



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

En studie om -

Fem rektorers och fem specialpedagogers definitioner och beskrivningar av begreppet särskilt stöd.

Annika Bernalt och Maria Svensson

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2014
Handledare:	Marianne Lundgren
Examinator:	Lena Fridlund
Rapport nr:	HT14 IPS14 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2014
Handledare:	Marianne Lundgren
Examinator:	Lena Fridlund
Rapport nr:	HT14 IPS14 SPP600
Nyckelord:	Särskilt stöd, integrering, inkludering och exkludering

Syfte: Syftet med studien är att undersöka och jämföra vilken innebörd fem rektorer och fem specialpedagoger lägger i begreppet "särskilt stöd", samt redogöra för hur de beskriver att utformningen av det särskilda stödet ser ut.

Teori: Utgångspunkten är forskning inom specialpedagogik. I analysarbetet har vi tagit hjälp av Bengtssons (2005) teorier i den fenomenologiska livsvärldsansatsen och Ödmans (2007) hermeneutiska tolkningsansats för att få förståelse för de 10 informanternas unika livsvärldar.

Metod: Studien utgår ifrån en fenomenologisk livsvärldsansats och en hermeneutisk tolkning. Studien är kvalitativ och har genomförts med hjälp av 10 intervjuer, som samtliga spelades in på mobiltelefon. Datan från empirin delades sedan in i 6 olika teman.

Resultat: Begreppet särskilt stöd är enligt informanterna svårtolkat och har inte någon tydlig definition. Alla informanter i studien är överens om att särskilt stöd är individuellt och skall anpassas efter individens behov. Utformningen varierar mellan skolorna utifrån enskilt stöd i undervisningen till enskilt integrerat stöd av resurspersoner. Elevhälsans arbete menar informanterna har en god inverkan på det särskilda stödet för elevens bästa. Likaså är samverkan med föräldrar av stor vikt enligt samtliga informanter. Flertalet informanter anser att elevens möjlighet att påverka utformningen av det särskilda stödet bör ökas. Rektorer uttrycker att ekonomin har inverkan på hur prioriteringar görs i resursfördelningen kring elever i behov av särskilt stöd vilket inte nämns av någon specialpedagog. Andra viktiga faktorer som har inverkan på utformningen av det särskilda stödet enligt rektorerna är specialpedagogens särskilda yrkeskompetens, samt pedagogernas yrkeserfarenhet. Specialpedagogerna anger här den specialpedagogiska kompetensen hos rektorerna som en viktig faktor för att på bästa sätt utforma särskilt stöd.

Förord

Vi har under sex månader under den sista terminen på Specialpedagogprogrammet vid Göteborgs Universitet, stött och blött våra tankar kring frågor som särskilt rör de elever i grundskolan som av olika anledning visar att skolans resurser inte räcker till för att de ska utvecklas efter sin egen potential. Vår studie har gett oss själva en inblick i de livsvärldar som 5 specialpedagoger och 5 rektorer delat med sig av och vi hoppas att deras skildringar bidragit till nya insikter om särskilt stöd även för er läsare. Vi har i huvudsak arbetat tillsammans men har gjort följande uppdelning: Maria svarar för inledningskapitlet och den del som handlar om tidigare forskning, medan Annika svarar för metoddelen och litteraturgenomgången. Vi har båda varit aktiva i datainsamlingen och i bearbetningen samt tillsammans gjort resultatpresentationen och diskussionskapitlet.

Vi vill sända en tacksam tanke till alla som bidragit till vår studie och särskilt tacka vår handledare som med ett outsinligt positivt förhållningssätt lett oss genom den tunga processen att formulera sig enligt vetenskaplig praxis.

Kungälv 2014-12-21

Maria Svensson och Annika Bernalt

Innehållsförteckning

1. Inledning	6
1.1 Problemområde.....	6
2. Bakgrund och tidigare forskning	7
2.1 Historik	7
2.3 Aktuella bestämmelser	9
2.2 Integrering/segregering och inkludering/exkludering	10
3. Litteraturgenomgång - specialpedagogiska perspektiv	11
3.1 Specialpedagogisk forskning.....	11
3.2 Internationell specialpedagogisk forskning	13
3.3 Specialpedagogens yrkesfunktion	14
3.4 Rektorns yrkesroll.....	14
4. Syfte	15
5. Metod och forskningsansats	15
5.1 Kvalitativ studie.....	15
5.2 Den fenomenologiska forskningsansatsen.....	16
5.3 Hermeneutisk tolkning	17
5.4 Urval	17
5.5 Pilotstudien	18
5.6 Genomförande	19
5.7 Bearbetning av data	19
5.8 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	20
5.9 Etiska överväganden.....	20
6. Resultat	21
6.1 Intervjuer med rektorer	21
6.1.1 Ekonomi	21
6.1.2 Samverkan.....	22
6.1.3 Personalens dokumentation kring elever i behov av särskilt stöd	24
6.1.4 Ansvariga för beslut och dokumentation kring särskilt stöd	25
6.1.5 Yrkeskompetens som ligger till grund för utformningen av särskilt stöd.....	26
6.1.6 Innebörd och utformning av särskilt stöd	28
6.1.7 Sammanfattning	29
6.2 Intervjuer med specialpedagoger	30

6.2.1 Ekonomi	30
6.2.2 Samverkan.....	30
6.2.3 Personalens dokumentation kring elever i behov av särskilt stöd	31
6.2.4 Ansvarig för beslut och dokumentation kring särskilt stöd	32
6.2.5 Yrkeskompetens som ligger till grund för utformningen av särskilt stöd.....	33
6.2.6 Innebörd och utformning av särskilt stöd	34
6.2.7 Sammanfattning	36
7. Diskussion	36
7.1 Metoddiskussion.....	37
7.2 Resultatdiskussion	37
7.2.1 Vilka likheter och skillnader finns i rektorernas respektive specialpedagogernas beskrivningar av fenomenet "särskilt stöd"?.....	37
7.2.2 Hur gestaltas informanternas beskrivningar av den yrkeskompetens som ligger till grund för utformningen av särskilt stöd?	39
7.2.3 Hur beskrivs utformningen av särskilt stöd i praktiken?	39
8. Slutsatser och förslag till framtida forskning	41
Referenslista	42
Bilaga 1	45
Bilaga 2	46
Intervjuguide.....	46

