frågar hur vi ska organisera och undervisa. (rektor A)

- [...] ett slags sätt att föra dialog med elev och elevs förälder angående det problem som eleven har. (rektor C)
- [...] så elever och föräldrar förstår vad de ska göra och sedan få ihop det så det går att använda. (rektor F)

Rektorerna återger inte någon positiv erfarenhet av kvalitetsredovisning som pedagogisk åtgärd. De återger att de är missnöjda med utformningen av nuvarande kvalitetsredovisning, vilket följande utsagor beskriver:

- [...] inte den vi skriver, den andra har lite som rör denna problematik och uttrycker endast betygsstatistik och antal skrivna åtgärdsprogram, men har egentligen inget med kvalitetsredovisning att göra. (rektor B)
- [...] den har inte den effekt som jag önskar att den ska ha, det är för mycket statistik (rektor A)
- [...] kvalitetsredovisningen är för blek och intetsägande i sin beskrivning (rektor F)
- [...] specialundervisningen kan ta del av kvalitetsredovisningen genom det antal elever som tas med. Ingen djupare analys framställs. Vi hinner inte med alla delar i varje minut och stycke. (rektor F)
- [...] specialpedagogiskt stöd kommer ej med i kvalitetsredovisningen. (rektor A)
- [...] nej vi har egna skolplaner som utvärderas. Där söker vi vidare istället för att föra statistik. (rektor B)

Utsagorna om pedagogiska intentioner med kvalitetsredovisning i åtgärdande arbete återspeglar missnöje och dystra aspekter. Det finns uppfattningar om att pedagogiska intentioner med kvalitetsredovisningen skulle kunna ha varit bättre om den utfördes på annorlunda vis. En rektor säger att de har egna skolplaner som utvärderas. Dessutom uttrycks uppfattningen om att tid saknas för genomförandet av kvalitetsredovisningen. Under rådande omständigheter verkar den upplevas som meningslös.

Enligt regering och riksdag ska kvalitetsredovisningen innehålla en bedömning i vilken mån de nationella målen för utbildningen har uppnåtts. Kvalitetsredovisningen skall dock, enligt Skolverket, fungera som ett instrument för att utveckla och förbättra skolverksamheten. Följande utsagor illustrerar hur kvalitetsredovisningen används med mening och nytta i åtgärdande verksamhet:

- [...] ja det gör jag, efter vad som kommer fram i laget och utifrån den lokala arbetsplanen som också följs upp och tas del av för utvärdering. (rektor A)
- [...] återanvänder kvalitetsredovisningen som åtgärdsprogram. Vissa saker är bra, andra behöver vidtagas. Kvalitetsredovisningen ger goda nationella förbindelser och jämförelser med andra högstadieskolor. (rektor A)

### **Sammanfattning**

Pedagogiska intentioner med åtgärdande arbete dokumenteras bland annat enligt utsagorna i åtgärdsprogrammen och i kvalitetsredovisningen. I åtgärdande arbete ses åtgärdsprogram i första hand som verktyg som är individriktad, främjande, anpassad efter elevernas behov av förändring och utveckling. Det förekommer även uppfattningar om att åtgärdsprogrammen behöver riktas mot förändring på grupp- och organisationsnivå för elevens möjlighet till utveckling, vilket inte är självklart förankrat i verksamheten ännu. Lärare liksom speciallärare och specialpedagoger och rektorer anser, att åtgärdsprogram formar en helhetsbild<sup>19</sup> av eleven och vilket arbets- och tillvägagångssätt som är bäst för denne i skolarbetet. I flera utsagor framkommer hur viktigt det är att åtgärdsprogrammet upprättas individriktat, främjande och anpassat för eleven för att eleven ska lyckas och utvecklas i skolarbetet.

Flera av utsagorna återger uppfattningar om att kvalitetsredovisningen är ointressant och onödig i verksamhetsarbetet som den är utformad idag. Någon enstaka utsaga återger att det finns goda pedagogiska intentioner med kvalitetsredovisningen, som åtgärdande verksamhet för att organisera skolverksamheten. Det finns utsagor som skiljer sig från andra genom att uppge hur åtgärdande arbete utvärderas på annat sätt än i den årliga ålagda kvalitetsredovisningen. En enstaka utsaga uttrycker sin uppfattning om att kvalitetsredovisningen har lett till önskade förändringar i undervisningen. Utsagorna uppger däremot en önskan om att kvalitetsredovisningen skall göras om, så den bättre och lättare kan återanvändas för nödvändig utveckling i skolverksamheten.

## **Diskussion och analys**

### **Tillförlitligheten i intervjusituationen - att söka innebörden**

Med hjälp av intervjufrågor och analysbearbetning av teman och individers aspekter har jag försökt gestalta innebörden i uppfattningarna i ett kontextuellt sammanhang. För att få en överskådligare bild ställde jag upp dessa mot varandra på följande sätt:

---

<sup>19</sup> Helhetsbild i betydelsen att elevens liv betraktas på tre nivåer. Hur eleven fungerar som egen person, hur eleven fungerar i grupp och hur eleven fungerar i den organisation eleven befinner sig i.

<p><b>Intervjufrågor</b></p>	<p><b>Aspekt o Teman</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hur uppfattar lärare, speciallärare, specialpedagog och rektor att specialpedagogiskt stöd bidrar till utveckling av elever i behov av särskilt stöd?</li> </ul>	<p>Hur uppfattas elevens behov i elev- och kunskapssyn?</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hur uppfattar lärare, speciallärare, specialpedagog och rektor att elever utvecklas i specialpedagogiskt stöd?</li> </ul>	<p>Hur uppfattas handledning i lärande och undervisning</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hur uppfattar lärare, speciallärare, specialpedagog och rektor att åtgärdsprogram utvecklar elever i år 7 – 9?</li> </ul>	<p>Hur uppfattas kunskap och social färdighetsträning i specialpedagogiskt arbete</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hur uppfattar lärare, speciallärare, specialpedagog och rektor specialpedagogens stöd för elever i år 7 – 9?</li> </ul>	<p>Hur uppfattas åtgärdande arbete i pedagogiska intentioner?</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anser lärare, speciallärare, specialpedagoger och rektorer att de arbetar med specialpedagogiskt stöd utifrån sina föreställningar eller finns det andra faktorer som påverkar arbetet?</li> </ul>	

Intervjufrågorna är ställda i ett ömsesidigt förhållande till de framtagna teman och aspekter. Varje enskild intervju betraktades som en helhet och utifrån detta helhetsintryck analyserades de enskilda intervjuerna och utkristalliserade de intervjuades aspekter.

I en fenomenografisk metod, som bl.a. innebär att gestalta innebörden av människors uppfattningar, är det viktigt att avgränsa sin frågeställning – dvs det fenomen man vill beskriva uppfattningar utifrån. I mitt fall var det naturligt att använda mig av intervjuer, för att fånga berörda personers uppfattningar av specialpedagogiskt stöd för elever i behov av särskilt stöd som fenomen. Av den anledningen valde jag intervjupersoner som på något sätt kunde referera till samma företeelse, och som gav uttryck för sin uppfattning. Samtidigt använde jag mig av öppna svarsalternativ, med beredskap att utveckla nya frågor allteftersom svaren utlöpte. De intervjuade fick därmed utrymme att tala och uppmuntrades dessutom att ge en så rik beskrivning som möjligt av sitt arbete. Det är alltså jag som både styrte intervjun och avgränsat innehållsaspekterna.

Målet med denna studie är att få ökad förståelse samt belysa och beskriva den mening och innebörd som jag fångat i beskrivningskategorierna. Dessa kan betraktas som en väv med flera sammanvävda trådar, vilka i en sammanfattning i ett ”utfallsrum”<sup>20</sup> belyser uppfattningar om innebörden av specialpedagogiskt stöd för elever i behov av särskilt stöd i år 7 – 9.

Tolkningen av intervjusvaren har utförts av mig. Grundskoleförordningen (1995), Lpo-94 och Skolverket (2001), har fått definiera specialpedagogik,

---

<sup>20</sup> Utfallsrum d.v.s. visar hur kategorierna är ordnade varandra och formuleras i beskrivningskategorier.



stöd, stödundervisning, åtgärdsprogram och kvalitetsredovisning, utifrån fastställda normer och regelsystem, termer och begrepp.

Tidigare nämnda författare, Andersson (2003), von Wright (2002), Dysthe (2003), Evenshaug (2001) har tillfört viktiga teorier om lärande, kunskap, undervisning. Dessa teorier har varit en viktig kunskapskälla för mig i betydelsen människors elev- och kunskapssyn, lärande, undervisning, specialpedagogiskt stöd samt pedagogiska intentioner. Deras tänkande lyfter fram betydelsefulla begrepp som utvecklingspsykologiska aspekter samt sociokulturellt perspektiv, med mötets, kommunikationens och relationens betydelse för elevernas möjlighet att lära och utvecklas.

Hur lärare, speciallärare, specialpedagoger och rektorer uppfattar innebörden av hur specialpedagogiskt stöd för elever i behov av särskilt stöd i år 7 – 9 framstår för dem, har jag även betraktat som ett uttryck för hur detta framträder för en individ. Stöd för detta har jag bland annat funnit hos Larsson (1986), Uljens (1989) samt hos Marton, Svensson (1978) som menar att det handlar om hur någon upplever något, hur något ter sig för någon.

### **Diskussion och analys**

Resultatet gestaltas i beskrivningskategorier och framhåller variationer med likheter men även skillnader i utsagorna, vilka återspeglar kulturella och traditionsbundna uppfattningar med mönster och ideal, samt arbetets skilda förutsättningar i dessa miljöer.

I undersökningens fyra teman visar resultatet varierande uppfattningar av elevens behov, handledning, kunskap och social färdighetsträning och åtgärdande arbete. Under nedan följande rubriker kopplas resultatet till undersökningens fyra intervjufrågor och visar, enligt min mening, de intervjuades uppfattningar av både möjligheter och hinder för specialpedagogiskt stöd. Dessa återkommer även i en sammanställning i kapitlets senare del.

### **Hur bidrar specialpedagogiskt stöd till att elever i behov av särskilt stöd i år 7-9 utvecklas?**

*Som möjlighet* till att specialpedagogiskt stöd utvecklar elever i år 7-9 är när specialläraren, läraren och/eller specialpedagogen ger och skapar respektfulla och engagerande möten mellan lärare och elev samt mellan elev och elev. Flera av de intervjuade uppfattade att specialpedagogiskt stöd ger tillfällen till betydelsefulla relationer och samtal med eleven som bidrar till att elever utvecklas. Samtliga betonade vikten av att verksamheten måste utgå från elevens behov av välmående. Därför bör det skapas möjliga arbetsuppgifter med tillvägagångssätt som får eleverna att uppleva att de duger, känner sig behövda, uppskattade och erkännas för den han/hon är. Specialpedagogerna berättade att alla som leder och undervisar elever i behov av särskilt stöd måste skaffa sig så mycket information som möjligt om elevens erfarenheter och tidigare kunskaper. Berörd personal måste

samtala med varandra och följa upp hur och på vilket sätt elevens arbete skall utformas för att bli förståelseinriktat.

Lärare, specialpedagoger och speciallärare menade samstämmt att de behöver kontinuerliga och schemalagda tider med utrymme för samverkan och samtal för att lösa eventuella konflikter, problem och svårigheter som annars sätter hinder i vägen för elever i skolgången. I specialpedagogisk verksamhet har lärare och specialpedagoger önskemål om just dessa möten med samtal som ger möjligheten till en trygg och förtrolig lärandemiljö för eleverna och dem själva. Av den anledningen anser jag att en viktig kunskap i specialpedagogisk verksamhet, är att kunna särskilja elevens problem och behov och vad läraren behöver göra för att leda eleven vidare. Resultatet stöds av Anderssons (2003) systemteoretiska synsätt, samt av Dyste (2003) och von Wright (2002) sociokulturella och relationella perspektiv. Forskarna framhåller betydelsen av att förstå eleven i hans/hennes sociala och ekologiska sammanhang. Med det menas att eleven utvecklas genom delaktighet i det sammanhang han/hon befinner sig i och att samtala härma, lyssna och samverka i möten med andra människor. von Wright (2002) understryker vikten av att vi inte kan behandla en annan människa som en isolerad sluten varelse om vi vill begripa oss på den personen, utan förstå henne/honom i relation till det aktuella sammanhanget. Det är med andra ord, enligt författaren, de sociala situationerna och samspelet med andra som formerar oss som människor.