1. Inledning

I Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket 2011a) står att undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Skollagen (SFS 2010:800) föreskriver att utbildningen ska vara likvärdig, oavsett var i landet den anordnas. I grundskolan går många barn som är i behov av särskilt stöd vilket en studie av Giota och Lundberg (2007) visar, där 40 % av eleverna födda 1982 och 1987 fick specialpedagogiskt stöd någon gång under sin skolgång. Vår förförståelse att förutsättningarna ser olika ut på olika skolor i vårt land, trots att vi följer samma styrdokument, har vi fått genom våra yrkeserfarenheter. Rektorn är ytterst ansvarig på skolan och ska i sitt uppdrag på bästa sätt fördela resurser så att eleverna får det särskilda stöd och den hjälp de behöver (Lgr 11).

Vi har tillsammans under specialpedagogutbildningen ofta hamnat i intressanta samtal, kring hur vi kan motivera och stötta elever i grundskolan som har svårigheter att nå kunskapsmålen. Tack vare våra studiekamrater på Specialpedagogprogrammet, med erfarenheter från olika former av undervisningsmiljöer, har vår förståelse kring begreppet inlärning och särskilt stöd vidgats på ett svindlande sätt. Efter många yrkesverksamma år i flertalet skolformer har vi upplevt att elever inte nått förväntade mål, trots att vi gjort allt i vår makt att ge stöd genom att anpassa miljö, undervisning och materiel. Våra erfarenheter är att olika tolkningar av begreppet särskilt stöd, i hög grad påverkat utformningen av hur stödet ges och att det inte funnits någon samsyn mellan pedagoger och ledning kring arbetet med särskilt stöd. Studien utgår utifrån de två yrkeskategorierna rektor och specialpedagog, vars resultat kommer att jämföras och analyseras sinsemellan.

Frågor vi ställer oss är vilka likheter och skillnader det finns i rektorernas respektive specialpedagogernas beskrivningar av fenomenet "särskilt stöd" och hur informanternas beskrivningar av den yrkeskompetens som ligger till grund för utformningen av särskilt stöd ser ut samt hur utformningen av särskilt stöd i praktiken beskrivs?

1.1 Problemområde

En studie av Isaksson (2009) visar att det synsätt kring skolsvårigheter som råder på en skola, präglar de insatser som elever i behov av särskilt stöd erbjuds. Eftersom det är rektor som beslutar om särskilt stöd som enligt Grundskoleförordningen (1994:1194) ska ges som specialpedagogiska insatser i samråd med specialpedagog, har vi valt att välja ut dessa två yrkeskategorier i vår studie. Vi anser det vara angeläget att undersöka och jämföra vilken innebörd fem rektorer och fem specialpedagoger lägger i begreppet "särskilt stöd", samt redogöra för hur de beskriver att utformningen av det särskilda stödet ser ut.

Definitionen av begreppet särskilt stöd har förändrats de senaste 170 åren. Därför vill vi i denna studie även beskriva denna förändring genom en historisk tillbakablick.

2. Bakgrund och tidigare forskning

I följande avsnitt kommer vi att göra en översikt över hur elevers olikheter hanterats inom skolväsendet under det senaste 170 åren. Vi kommer att beskriva olika definitioner av begreppet särskilt stöd enligt grundskolans styrdokument och aktuella artiklar och rapporter inom det specialpedagogiska forskningsområdet. En kort beskrivning av forskning som belyst sambandet mellan elevers resultat och skolans ekonomiska resurser ges också.

2.1 Historik

Sedan den allmänna folkskolan infördes 1842 har utformningen av skolan inte ändrats i någon större utsträckning. Eleverna börjar vid samma ålder och bedöms med betyg utifrån normerade skalor och det särskilda stödet som sätts in är tänkt att kompensera svårigheter (Skolverket, 2005).

Det första dokument som benämner begreppet särskilt stöd är enligt Ahlberg (2013) betänkandet från skolkommissionen, angående införandet av enhetsskolan. Redan 1948 föreslogs det här i att "... särskilt stöd skulle ges i form av individualiserad undervisning och i första hand inom klassens ram" (s. 22). Det framhölls dock att denna förändring skulle komma att ta lång tid. I Skolverkets rapport (2011b) förklaras hur begreppet *barn med behov av särskilt stöd* började användas i Barnstugeutredningen 1968. Här angavs barn med svårigheter av psykisk, emotionell, social eller språklig karaktär. En förändring av begreppet gjordes 1991 och beskrevs i Socialstyrelsens Allmänna råd (2014) som att även grupper av barn med koncentrationssvårigheter, språk- och talsvårigheter, inlärningssvårigheter, känslomässiga och/eller psykosociala svårigheter och barn med flyktningbakgrund, vara grupper i behov av särskilt stöd. Bytet av begreppet *med* till *i* behov av särskilt stöd anges av Skolverket (2011b) som ett perspektivbyte som betonar att behovet av särskilt stöd kan var övergående, tillfälligt eller under olika omständigheter och betonar att det inte alltid är egenskaper hos barnet som ger upphov till problem utan även omgivningen. Detta perspektiv kallat det relationella visar sig även i nationella styrdokument och riktlinjer och ersätter det tidigare kompensatoriska perspektiv som präglade synsättet på barn i behov av särskilt stöd. Unesco (2005) styrker resonemanget genom att beskriva grundtanken i läroplanen (Lpo 94) med formuleringen: "... orsaken till elevers svårigheter i skolan i första hand ska sökas i deras möte med undervisningens innehåll och lärandemiljö och inte hos eleverna själva" (s. 7).

Kritiken mot segregering i skolan och samhället blev allt starkare under 60-talet, och användningen av begreppet integrering blev allt vanligare. Målsättningen med "en skola för alla" växte under denna tidsperiod, men trots detta förstärktes segregeringen, då elever som ansågs vara avvikande i hög grad fortfarande placerades i specialklasser och specialskolor (Ahlberg, 2013).