*Som hinder* för att specialpedagogiskt stöd inte bidrar till att elever i år 7-9 utvecklas ansågs av lärare och specialpedagoger, är när det är brist på tid till samtal och samarbete med kolleger och elever. Vid flera tillfällen berättade lärarna, speciallärarna och specialpedagogerna att de inte hann med eleverna eller sitt arbete. Detta medför en stressig tillvaro för både elev och skolpersonal och att tillgodose elevens mentala tillstånd, hälsa och lust till lärande och kunskapsutveckling. Lärarna, speciallärarna och specialpedagogerna vill att samtalshandledning och enskilda samtal skall schemaläggas, så de verkligen blir av.

Ett och annat intervju svar framhåller att specialpedagogiskt stöd innebär att möta elevens brister i ämneskunskaper mot uppsatta betygsmål. Detta kan ses som uttryck för ett punktuellt perspektiv, enligt von Wright (2002), som menar att elevens svårigheter inte ställs utifrån elevens sociala situation, utan som ett individuellt problem att nå mål, vilket skapar kommunikativa svårigheter för att lösa problemet.

Den allmänna uppfattningen hos flertalet rektorer och speciallärare, är att skolorna på olika sätt, fortfarande, använder gamla beprövade metoder att kompensera ”bristerna hos eleverna”. Genom individinriktat elevstöd i enskild undervisning, utan samtal med samtliga berörd skolpersonal om gemensamt förhållningssätt i specialpedagogiskt stöd, försöker speciallärare, lärare och rektorer ändå leda eleven mot betygsmålen. Det framkommer uppfattningar om att elevens behov innebär att ”komma ifatt” med hjälp av specialpedagogiskt stöd, vilket Maltén (1985) stöder. Maltén

menar att specialläraren genom åren haft en slags nyckelroll, och undervisat enskilda elever i små grupper, i en slag normrelaterad syn på vad som är en lärares uppgift för att se till att vissa eftersläntrande elever kommer ifatt.

### **Hur utvecklas elever i år 7-9 i specialpedagogiskt stöd?**

*Som möjlighet* till att elever i år 7-9 utvecklas i specialpedagogiskt stöd, är att eleven känner att han/hon duger, känner sig trygg och mår bra. När lärare, speciallärare och specialpedagoger kan ge respektfull och adekvat handledning till eleven. Både lärare, speciallärare och specialpedagoger återgav att den som leder och undervisar måste vara väl informerad om elevens behov för att kunna anpassa och individinrikta undervisningen så lärandet upplevs begripligt, intressant och meningsfullt för eleven. Specialpedagogerna och speciallärarna berättade att grunden och förutsättningen för en god undervisningssituation med eleverna och god lärandemiljö byggs upp av respektfulla möten, relationer och samtal. Från min tidigare C- uppsats (Hols 2001), fann jag, att elever som mår bra känner sig respekterade, uppskattade, sedda och erkända tar större ansvar över sina arbetsuppgifter, över sitt material och sina arbetstider. Detta överensstämmer med hur lärarna, speciallärarna och specialpedagogerna beskriver vad de ser och upplever i den här studien. Utsagorna återger hur lärare, speciallärare och specialpedagoger ser, hör och märker när elever utvecklas mot inriktade åtgärder. De upplever att elever är gladare, lugnare och mer motiverade till skolarbetet när de blir bemötta respektfullt av lärare. De upplever också att eleven ser sin egen utveckling genom samtal och uppföljning av åtgärdsprogram. Enligt von Wright (2002) behöver läraren kunna finna bristen för att kunna åtgärda behovet, så att eleven förstås i situationen. Dysthe (2003), betonar att anpassning av förhållandena för lärande är viktigt i läroprocessen. von Wright understryker att det är först när eleven framträder som någon som individualiteten konstitueras<sup>21</sup>, att de sociala situationerna är avgörande för att vi ska kunna forma oss som människor.

Detta stöds även av Dysthe (2003), som menar att det gäller att skapa interaktionsformer och miljöer så eleven känner sig accepterad och uppskattad, både som någon som kan något och som någon som kan betyda något för andra. Redan att delta i och bli uppskattad i en grupp ger motivation för fortsatt lärande, menar Dysthe vidare.

Specialpedagogernas uppfattning är, att eleverna själva ser sin utveckling i lärande och undervisningsmiljö som utgår från möten med kontinuerlig samtalshandledning. Ibland behövs och krävs enskilda elevhandledda samtal, ibland lärarhandledande samtal. Det ena behöver inte utesluta det andra. Enligt Lpo94 skall alla som arbetar i skolan hjälpa elever som behöver särskilt stöd, och samverka för att göra skolan till en god miljö för lärande. Därför behöver även läraren känna sig trygg och motiverad i möten med eleverna.

---

<sup>21</sup> Konstitueras betyder bildas enligt Bonniers svenska ordbok (1991).

Ömsesidig trygghet och trivsel är avgörande för lusten och motivationen till lärande, enligt min mening, vilket i enlighet med Lpo94, kräver samprat och lärarhandledning i olika frågor om hur elever:

- ”utvecklas efter sina förutsättningar, och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga.
- upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt.
- får stöd i sitt språk- och kommunikationsutveckling...” (Lpo 94 s.12)

Specialpedagogerna stöds av några rektorer och återger att det råder stort behov av kontinuerlig och schemalagd handledning, med samtal och diskussion om pedagogiska förhållningssätt och strategier, om eleverna skall utvecklas på önskvärdt sätt. Att delta i och bli uppskattad i en grupp, ger motivation för fortsatt lärande, menar Dysthe (2003). Det sociokulturella perspektivet visar tydligt att viljan att lära, beror på upplevelsen av meningsfullhet, vilket i sin tur beror på om kunskap och lärande betraktas som viktiga i de grupper man ingår i.

*Som hinder* för elevers utveckling i specialpedagogiskt stöd är återigen bristen på kontinuerliga och schemalagda tider till samtal och samtalshandledning. Lärarna, speciallärarna och specialpedagogerna framhåller att handledande samtal och diskussioner i syfte att diskutera förhållningssätt, pedagogiska former och innehåll är en omöjlighet så länge de inte organiseras och schemaläggs. Som jag ser det, är schemat på högstadiet, rörigt och tidspressat av planerade lektioner, organisationsfrågor och administrativa ärenden, rättningar och av att vikariera för sjuka kolleger i arbetslaget. Lärarna på högstadiet är sällan eller aldrig lediga samtidigt. Lärarna löser akuta problem i förbifarten när de möter en kollega. På det sättet utformas ingen helhetssyn på eleven, utan samtalet kretsar som hastigast kring den akuta frågan ”lösa problemet hos eleven.” Detta leder inte, enligt min uppfattning till ömsesidig trygghet och tillfredsställelse i lärandesituationen för varken eleven eller läraren.

### **Hur utvecklas elever i år 7-9 med stöd och hjälp av åtgärdsprogram och specialpedagog?**

*Som möjlighet* till att elever i behov av särskilt stöd i år 7 – 9 utvecklas med stöd av åtgärdsprogram och specialpedagoger, beror på hur åtgärdande insatser fungerar som aktiva verktyg i främjande och anpassat arbetssätt för kunskap och färdighetsträning. Flera speciallärare, specialpedagoger, lärare och några rektorer framhåller att väl genomtänkta, upprättade och strukturerade tillvägagångssätt skapar utvecklingsmöjligheter för eleverna. Dessutom framhåller specialpedagogerna och lärarna önskemål om att åtgärderna för eleverna behöver hållas och styras av en helhetssyn och ett helhetsgrepp<sup>22</sup> av specialpedagogen som utbildats i detta. Flera av utsagorna beskriver att alla som arbetar med eleven som ex vis lärare, speciallärare,

---

<sup>22</sup> Med helhetsgrepp menas att åtgärderna behöver betraktas ur individ – grupp och organisations nivå så åtgärden anpassas efter elevens behov.

specialpedagog samt förälder behöver samarbeta för att arbetet ska bli så konstruktivt som möjligt för eleven i skolsituationen. Tydligt formulerade och riktade insatser i åtgärdsprogrammen kan upprättas när elev, föräldrar och lärare träffas, och tillsammans, samtidigt samtalar om vad som är bäst för eleven. Detta stöds i föreskrifter från både Skolverket (2001) och SOU 2000:19. Samtliga svar framhåller hur åtgärdsprogrammen skapar en bild av eleven och elevens problem, behov och situation. SOU 2000:19 stödjer detta och menar att det bör framgå vad man vill åstadkomma samt med vilka medel och metoder man vill arbeta med i åtgärdsprogram.

*Som hinder* för elevens utveckling är enligt min, och några av respondenternas åsikt, när åtgärdsprogram endast utformas mot individnivå. Då uteblir den helhetsbild som kan ge eleven de förutsättningar han/hon kan behöva i specialpedagogiskt stöd. Eleven ges däremot större chans att utvecklas med frågor som omfattar grupp- och organisationsnivå.

Rektorerna nämner inte heller behovet av att åtgärdsprogrammen behöver utformas och riktas mot grupp- och organisationsnivån för att ge eleven utvecklingsmöjligheter. Detta strider dock mot Skolverkets rekommendationer, vilka är att åtgärdsprogrammen bör belysa en pedagogisk kartläggning ur tre nivåer. Tanken med detta förfarande är att se över skolans möjlighet att anpassa sig efter elevens behov, och inte tvärt om. När åtgärdsprogrammen utgår från individ – grupp – och organisationsnivån, kan de på så sätt, enligt Skolverket och SOU 2000:19, vara bra redskap och hjälpmedel för skolans personal för att planera och utveckla hela den pedagogiska verksamheten kring den enskilde individen.

Rektorernas förhållningssätt till specialpedagogiskt arbetssätt, med kunskap och social färdighetsträning visar i många utlåtanden vilka pedagogiska intentioner de har med specialpedagogiskt stöd för elever i behov av särskilt stöd. Enligt Skolverket bär rektorerna också det yttersta ansvaret för utförandet samt formulering och hantering av åtgärdsprogram, vilket de oftast delegerar ut till berörda i verksamheten. Detta förfarande kräver i så fall, samarbete, samtal, handledning, resurser och kunskap om ärendegångar, och det är detta som bl a specialpedagogerna utbildas i. Detta stöds av Strandell (2001), som återger att en specialpedagogs kompetens för att undervisa och handleda skolpersonal i pedagogiska frågor, omfattas av fördjupande kunskaper om barns och ungdomars lärande utifrån beteendevetenskapliga och samhällsvetenskapliga forskningsfält.

Jag anser att rektorerna och speciallärares uppfattningar om kunskap- och social färdighetsträningen, skiljer sig från specialpedagogers och lärares uppfattningar. Några av rektorerna och speciallärares återger, hur de upplever att kunskap och färdighetsträning skall undervisas utifrån individinriktad nivå. Med individinriktat elevperspektiv menas att svårigheterna och problemen söks och finns hos eleverna. Ahlberg (2001) förklarar att det då är eleven som behöver förändra sina egenskaper för att kunna utvecklas. Specialpedagogerna och rektorerna framhåller ett grupp- och deltagarinriktat perspektiv i specialpedagogisk verksamhet. Detta innebär, enligt Ahlberg att kunna erbjuda eleven möjlighet till utveckling i

samvaro med andra, där den som erbjuder måste kunna agera och hantera eleven efter hans/hennes tidigare erfarenheter oavsett bakgrund, kultur eller det samhällsliv eleven kommer från. De flesta rektorerna återger att det är vanligt att de flesta specialpedagogerna fortfarande "får" arbeta som speciallärare med små undervisningsgrupper i specialpedagogiskt arbete utan samarbete med den ordinarie ämnesundervisningen. Detta synsätt är inte förenligt med specialpedagogiskt arbetssätt, vilket utgår från samverkan i främjande, anpassad och åtgärdande verksamhet med möjlighet till helhetsperspektiv med elevens behov i centrum. Skolledningen behöver som Stenberg (2003) uttrycker, ha en tydlig bild av vad specialpedagogik innebär ur olika perspektiv, om specialpedagogen skall lyckas med jobbet.