I 1969 års läroplan för grundskolan (Lgr 69) beskrivs en intention att öka integreringen av elever med funktionsnedsättning i skolans ordinarie undervisning som "... en riktpunkt för undervisningen av elever med skolsvårigheter är, att dessa elever så långt möjligt bör gå i vanliga klasser" (s. 76). Trots detta nämns i samma stycke, hur den samordnade specialundervisningen kan anordnas i olika former som t.ex. hjälpundervisning, observations- och skolmognadsundervisning. Några år senare visar utredningen om "Skolans inre arbete" kallad SIA-utredningen (SOU 1974:53), att det inte är elever som har skolsvårigheter utan att det är skolan som har undervisningssvårigheter. I utredningen lyftes skolans inre arbete fram d.v.s.

skolans arbetsmetoder och undervisningsformer, som visade att skolan ännu inte var anpassad för att möta elevers olikheter.

20 år senare anges i grundskoleförordningen:

... att en elev skulle ges stödundervisning om det kunde befaras att eleven inte skulle komma att nå de mål som minst skulle ha uppnåtts vid slutet av det femte eller det nionde skolåret eller om eleven av andra skäl behövde särskilt stöd. Särskilt stöd skulle också ges till elever i behov av specialpedagogiska insatser. Om en elev behövde särskilda stödåtgärder skulle ett åtgärdsprogram utarbetas (1994:1 194, s. 11).

Ett policydokument som färgat stora delar av diskussionen kring specialpedagogik i Sverige är Salamancadeklarationen (2006). Det är en internationell deklARATION som antogs 1994, efter en världskonferens i Spanien, där 92 regeringar och 25 internationella organisationer deltog. Syftet var att diskutera hur målet med en "utbildning för alla" skulle uppnås. Deklarationens utgångspunkt är att varje barn ska ha rätt till undervisning och att varje barn är unikt i undervisningen, där extra hänsyn måste tas till barn i behov av särskilt stöd, inom den vanliga skolan. Denna deklARATION har enligt Ahlberg (2013) haft en mycket stark ställning inom specialpedagogiken, men kom först senare att synas som skrivningar i skolans styrdokument. Inte förrän 2008 skrevs bestämmelserna om särskilt stöd in i skollagen (SFS 2010:800), jämfört med tidigare då de fanns i grundskoleförordningen. I samband med den nya skollagen kom en ny Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket 2011a). I den står det följande:

... hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också 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 utformas lika för alla (s. 8).

Idag nämns stöd i skolan, i skollagens inledande kapitel, där det beskrivs att utbildningen ska ta hänsyn till barns och elevers olika behov. Här anges också att barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. I skollagen anges bestämmelser om

... att särskilt stöd får ges i stället för den undervisning som eleven annars skulle ha deltagit i eller som komplement till denna. Det särskilda stödet ska ges inom den elevgrupp eleven tillhör om inte annat följer av skollagen eller av annan författning (SFS 2010:8 003, 3 kap. 7§).

Hardy och Woodcock (2014) beskriver att riktlinjerna för inkludering skiljer sig markant mellan länder, stater och skolsystem och de ställer sig frågan: "If inclusion, for all its complexity, is such an important principle, why is it not readily identifiable, stand-alone entity in policy" (s. 1). Svaret blir, enligt författarna, att för att förstå effekten av och kontexten i policydokumenten måste vi sätta deras innehåll i ett sammanhang inte sällan färgat av nyliberala idéer. Genom att närma oss olikheternas natur får vi möjlighet att förstå om och i så fall hur dessa policydokument sannolikt kan förse oss med beskrivande omständigheter som kan utmana de nyliberala omständigheterna till förmån för mer inkluderande praktiker, både inom och mellan olika länder och provinser.

De ekonomiska resursernas inverkan på elevers resultat har beforskats genom åren och beskrivs av Gustavsson och Myrberg (2002) som ett område med en splittrad resultatbild. Enligt författarna visade den s.k. Lindbeck-kommissionen att det inte fanns något tydligt samband mellan resultat och resurser vilket fick stora konsekvenser för den svenska skolan

under 1990-talet, med stora nedskärningar som följd. Den uppfattningen förkastas nu av författarna som istället hänvisar till en senare publicerad metaanalys av Hedges som redovisar ett tydligt samband mellan ekonomiska resurser och elevers resultat. De visar också på tydliga samband mellan hur specialundervisningens utformning påverkas av de modeller som använts vid resursfördelningen samt den komplexitet som frågor kring ekonomiska resurser innebär och vilken styrande inverkan fördelningen av resurserna har på de former av specialundervisning som väljs. Den faktor som visar sig ha störst påverkan på elevers resultat är enligt Gustavsson och Myrberg (2002) lärarnas kompetens. Här hänvisar författarna till att lärarnas yrkeserfarenhet, ämnesutbildning och pedagogiska utbildning har stor betydelse för elevernas studieresultat.

2.3 Aktuella bestämmelser

Från och med den 1 juli 2014 har bestämmelserna om stödinsatser i skolan ändrats i skollagen, i syfte att dels förtydliga reglerna kring särskilt stöd, dels förenkla lärarnas arbete med åtgärdsprogram och annan dokumentation (Proposition 2013/14:160). Ändringarna finns angivna i Skolverkets (2014) Allmänna råd där det beskrivs hur skolans stödinsatser kan, förutom särskilt stöd, även innefatta extra anpassningar som ska ges skyndsamt, inom ordinarie undervisning, om det befaras att en elev inte kommer att uppnå de kunskapskrav som minst ska uppnås. Tidigare skulle elevens behov utredas enligt beslut av rektor, direkt då misstanken uppstod om att en elev inte skulle nå kunskapskraven, vilket inte behöver göras enligt de nya riktlinjerna. Endast om det finns skäl att anta att extra anpassningar inte är tillräckliga, görs en anmälan direkt till rektor som liksom tidigare skyndsamt ska se till att elevens behov av särskilt stöd utreds. Om det visar sig vid utvärderingen att de extra anpassningarna inte ger önskad effekt, ska dessa intensifieras innan särskilt stöd sätts in.

Behovet av särskilt stöd beskrivs enligt Skolverkets Allmänna råd (2014):

... en elev är i behov av särskilt stöd om hon eller han, trots att skolan gjort extra anpassningar, inte utvecklas i riktning mot kunskapsmålen eller mot att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås. Det kan även handla om att en elev har andra svårigheter i sin skolsituation vilka på sikt kan leda till att eleven inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås (s. 24).

Andra tillfällen då det kan uppkomma behov av särskilt stöd är då eleven haft hög frånvaro under en längre tid, har svårigheter i det sociala samspelet eller har avgörande koncentrations- och svårigheter. Om det finns fysisk eller psykisk funktionsnedsättning som inte kan tillgodoses inom den ordinarie undervisningen, kan det också innebära rätt till särskilt stöd. Detta ska då dokumenteras i ett åtgärdsprogram.

I propositionen (2009/10:165, s. 274) där regeringens förslag till ny skollag och skälen till regeringens förslag redovisas, beskrivs elevhälsans arbete:

Arbete med elevhälsa förutsätter vidare en hög grad av samverkan mellan elevhälsans personal och övriga personalgrupper samt att det finns kompetens att tillgå för detta arbete. Det är också angeläget att samverkan sker med övrig hälso- och sjukvård samt med socialtjänsten. I det individuellt inriktade arbetet har elevhälsan ett särskilt ansvar för att undanröja hinder för varje enskild elevs lärande och utveckling.

Detta innebär att fr.o.m. 2010 har specialpedagogen en given plats i skolans elevhälsoteam och ges därmed goda förutsättningar att tillsammans med olika professioner resonera om och ta beslut kring de åtgärder som kan utgöra särskilt stöd. Det beskrivs i skollagen:

För eleverna i förskoleklassen, grundskolan, grundsärskolan, sameskolan, specialskolan, gymnasieskolan och gymnasiesärskolan ska det finnas elevhälsa. Elevhälsan ska omfatta medicinska, psykologiska, psykosociala och specialpedagogiska insatser. Elevhälsan ska främst vara förebyggande och hälsofrämjande. Elevernas utveckling mot utbildningens mål ska stödjas. (SFS2010:800, kap. 2, 25§)

2.2 Integrering/segregering och inkludering/exkludering

Ett par av begreppen som präglat diskussionen kring specialpedagogiska insatser är integrering och inkludering. Ahlberg (2013) pekar på att det i Sverige under de senaste årtiondena har skett ett begreppsskifte och beskriver att begreppet inkludering har ersatt begreppet integrering som lanserades på 60-talet:

... en invändning mot begreppet integrering är att människor för att bli integrerade först måste ha varit segregerade eller avskilda. Integrering täcker inte in den betydelse av full delaktighet och gemenskap som deklARATIONEN pläderar för. Inkludering och inkluderande undervisning handlar således om något annat och kvalitativt annorlunda än integrering (s. 26).

Författaren beskriver att skillnaden är att inkludering står för system- och organisationsförändring medan integrering berör individens anpassning till rådande förhållanden.

Enligt Nilholm (2006) bidrog SalamancadeklARATIONEN till att det engelska begreppet *inclusion* fick stort nationellt genomslag genom att ersätta det engelska begreppet *integration*. I den svenska översättningen blev detta enligt honom felaktigt integration istället för inkludering som enligt författaren är den riktiga översättningen.

Diskussionen om inkluderande undervisning har enligt Armstrong, Armstrong och Spandagou (2010) förts internationellt på ett teoretiskt plan sedan 1990-talet men inte kunnat spåras i konkret undervisningsverksamhet. Författarna beskriver hur motsättningarna inom specialpedagogiken kan definieras som spänningar mellan inkluderingens mål, en skola för alla, och exkluderingen av dem inte lämpade. Beskrivningen av begreppet inkludering sträcker sig enligt Armstrong m.fl. (2010) även utanför undervisningen och härrör från de klyftor som uppstod efter andra världskriget som också innebar slutet på kolonialismen. Författarna beskriver hur specialpedagogiken blev ett sätt att minska de klyftor som uppstod mellan lokala och globala kulturer, men att ett nytt beroende sinsemellan staterna uppstod p.g.a. behovet av lösningar inom specialundervisningen som exporterades till utvecklingsländerna. Något som enligt författarna sätter inkludering högt på den politiska agendan är dess ekonomiska fördelar. Sedan FN:s konvention för handikappades rätt i samhället kom 2006, beskriver Armstrong m.fl. (2010) att även världsbankens röst hörts när de som långivare förespråkade de ekonomiskt fördelaktiga specialpedagogiska verksamheterna. Trots detta riktas skarp kritik mot de låga resultat som uppnås. Författarna menar därför att det är viktigt att utreda på både politisk- och undervisningsnivå, vad som är orsaken till detta misslyckande och hänvisar också till att beakta de utökade sociala relationer som vår alltmer globaliserade värld bidrar till.

3. Litteraturgenomgång - specialpedagogiska perspektiv

I följande kapitel kommer tidigare forskning kring specialpedagogik samt några begrepp och perspektiv kring särskilt stöd och hur dessa relaterar till vår studie presenteras. Såväl internationell som nationell forskning belyses i kapitlet. Slutligen görs en sammanfattning av specialpedagogernas och rektorernas yrkesroll samt ansvar, utifrån att det är dessa två yrkesroller som är informanter i studien.