### **Hur fungerar specialpedagogiskt stöd utifrån tänkta föreställningar, eller finns det andra faktorer som påverkar arbetet?**

*Som möjlighet* till att specialpedagogiskt stöd främjar, anpassar och åtgärdar i stödjande insatser uppfattas på olika sätt av respondenterna. Några rektorers uppfattningar skiljer sig från lärarnas, speciallärarnas och specialpedagogernas. En del rektorerna återger hur specialpedagogiska intentioner med åtgärdande arbeten diskuteras i elevvårdsgruppen med skolhälsan och skolans elevvårdsteam<sup>23</sup>. Dessutom genomför även samtliga anställda på varje skola en årlig verksamhetsutvärdering som kallas för kvalitetsredovisning, för att se över och följa upp hur och om verksamhetens pedagogiska intentioner har varit tillfredsställande eller inte. Vid dessa tillfällen ges möjlighet att föreslå förändringar och åtgärder för specialpedagogisk verksamhet.

De flesta rektorerna menar dock, att de i dagsläget är nöjda med hur de anställda arbetar och hur specialpedagogiken fungerar i verksamheten.

*Som hinder* uppfattar lärare, speciallärare och specialpedagoger att pedagogiska intentioner med specialpedagogiskt arbete ofta blir ofullständigt. De upplever att tiden är för knapp och situationen för stressig p g a att arbetsorganisationen är felkonstruerad så att många upplever att arbetsbelastningen är för stor, i förhållande till antalet anställda resurser.

Specialpedagogerna uppfattar att en gemensamt förhållningssätt på elevkunskaps- och organisationssyn behöver ses över och utvecklas så arbetet blir mer främjande och anpassat till verksamheten. Specialpedagogerna vill ha mer specialpedagogiskt inriktat förhållningssätt med kartläggning av eleven utifrån tre nivåer; individ, grupp och organisationsnivå. De vill också framhålla systemteoretiskt och relationellt perspektiv baserat på möten och planerad samtalshandledning för att få helhetsperspektiv och tryggare lärandemiljö. De vill se elevens behov i centrum, istället för hastigt "lösta problem" genom utformning av små undervisningsgrupper. Specialpedagogiska intentioner med tillfredsställande främjande och anpassat arbete i åtgärdande verksamhet verkar dock inte så enkelt att genomföra så länge som rektorerna inte känner till specialpedagogiskt

---

<sup>23</sup> Elevvårdsteam består oftast av skolsyster, rektor, speciallärare, specialpedagog och synkonsulent

förhållningssätt och den nya specialpedagogens roll, samt skillnaden mellan specialpedagogrollen och speciallärarrollen.

Med pedagogiska intentioner avses också kvalitetsredovisningen som främjande anpassat och åtgärdande verktyg. Det är dock endast ett fåtal lärare, speciallärare och rektorer som har en positiv erfarenhet av nyttan och användningen av kvalitetsredovisning i specialpedagogiskt stöd.

*Som möjlighet* i dagsläget, återger rektorerna att kvalitetsredovisning används och förekommer i marknadsförande syfte med förhoppning att locka till sig fler antal sökande elever till just den skolan.

*Som hinder* anser de flesta respondenter att kvalitetsredovisningen tar onödig tid därför att den inte följs upp och används i den pedagogiska verksamheten på ett konstruktivt och kvalitetsutvecklande sätt. De flesta lärarna, speciallärarna, specialpedagogerna och rektorerna är överens om att dagens verksamhetsarbete inte tillåter den bearbetning och uppföljning som behövs, för att kvalitetsredovisningen skall kunna nyttjas och användas i skolverksamheten. Skolverket menar att utvärdering i första hand skall ha ett främjande syfte, och att resultatet av personalens utvärdering skall ”ligga till grund för personalens utveckling av verksamheten” (Skolverket, 1999, s.24). Samtliga skolor är enligt regering och riksdag skyldiga att lämna in en skriftlig kvalitetsredovisning till Skolverket.

En intressant fråga är om skolans verksamhet skulle kunna förbättras och utvecklas om kvalitetsredovisningen återkopplades till verksamheten och kontinuerlig följdes upp av berörd personal nästkommande år, lika väl som att följas upp och informera chefer, skolpolitiker och Skolverket.

Skulle kvalitetsredovisning kunna bidra till ett samlat grepp för skolpersonalens specialpedagogiska intentioner med åtgärdande arbete i en gemensam elev- och kunskapssyn i skolverksamheten, vilket enligt Maltén (1985) är grundstenar för specialpedagogiskt stöd för elever i behov av särskilt stöd.

### **Slutsats**

Undersökningen har lett till att jag fått ökad förståelse av specialpedagogiskt stöd för elever i behov av särskilt stöd i år 7 – 9. I resultatet framkom beskrivningar som visar möjligheter och hinder för specialpedagogiskt stöd, vilka presenterats i diskussionen och återspeglas i följande sammanställning.

### **Sammanställning**

Möjligheter och hinder för specialpedagogiskt stöd.

### **Möjligheter:**

- + En gemensam elev- och kunskapssyn med gemensamt förhållningssätt på möten, relationer och samtal utgår från en helhetssyn på eleven med elevens mentala, emotionella och fysiska behov i centrum.
- + En god lärande- och undervisningssituation skapas i respektfulla möten och relationer och genom enskilda och grupp- handledda samtal.
- + Information om elevens tidigare erfarenheter och sociokulturella situation, skapar förutsättning till förståelseinriktad och begriplig kunskap - och social färdighetsträning
- + Ett relationellt perspektiv på eleven skapar delaktighet och samverkan med lust och vilja till skolarbetet, vilket bidrar till ömsesidig trygghet och trivsel i skolarbetet.
- + Specialpedagogiska intentioner med specialpedagogiskt stöd bör vara både individinriktad, främjande samt anpassad för elever om de ska kunna utvecklas i åtgärdande arbete.