3.1 Specialpedagogisk forskning.

Den specialpedagogiska forskningen präglades länge enligt Nilholm (2006) av det traditionella perspektivet som har sina rötter inom den medicinska och psykologiska traditionen och har getts en rad olika benämningar såsom; funktionalistiskt, individualistiskt, kompensatoriskt, medicinskt-psykologiskt och kategoriskt. I det kompensatoriska perspektivet beskriver författaren att individen och dess brister diagnostiseras för att genom kompenserande åtgärder uppnå någon form av normalitet. Nilholm (2006) beskriver också att "I det kritiska perspektivet diagnostiseras i stället skolan, samhället och/eller diskursen utifrån en implicit idé om att en annan skola, ett annat samhälle och/eller andra diskurser kan lösa de problem som specialpedagogiken döljer" (s. 13). Ett tredje perspektiv som Nilholm (2006) benämner som *dilemmaperspektivet* beskriver han på följande sätt:

... tar sin utgångspunkt i att skolproblem konstrueras i specifika sociokulturella sammanhang där olika aktörer och grupper förhandlar vad elevens olikhet betyder och hur den ska hanteras. Begreppet "dilemma" kommer av att olikhet inte låter sig hanteras på något entydigt bra sätt. (s. 13)

Professor Ingemar Emanuelsson var en av de första i Sverige som började forska under 1980-talet inom området specialpedagogik. Forskning inom specialpedagogik räknas till det tvärvetenskapliga forskningsfältet. Björck-Åkesson och Nilholm (2007) beskriver att specialpedagogik är ett mångfasetterat kunskapsområde där en rad olika teorier och perspektiv bryts och möts, vilket visar sig i de två huvudlinjerna inom specialpedagogiken; det relationella och det kategoriska perspektivet. Det kategoriska perspektivet karaktäriseras av att elever sorterar utifrån ett normalitetstänkande och på grundval härav utsätts för särskilda åtgärder, där eleven i första hand ses som bärare av problemet. Rosenqvist (2007) beskriver att under början av 2000-talet har förhållningssättet övergått mer till det relationella perspektivet, där individen betraktas i sitt hela sammanhang. Författaren fortsätter: "Inom det ovan angivna bredare forskningsfältet, där man alltså intresserar sig för specialpedagogik som fenomen, verkar allt fler projekt ansluta sig till ett relationellt perspektiv beträffande synen på svårigheter i skolan." (s. 45). Här tas även hänsyn till hur organisationen ser ut i skolan för att möta eleverna. Björck-Åkesson och Nilholm (2007) skriver: "Idag finns en generell enighet kring att utveckling och lärande sker genom samspel mellan många olika faktorer på olika nivåer, från individnivå till samhällsnivå" (s. 9). Rosenqvist (2007) uttrycker att de specialpedagogiska forskningsprojekten spänner över ett vitt fält. Han menar att man kan dela in den aktuella forskningen i specialpedagogik i tre teman. De är:

- Inklusion/integration, en "skola för alla"
- Specialpedagogrollen
- Specifika problemområden (t ex diagnoser)

Författaren skriver vidare:

Inom detta tema har på senare tid bland annat lyfts fram studier om elevers olikheter [Börjesson, 1997; Persson, 1998; 2002], och hur dessa kan ses som möjligheter för en god undervisning i stället för att utgöra hinder. Specialpedagogisk forskning behöver - kanske främst för att bryta sitt "kategoriska arv" - sättas in i ett både mång- och tvärvetenskapligt perspektiv (s. 41- 42).

De tre teman som Rosenqvist (2007) hänvisar till ovan, beskriver Giota och Emanuelsson (2011) som en trend som tyder på att en medicinsk diagnos i många fall varit ett krav från skolan, för att eleven skulle erbjudas särskilda insatser i skolan. En konsekvens av den trenden ledde enligt författarna till att fler föräldrar önskade att deras barn fick en diagnos, för att garanteras den hjälp de ansåg behövdes. I skollagen (SFS 2010:800) kan vi läsa i 3§ (kap. 3) följande beslut om hur alla elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver:

Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål.

Med det menas i praktiken att det inte krävs någon diagnos för att få särskilt stöd. Giota och Emanuelssons rapport (2011) visar däremot att skolan inte längre har råd att satsa på elever i behov av särskilt stöd. De visar att behoven i den ordinarie undervisningen prioriteras i första hand och därefter, om det finns utrymme, satsas resurser på de särskilda behoven. Det har också visat sig att resursbrist är den största orsaken till att elever inte får något stöd eller mindre stöd än vad de skulle behöva. Enligt författarna är det elever som är "stökiga" och stör som får stöd före de elever som är tysta, blyga och intiativsvaga. De menar också att de "stökiga" eleverna får fel stöd. De tas ur sin ordinarie undervisningsgrupp för att de övriga eleverna ska få lugn och ro, men får inte hjälp med sina egentliga problem. Detta belyses även i en rapport från Myndigheten för skolutveckling (2005) med att de s.k. bråkiga elever p.g.a. sitt beteende får fel sorts stöd, eftersom deras beteende inte analyseras på ett riktigt sätt utan i stället korrigeras genom att de hålls åtskilda från övriga elever. Författarna i rapporten påpekar också att trycket från starka föräldrar är svårt att motstå, och att de mer lågmälda föräldrarna inte kommer till tals i samma utsträckning. Deras barn blir då förlorare i kampen om resurser (Myndigheten för skolutveckling, 2005). De har i sin studie även kommit fram till att fler vuxna inte är lösningen för elever i behov av särskilt stöd, utan att det är kompetensen att bemöta eleven, som behöver utvecklas och beskriver att:

I det perspektivet blir problembeteendet uttryck för en annan slags pedagogisk utmaning, en utmaning som kräver vad många av de intervjuade sammanfattar som ett gemensamt ansvarstagande där den samlade kompetensen och en gemensam uppslutning kring fastlagda mål är mest betydelsefull. (s. 44)

En diskussion kring huruvida behovet av specialundervisningen i skolan, har med barnen att göra eller inte, förde den norske forskaren Peder Haug redan 1998 då han hävdade att så inte är fallet. Han hänvisade i stället till den omorganisation som skolan genomgick under 1960-talet då en sammanhållen 9-årig grundskola infördes (Haug, 1998). Författaren förklarar att i och med detta organiserades skolorna i heterogena klasser vilket i sin tur innebar en tillbakagång till den klassorienterade katederundervisningen eftersom det inte utvecklats några nyanserade och varierade metoder för att kunna utveckla den individualiserade undervisningen och ha individen i fokus.