### **Hinder**

- För närvarande leds och styrs elev- och kunskapssyn av kulturella och traditionsbundna uppfattningar vilka skapar mönster och ideal i arbetets skilda förutsättningar, vilket hindrar samverkan och samsyn i specialpedagogiskt arbete.
- Skillnader mellan specialpedagogernas uppfattningar av specialpedagogiskt arbete å ena sidan och flera rektorers, lärares och speciallärares uppfattningar å andra sidan, skapar tvetydiga och oklara arbets- och förhållningssätt för elever i verksamheten.
- Pedagogiska intentioner för elever i specialpedagogiskt stöd i år 7 – 9 behöver ses över och vidareutvecklas, så att verksamheten främjas, anpassas och åtgärdas med riktade insatser, som eleverna uppfattar som meningsfulla, intressanta och behövliga, för att kunna utvecklas.
- Åtgärdsprogram som åtgärdande verksamhet behöver utvecklas och utgå från individ- grupp och organisationsnivå samt kartläggning av eleverna, vilket skapar information för struktur och möjligheter för elevernas vidare utveckling.
- Kvalitetsredovisningen i åtgärdande verksamhet behöver vara riktad mot skolpersonalens egna pedagogiska intentioner, för att bli meningsfull i verksamheten.



## **Avslutande ord**

I förordet till den här uppsatsen skriver jag om behovet av att fortbilda lärare till specialpedagoger i en ”ny specialpedagogutbildning,” som upprättades år 2002. Den riktar sig numera mot ett helhetsgrepp på barn och ungdomar i komplicerade inlärningssituationer med kompetens i förhållningssätt till elev- kunskaps- och samhällsyn.

Den här studien belyser framförallt uppfattningar av att det inte finns tillräckligt med schemalagd tid för möten, samtal och samverkan för specialpedagogiska frågor för skolpersonal, i den dagliga skolverksamheten. Det framgår ett tydligt behov av att kontinuerligt mötas och samtala om elevens tidigare erfarenheter, kunskaper och behov. Schemalagd tid för samtal behövs för att lärare, speciallärare och specialpedagoger ska kunna utforma hur och på vilket sätt skolsituationen och arbetet skall hanteras för att bli begripligt, lustfyllt och därmed meningsfullt för både elev och lärare.

I mitt dagliga arbete med elever i år 7 – 9 efterfrågas, på samma sätt som i undersökningen, en person som håller ett helhetsgrepp på elevens kunskapsutveckling. Skolans uppdrag, struktur och organisation är förutsättningar som behöver ses över och följas upp i vardagen, så eleverna når grundskolans betygsmål.

I ambitionen att verkställa en skola för alla, framhåller Lpo 94 att hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov, att det skall finnas olika vägar att nå målen. Samtidigt har skolan ett särskilt ansvar för att skapa förutsättningar som leder de elever som, av olika anledningar, har svårigheter att nå målen. I specialpedagogiskt arbete framhåller Skolverket (2001) vikten av att alla på skolan samarbetar utifrån ett helhetsperspektiv på eleven. Dysthe (2003) nämner detta som sociokulturellt perspektiv för att på bästa sätt lyckas med elevens kunskapsutveckling.

Frågan återstår dock, hur och på vilket sätt rektorer får kunskap och insikt om den ”nya specialpedagogens roll” med inriktning mot ett helhetsperspektiv och specialpedagogiskt förhållningssätt och vad som skiljer den mot den gamla och speciallärarens roll. Det gäller att skolan inte fastnar i gamla traditionella ordningar med isolerade ensamarbeten, som tar kraft, lust och mening från arbetet.

## **Sammanfattning**

Specialpedagogiskt stöd samt den nya specialpedagogrollen, befinner sig för närvarande i skärningspunkten mellan skolans olika pedagogiska traditioner och kulturer. Av intervju svaren framgår att skolans tradition samt dess vana att hantera elever i behov av särskilt stöd styr tillvägagångssättet. Flera speciallärare, specialpedagoger, lärare och rektorer upplever att de är för få anställda som arbetar med elever i behov av särskilt stöd i år 7 – 9 och att de arbetar i en pressad och stressad arbetssituation, vilket skapar känslan av otillräcklighet och otrivsel i arbetet. Ett traditionsbundet tillvägagångssätt tenderar att ta över nya specialpedagogiska intentioner. Det finns rektorer, lärare och speciallärare som inte vet vad som skiljer specialpedagogens

arbete från speciallärarens arbete. Detta påverkar specialpedagogernas möjligheter att arbeta utifrån sina föreställningar, och därmed även specialpedagogikens avsikter för elever i en skola för alla.

Är det möjligt att genom kontinuerliga och schemalagda samtal om gemensam elev- och kunskapssyn, skapa en lugnare och mer anpassad undervisningsform med utrymme för samarbete tillsammans med samtliga som arbetar i specialpedagogisk verksamhet?

### **Förslag till fortsatt forskning**

Intressant fortsatt forskning inom området, skulle vara att försöka fånga elevers uppfattning av specialpedagogiskt stöd i år 7–9. Det skulle vara intressant att samtidigt följa en grupp lärarkolleger i handledning, utifrån planerade pedagogiska intentioner med specialpedagogiskt stöd för elever i behov av särskilt stöd. Frågan är om dagens kommunekonomiska styrning ger möjlighet och utrymme för pedagogiska reflektioner, uppföljningar och samtal, vilket behövs som underlag till verksamhetens utvärderingsarbete. Kommer kommunala sparkrav och ekonomifrågan att kväva resurstilldelning, utrymmet och tid för handledning och diskussion om pedagogiska intentioner, förändring och skolutveckling?