Giota och Emanuelsson (2011) beskriver att elever som på grundskolan bedömts vara i behov av särskilt stöd är överrepresenterade inom de individuella programmen på gymnasieskolan. De menar vidare att det är skolans uppgift att erbjuda alla elever, och särskilt de elever som har sämre förutsättningar, den hjälp och det stöd de behöver för fortsatta studier på gymnasiet. Här visar författarna att det är uppenbart att alla skolor inte lyckas med denna uppgift. De hävdar också att det är angeläget att analysera de villkor som elever möter i skolan, inte minst villkoren för elever i behov av särskilt stöd.

Ytterligare forskning som belyser skolans insatser för de elever som är i behov av särskilt stöd är Isakssons (2009) avhandling. En av frågeställningarna är: "Hur identifierar och särskiljer skolans personal elever i behov av särskilt stöd från "normala" elever?" (s. 13). En av hans studier i avhandlingen belyser att frågan kan vara relaterad till både policinivå och lokal praktisk nivå där fokus ligger på skolsvårigheter och på hur insatserna i form av särskilt stöd utformas för eleverna. Resultatet av hans forskning visar att det individuella perspektiv som framträder hos personalen får konsekvenser för utformningen av stödsatserna.

3.2 Internationell specialpedagogisk forskning

En strävan är att länder över hela världen ska få gemensamma kunskaper och liknande riktlinjer att sträva mot inom det specialpedagogiska arbetet (Hardy och Woodcock, 2014). Författarna menar att Salamancadeklarationen har haft stor betydelse i frågan. De uttrycker: "Perhaps the most widely recognised inclusive educational policy, nationally and internationally, is the *Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*" (s. 5). De fortsätter att förklara hur Salamancadeklarationen påverkar: "Considered a watershed moment in the inclusive education policy terrain, this UNESCO-sponsored initiative was critical to increasing awareness of the need for fostering more inclusive schooling policy and practices within nations" (s. 5). Hardy och Woodcock (2014) hävdar att deklARATIONEN haft stor betydelse då den tar upp vikten av inkludering och att det har betydelse för alla elever i skolan.

Ainscow (1998) har medverkat i ett projekt som UNESCO hade för lärare över hela världen. Projektet heter "Special Needs in the classroom" och Ainscow anser att genom projektet har han själv skiftat åsikt i flera frågor. Projektet har gett honom olika infallsvinklar runt elever i behov av särskilt stöd. Han uttrycker följande:

As I have engaged with these complexities I have found my own position shifting in ways that are, to say the least, both disruptive and disturbing. Inevitably these changes in thinking are apparent in what I have written-thus, perhaps, leading those who read what I have write to experience their own feelings of disturbance (s. 8).

Dyson (2006) förklarar att inkludering är det som de engelska skolorna arbetar för. Han beskriver hur elever tidigare sattes i olika specialskolor, beroende på vilka funktionsnedsättningar de hade. Författaren menar att i England skrevs det om inkludering i den vetenskapliga litteraturen först i mitten på 90-talet. Dyson (2006) förklarar att man efter det har blivit mer lyhörda för individens omständigheter och att systemet i England blivit mer flexibelt, men hävdar även:

Teachers, parents and local authorities, in particular, are likley to find themselves at odds as they respectively try, for instance, to remove troublesome children from their classroom, secure high levels of resourcing for their children, or manage limited public funds efficiently. Not surprisingly, therefore, special needs education in England is a highly politicised field (s. 3).

I England finns fortfarande inte någon gemensam syn på elever i behov av särskilt stöd och de har inte några speciella kriterier som följs enligt Dyson (2006). Han menar att varje enskilt fall bedöms individuellt. Författaren förklarar att det behövs en gemensam utbildning i England som gör att skolreformen i England förbättras och med det kan ta emot alla elever i skolan.

I Norge och Danmark pågår motsvarande diskussioner som i Sverige, angående en skola för alla (Myndigheten för skolutveckling, 2005). I Norge ifrågasätts specialundervisning som företeelse i en inkluderande skola och därför stärks lagen: "Kraven på s.k. anpassad undervisning förstärks i den norska skollagen vilket skulle kunna medföra att behovet av specialundervisning elimineras" (Myndigheten för skolutveckling, 2005, s. 15). I Danmark har både kommun och stat ifrågasatt specialundervisningens kraftiga expansion och försöker därför finna lösningar för att minska kostnaderna för verksamheten. Ungefär var tionde elev behöver specialundervisning i Danmark och det finner kommun och stat, orimligt. (Myndigheten för skolutveckling, 2005).

3.3 Specialpedagogens yrkesfunktion

Specialpedagogens roll, menar Rosenqvist (2007) vilar på tre komponenter att undervisa, utreda och utveckla. I samband med införandet av specialpedagogutbildningen 1990, fick specialpedagogen en inverkan på skolans utvecklingsarbete vilket också anges i examensordningen för specialpedagogutbildningen (SOU 2007:638):

-visa förmåga att kritiskt och självständigt identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete och i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer

-visa kunskap om områdets vetenskapliga grund och insikt i aktuellt forsknings- och utvecklingsarbete samt kunskap om sambandet mellan vetenskap och beprövad erfarenhet och sambandets betydelse för yrkesutövningen.

Ahlberg (2013) beskriver specialpedagogens roll:

En del i dessa ansträngningar var att 1990 ersätta den då ettåriga utbildningen till speciallärare med en utbildning till specialpedagog på ett och ett halvt år. Specialpedagogens uppdrag var då och är fortfarande att handleda och samordna insatser för elever i behov av särskilt stöd. Det innefattar att ansvara för pedagogiska utredningar, analysera svårigheter på individ-, grupp- och skolnivå samt vara ett stöd vid upprättandet av åtgärdsprogram i samverkan med berörda aktörer (s.88).