## Referenser

- Andersson, I. (1999). *Samverkan för barn som behöver. En handbok för lärare*. Stockholm: HLS förlag. Utgiven första gången 1996 på Folksam förlag.
- Andersson, I. (2003). *Föräldrars möte med skolan*. Individ omvärld och lärande/Forskning nr 15 Stockholm: Lärarhögskolan.
- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Backman, J. (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergquist, S. (2003). *Att möta barn i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Liber
- Björklid, P., Fischbein, S. (1996). *Det pedagogiska samspelet*. Lund: Studentlitteratur.
- Bronnfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiment by nature and design*. Cambridge. Mass: Harvard
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Evenshaug, O., Hallen, D. (2001). *Barn- och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Hensvold, I. (2003). *Fyra år efter examen. Hur förskollärare erfar pedagogiskt arbete och lärarutbildningens spår*. Stockholm: HLS förlag.
- Helldin, R. (1991). *Finns en unik specialpedagogisk kompetens? Speciallärarutbildare svarar*. Didaktisk forskning i Uppsala 14. Centrum för didaktik, Uppsala universitet.
- Helldin, R. (1997). *Specialpedagogisk kunskap som ett socialt problem. En historisk analys av avvikelse och segregation*. Stockholm: HLS förlag.
- Helldin, R. (2000). *Kommunerna och den specialpedagogiska verksamheten*. Stockholm: HLS förlag.
- Heimdal Mattsson, E. (1998). *The school situation of student with motor disabilities: Interaction of individual prerequisites and environmental demands*. Stockholm: HLS förlag.
- Hensvold, I. (2003). *Fyra år efter examen. Hur förskollärare erfar pedagogiskt arbete och lärarutbildningens spår*. Stockholm: HLS förlag.
- Hols, A-G. (2001). *Om elevers upplevelser av att lyckas lära sig i skolan*. C-uppsats.
- Illeris, K. (2000). *Learing*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Lgr 80. Läroplan för grundskolan. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.*
- Lpo 94. *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna.*  
Lpf 94. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lärarhögskolan Stockholm. (2001 06 14). *Utbildningsplan för programmet för specialpedagogexamen.2001:23*
- Löfquist, S. (1999). *Den bångstyriga verkligheten. Har det svenska systemskiftet haft någon betydelse för arbetet med elever i behov av särskilt stöd?*
- Malmer, G. (1999). *Bra matematik för alla: nödvändig för elever med inlärningssvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren Hansen, A.(1998). *Elever i specialpedagogisk verksamhet.*  
Delrapport 111: Lärares syn på specialpedagogisk verksamhet.  
Specialpedagogisk kunskap: Forskning-nr 2-1998, Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för specialpedagogik.
- Malmgren Hanssen, A. (2002). *Specialpedagoger – nybyggare i skolan.*  
Stockholm: HLS förlag. Dr. avhandling. Lärarhögskolan i Stockholm.  
Institutionen för individ, omvärld och lärande. HLS förlag.
- Malmström, S., Györki, I., Sjögren, P. (1992). *Bonniers svenska ordbok*. Stockholm: Bonnier Alba AB.
- Maltén, A. (1985). *Specialpedagogen och arbetslaget*. Lund: Liber.
- Marton, F., Hounsell, D., Entwistle, N. (1995). *Hur vi lär*. Kristianstad: Rabe'n Prisma
- Marton, F., Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Mahwah, N. J.: Erlbaum.
- Marton, F. (1978). *Beskrivningsnivåer och beskrivningskategorier*. I Marton, F & Svensson, L. Att studera omvärldsuppfattning. Två bidrag till metodologin. Rapport nr 158. Göteborg: Göteborgsuniversitet, Institutionen för pedagogik.
- Marton, F. & Svensson, L. (1978). *Att studera omvärldsuppfattning*. Två bidrag till metodologin. Rapport från Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet, nr 158, 1978 1978, s. 20).
- Marton, F., Dahlgren, L-O., Svensson, L., Säljö, R. (1992). *Inläring och Omvärldsuppfattning*. Stockholm: Almquist & Wiksell förlag AB.
- Marton, F., Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.

- Merriam, Sharan, B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Nihlfors, E., Wingård, B. (1999). *Våga värdera vetandets vägar*. Stockholm: Gothia.
- Patel, R., & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur
- Pedagogiska Magasinet. (2/02). Stockholm: Lärarförbundet.
- Pedagogisk Uppslagsbok (1996). Stockholm; Lärarförbundets Förlag.
- Regeringens proposition 1998/99:105, *Elever med funktionshinder – ansvar och utveckling. Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Rogers, C.R. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: Merrill.
- SFS nr 1994:1194. *Grundskoleförordningen*. Utbildningsdepartementet.
- SFS (1995). *Grundskoleförordningen*. Stockholm: Allmänna förlaget. [www dokument]. URL <http://www.skolverket.se/publicerat/press/press000811.sthlm>
- Skolhälsovård (2000) NR 4/1999 –2000. *Från dubbla spår till elevhälsa, i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling*. Stockholm. Gothia
- Skolverket, (1999). *Att utvärdera skolan*.
- Skolverket, (2001). *Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram*. Stockholm: Liber. [www dokument]. URL <http://www.skolverket.se>
- Skolverket, (2001). *Utvecklingssamtal och skriftlig information*. Stockholm: Liber
- Skolverket.(2004). *Alla skolor ska vara bra skolor – regeringens kvalitetsprogram för skolan*. Stockholm; Utbildningsdepartementet
- SOU 1998:31. *Det gäller livet. Stöd och vård till barn och ungdomar med psykiska problem*. Socialdepartementet.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2000:19. *Från dubbla spår till elevhälsa i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling. Slutbetänkandet av elevvårdsutredningen(2002)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Starrin, B., Svensson, P-G. (1989). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.

- Stenberg, K. (2003). *Special pedagogik*. nr.5: 22/10. Norrköping: Skolledarna har en förlegad syn på specialpedagogik, specialpedagogik.
- Stendrup, C. (2001). *Undervisning och tanke. En ämnesdidaktisk bok om språk och begreppskunskap. Exemplet matematik*. Stockholm. HLS förlag.
- Strandell, A. (2001) skolhälsovård. *Från dubbla spår till elevhälsa i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling*. Stockholm: Gothia.
- Strandell, A. (2001) skolhälsovård. *Portfolio- ett steg mot en hälsosammare skola*. Stockholm: Gothia
- Säfström, C-A.(1994). *Makt och mening. Förutsättningar för en innehållsfokuserad forskning*. Avhandling. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.
- UHÄ: 1990-06-27 *Utbildningsplan för specialpedagogisk påbyggnadslinje*. Stencil.
- Uljens, M. (1989) *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- UNESCO. (2001). *Salamancadeklarationen och Salamanca +5*. Svenska Uneskorådets skriftserie nr1/2001.
- von Wright, M. (2002). *Det relationella perspektivets utmaning. En personlig betraktelse*. Skolverket. Stockholm: Liber
- Watzlawick, P.& Beavin, J.H. & Jackson, D. (1967). *Pragmatics of human communication*. W.W. Norton & Co. New York.
- Ödman, P-O. (1985). *Kontrasternas spel*. Stockholm: Prisma.

Hej!