3.4 Rektorns yrkesroll

Rektorn har det övergripande ansvaret för både personal och elever på den skola hen är anställd. I Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr 11) står som följer: "Som pedagogisk ledare och chef för lärarna och övrig personal i skolan har rektorn det övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet inriktas mot de nationella målen." (s. 18). Följande punkter ska rektorn ha särskilt ansvar för enligt Lgr 11 (s. 18-19):

- undervisningen och elevhälsans verksamhet utformas så att eleverna får det särskilda stöd och den hjälp de behöver

- kontakt upprättas mellan skola och hem, om det uppstår problem och svårigheter för eleven i skolan
- resursfördelningen och stödåtgärderna anpassas till den värdering av elevernas utveckling som lärare gör
- personalen får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina uppgifter

I skollagens (SFS 2010:800) andra kapitel skrivs i 10§ hur rektorn ska leda verksamheten: "Rektorn och förskolechefen beslutar om sin enhets inre organisation och ansvarar för att fördela resurser inom enheten efter barnens och elevernas olika förutsättningar och behov". I Skolverkets Allmänna råd (2014) kan vi läsa följande om rektorns ansvar angående elev i behov av särskilt stöd: "När rektorn har fått information om att en elev på skolenheten kan vara i behov av särskilt stöd är det hans eller hennes ansvar att se till att en utredning påbörjas skyndsamt" (s. 13). Vidare står det även att särskilt stöd beslutas av rektorn och dokumenteras i ett åtgärdsprogram.

4. Syfte

Syftet med studien är att undersöka och jämföra vilken innebörd fem rektorer och fem specialpedagoger lägger i begreppet "särskilt stöd", samt redogöra för hur de beskriver att utformningen av det särskilda stödet ser ut.

1. Vilka likheter och skillnader finns i rektorernas respektive specialpedagogernas beskrivningar av fenomenet "särskilt stöd"?
2. Hur beskriver informanternas den yrkeskompetens som ligger till grund för utformningen av särskilt stöd?
3. Hur beskrivs utformningen av särskilt stöd i praktiken?

5. Metod och forskningsansats

I metodkapitlet redogör vi och motiverar med hjälp av referenslitteratur, val av forskningsmetod och dess konsekvenser på genomförandet av studien. Här presenteras och diskuteras också urval och tillvägagångssätt i bearbetning av data samt studiens tillförlitlighet och generaliseringsbarhet. Slutligen beskrivs etiska ställningstaganden.

5.1 Kvalitativ studie

Föreliggande studie är en kvalitativ studie, som Trost (2010) menar är lämpligt att använda när syftet är att försöka förstå andra människors sätt att agera och resonera. Han säger även att en kvalitativ studie är fördelaktig att använda för att särskilja och eventuellt urskilja varierande handlingsmönster och förstå andra människor. Kvale (2007) uttrycker att det är genom samtal vi förstår hur andra människor uppfattar sin värld och sina liv. Merriam (1994) säger att en kvalitativ forsknings största syfte handlar om att förstå innebörden av en viss företeelse eller upplevelse.

Enligt Dalen (2008) är den kvalitativa intervjun speciellt lämpad för att ge insikt om informantens egna erfarenheter, tankar och känslor. Likaså hävdar hon att ändamålet med en intervju är att få fram träffande och beskrivande information om hur andra människor upplever olika situationer och händelser. Trost (2010) menar att kvalitativa intervjuer utmärks bland annat av att enkla och raka frågor kan ställas och på dessa enkla frågor kan då komplexa och innehållsrika svar fås. Detta innebär att efter att alla intervjuer är utförda finns ett otroligt rikt material i vilket forskaren med tur och hårt arbete, kan finna många intressanta skeenden, åsikter, mönster och mycket annat.

Om vår studie skulle mäta och ange frekvenser, hade en kvantitativ studie kunnat användas. I en kvantitativ forskningsfrågeställning benämns det hur ofta, hur många eller hur vanlig en viss företeelse är. Merriam (1994) uttrycker att kvantitativ forskning redovisar resultatet i siffror och i en kvalitativ forskning förmedlas informationen med hjälp av ord. En enkät hade inte gett den omfattningen av svar vi hade önskat i förhållande till hur stor gruppen är. Likaså är frågorna i en enkät begränsade, enligt Merriam (1994). Stukát (2005) hävdar att i en intervju kan man formulera om sin fråga eller upprepa med annan betoning, vilket han anser är omöjligt i en enkät.

5.2 Den fenomenologiska forskningsansatsen

En forskningsansats innehåller enligt Bengtsson (2005) vissa antaganden som bygger på filosofisk ontologi d.v.s. läran om verkligheten samt epistemologiska antaganden om vad kunskap är. Han definierar ansatsen som en möjlighet till att fördjupa den kvalitativa forskningen genom att den tematiserar och diskuterar förutsättningarna inom den filosofiska forskningen. Forskarna är, som han beskriver, utifrån livsvärldsperspektivet, tillsammans med de människor som undersöks, "oskiljaktigt förbundna med sina livsvärldar" (s. 39) och att forskningens uppgift blir därför att "lägga en bro mellan forskarens livsvärld och de människors livsvärldar som studeras" (s. 40).

Bengtsson (2005) beskriver hur definitionen av begreppet livsvärld är beroende av de olika tematiseringar som läggs i begreppet, vilka också är avgörande för hur långt intervjuerna når. Tre av dessa tematiseringar enligt honom är "(1) människors spontana och oreflekterade erfarenheter, (2) självförståelse och (3) uppfattningar" (s. 42). Han beskriver hur det första temat är den svåraste att skapa kunskap ifrån, eftersom erfarenheten skapas passivt och spontant utan någon intellektuell aktivitet. Självförståelsen är det andra temat som konstrueras ur de tankar som individen har om sig själv. Den lättaste är enligt författaren, den tredje tematiseringen där uppfattningar beskrivs, vilken är utgångspunkten i vår studie, då vi undersöker rektorers och specialpedagogers uppfattningar om begreppet särskilt stöd och dess utformning. Bengtsson (2005) beskriver hur forskaren med utgångspunkt i sin egen värld konfronteras med andra människors livsvärldar med syftet att ge en fördjupad förståelse av det undersökta. Därför måste enligt författaren den begreppsliga språkliga bearbetningen varsamt följa och fixera fenomenens komplexitet, sammanhang och sammanflätningar.