Jag heter Ann-Gitt Hols och vidareutbildar mig till specialpedagog vid Lärarhögskolan i Stockholm, utlokaliserad till Högskolan i staden X. Under utbildningens sista år ingår att forska i ett specialpedagogiskt område och jag planerar att skriva en D- uppsats om det.

För min uppsats har jag valt att undersöka vad specialpedagogiskt stöd och undervisning innebär för elever i behov av särskilt stöd, i år 7 –9 . Därför vänder jag mig särskilt till dig som ansvarig rektor, samt till dig som pedagog/specialpedagog för att ta del av vad du tycker och hur du upplever specialpedagogiskt stöd och undervisning.

För att få bästa möjliga information, vänder jag mig inledningsvis med medföljande frågor till samtliga rektorer och pedagoger som arbetar med specialpedagogiskt stöd och undervisning i X Kommuns högstadieskolor och ber att ni tar del av frågorna och besvarar dem. Därefter önskar jag boka tid, för ett litet samtal med både rektor och pedagog på respektive skola, och kompletta med några frågor, som jag vill att Ni besvarar tillsammans med mig.

Din medverkan är givetvis frivillig, men mycket värdefull för mig. Allas svar kommer att vara konfidentiella och endast undertecknade kan få tillgång till materialet. Jag är tacksam om du kan svara på frågorna inom de närmaste dagarna. Jag kommer själv och hämtar svarsformuläret, eller tar det med mig vid vårt samtalstillfälle tillsammans med de kompletterande frågorna.

Om du har några funderingar eller frågor, kontakta mig gärna!

Miljoner tack på förhand – för din medverkan!  
Med vänlig hälsning

Ann-Gitt Hols

*Enkät*

**Frågor till dig som arbetar som  
som pedagog med specialpedagogiskt stöd och  
undervisning på högstadiet, samt till ansvarig rektor.**

För vissa frågor finns rätta och felaktiga svar,  
för andra..... finns inga rätta och felaktiga svar!

**Inledningsvis: hur många, antal elever går år 2003 på det här högstadiet?**

- 1) år 7  
år 8  
år 9

- 2) **Antalet elever flickor/pojkar som för närvarande får specialpedagogiskt stöd och undervisning?**

år 7  
år 8  
år 9

- 3) **Antalet elever som har skrivit åtgärdsprogram i**

år 7  
år 8  
år 9

- 4) **Vem/vilka yrkeskategorier arbetar med specialpedagogiskt stöd och undervisning för elever på det här högstadiet?**

- 7) **Varför, tycker Du att det är viktigt med specialpedagogiskt stöd och undervisning för elever, på högstadiet? Förklara så noga du kan!**

- 8) **Hur länge har Du arbetat med elever på det här högstadiet?**

- 9) **Vilket år blev du klar med din utbildning?**



1. Kan du beskriva, på vilket sätt specialpedagogiskt stöd bidrar till att elever i år 7 – 9 utvecklas?
  
2. kan du beskriva hur på vilket sätt elever i år 7 – 9 utvecklas i specialpedagogiskt stöd?
  
3. Kan du beskriva hur åtgärdsprogram bidrar till att elever utvecklas?
  
4. Kan du beskriva hur specialpedagogens roll bidrar till att elever i år 7 – 9 utvecklas?
  
4. Är du nöjd med hur du och/eller annan pedagog arbetar med specialpedagogiskt Stöd för elever i år 7 – 9 eller finns det något du vill förändra?

Motivera\_\_\_\_\_

Miljoner TACK för hjälpen!





**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.

v.g.v

- 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.
- Nr 24 (2002) Anna-Lena Ljusberg: Fritidshemmet som arena för formellt och informellt lärande. Vilka normer och värden etableras i fritidshemmet i interaktion mellan dess olika aktörer?
- Nr 25 (2002) Magdalena Karlsson: Flerspråkighet – problem eller förutsättning för utveckling? En förskolestudie.
- Nr 26 (2002) Eva Obäck: Makt och motstånd i klassrummet. Klassrumsobservationer i individuella program.
- Nr 27 (2002) Anneli Hippinen: Fritidspedagog eller lärare. En studie kring yrkesvalet.
- Nr 28 (2003) Yvonne Ekström: Lära för livet. Om kommunikationsstöd i skola och vuxenliv för personer med autism och samtidig utvecklingsstörning.
- Nr 29 (2003) Toura Hägnesten: Matematikscreening II – studium av ett kartläggningsinstrument relaterat till teoribildning, lärandeprocesser och styrdokument.
- Nr 30 (2003) Anders Rönnbäck: Lärandemiljön i skolan för den yngre punktskriftsläsande eleven.
- Nr 31 (2003) Anna Fouganthine: Maud. En fallstudie över en dyslektikers skriftspråkliga utveckling.
- Nr 32 (2003) Martina Lif Uddenfeldt: Särskilda undervisningsgrupper – en historisk tillbakablick samt en studie om hur personal i särskilda undervisningsgrupper ser på sitt arbete idag.
- Nr 33 (2003) Jorun Inderberg: Samhällsvetenskapsprogrammet för elever med DYSLEXI. En studie om att utveckla förhållningssätt.
- Nr 34 (2003) Susanne Montin: "Kroppen i lärandet – lärandet i kroppen". Elever i åk 5 reflekterar över sig själva och över sitt lärande, med utgångspunkt tagen i upplevelsen av den egna kroppen.
- Nr 35 (2003) Birgitta Bergqvist: Gråzonsbarnen i förskolan. Hur hittar vi dem och kan vi ge dem stöd?
- Nr 36 (2004) Ulla Collén: Utlandsadopterade ungdomars upplevelser av skolan. En enkätstudie.

Nr 37 (2004) Ragna Alveblad: Samspelets betydelse för lärandet. En fallstudie om konstruktivism och matematik i särskolan.

Nr 38 (2004) Caisa Holm: Frihet under makt och ansvar. Lärarnas professionalism i det postmoderna samhället.

Nr 39 (2004) Pia Hed-Andersson: Läsförberedd. En studie om hur läs- och skrivsvårigheter kan förebyggas.

Nr 40 (2004) Ann-Gitt Hols: Specialpedagogiskt stöd för elever i år 7-9 – en intervjustudie med specialpedagoger, speciallärare, lärare och rektorer.





## 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 andraspråksinläring 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