De filosofiska utgångspunkter som ligger till grund för livsvärldsansatsen är enligt Bengtsson (2005) baserade på ett flertal filosofers utvecklande bidrag i den fenomenologiska rörelsen. Den mest betydande enligt honom är den moderna fenomenologins grundare, Husserl, med begreppet livsvärld, lebenswelt, som en central angelägenhet i sin fenomenologi. Alvesson och Sköldberg (2005) beskriver att Husserl förklarar begreppet som en värld i ständig förändring p.g.a. de förskjutningar i förfluten och tillkommande tid som dess horisont utsätts för.

Några andra filosofer som bidragit till utvecklingen av livsvärldsbegreppet är enligt Bengtsson (2005): Max Schelers "miljövärld" och "relativt naturlig världsåskådning, Martin Heideggers "vara i världen", Maurice Merleau-Pontys "vara-till-världen" liksom Schüts "vardagsvärldar". De olika definitionerna ligger till grund för det som enligt författaren kallas den fenomenologiska rörelsen vars huvudtes är att forskaren ska gå tillbaka till de olika fenomenen. Bengtsson beskriver ordet fenomen: "Ordet fenomen härstammar från grekiskan, där det betyder "det som visar sig", och det är i denna betydelse som fenomenologin använder ordet" (s.11). Han förklarar hur det innefattar ett ömsesidigt beroende mellan objekt och subjekt. Sakerna som visar sig såsom de är, är därmed enligt Bengtsson (2005) aldrig saker i sig själva utan saker för någon och utgör de fenomen som fenomenologin grundar sig på.

5.3 Hermeneutisk tolkning

Utifrån valet av metod är en hermeneutisk tolkning att föredra. Bengtsson (2005) menar att hermeneutiken som bearbetningsmetod kan vara lämplig för att få kunskap om andra människors livsvärldar. Kvale (2007) uttrycker att vid kvalitativa intervjuer går forskarna tillbaka till sina intervjuer och lyssnar av dem noggrant för att skaffa sig en övergripande förståelse och helhet i vad som kommit fram under intervjuerna. Han föreslår också att forskaren ska växla mellan delarna och helheten, som han beskriver som den hermeneutiska cirkeln, för att få en djupare förståelse av meningen. Ödman (2007) menar att: "Förförståelsen är vår förståelse som fakticitet. Förståelsen grundas på den historiskt givna förförståelsen. Eller som det ofta uttrycks: "Vi kan inte redan förstå utan att redan ha förstått." (s. 102). Han förklarar också att det är med vår förförståelse som vi har möjlighet att börja förstå och ge en riktning i vårt sökande. Vi tolkar vår empiri med hjälp av vår förförståelse och den vidgade förståelse vi upplevt genom intervjuerna. Författaren konstaterar: "På detta sätt förändras oavslutligt den hermeneutiska cirkel inom vilken vi tolkar och organiserar bilden av vår tillvaro" (s.103).

Ödman (2007) fortsätter att resonera om hur tolkningen fortskrider: "Uttolkaren tar inte texten i besittning genom att försöka fatta den intellektuellt. Tolkningsprocessen består i stället av att man låter en värld öppna sig" (s. 30). Han menar vidare att vår verklighet ständigt måste benämnas och omtolkas för att vi ska förstå den och i sista hand behärska den.

5.4 Urval

Studien utgår ifrån intervjuer med fem rektorer och fem specialpedagoger varav en av specialpedagogerna var informant i pilotstudien. Alla informanter arbetar i en kommun som består av 12 st. grundskolor. Stukat (2005) beskriver en urvalsmetod, kallad det obundna slumpmässiga urvalet (OSU) där urvalet görs med hjälp av en förteckning över populationen där var och en tilldelas ett nummer, en "lott". Förteckningen över populationen fann vi med hjälp av den aktuella kommunens hemsida. Alla 13 rektorerna och 20 specialpedagogerna (förutom specialpedagogen i pilotstudien, se s. 18) i kommunen blev tillfrågade via mail om de ville medverka i studien. Efter ca två veckor hade vi fått svar från de tillfrågade. Av de 13 tillfrågade rektorerna svarade nio att de stod till förfogande att delta i studien och av de 20 st. specialpedagoger svarade 18 ja till att delta i vår studie. Specialpedagogen som deltog i pilotstudien blev personligt kontaktad av oss och ingick inte i det slumpmässiga urvalet utan blev tillfrågad om att medverka i pilotstudien. Detta utgör ett s.k. bekvämlighetsurval som Stukat (2005) beskriver kan användas i det strategiska urvalet för att tag på en person på ett enkelt sätt.

När vi visste hur många personer som svarat att de kunde delta, delades de två yrkeskategorierna upp i två slumpstalstabeller, rektorer för sig och specialpedagoger för sig. Alla rektorer och specialpedagoger i tabellerna blev tilldelades ett unikt nummer. Numren skrevs ner på små lappar. Efter det drog vi fem "lotter" ur rektorernas hög och fyra ur specialpedagogernas hög, den femte specialpedagogen deltog i pilotstudien. Då vår population inte var så stor, ansåg vi att detta tillvägagångssätt var att föredra i vår studie. Vi informerade de utvalda i ett mail om att vi inom den närmsta veckan skulle ringa och boka tid för intervju. I slutet av augusti var alla intervjuer inbokade. Intervjuerna genomfördes under september månad 2014 med undantag av två intervjuer som gjordes i början av oktober. De personer som ej blev slumpmässigt utvalda fick ett mail där vi tackade för visat intresse och meddelande att de inte blivit utvalda att delta i studien.

Fem specialpedagoger har blivit intervjuade i vår studie, inklusive pilotstudien. Alla fem är utbildade specialpedagoger och arbetar i samma kommun. Det var de två kriterierna vi ställde när vi gjorde urvalet. Vi har inte tagit hänsyn till kön eller tidigare erfarenheter. Några är förskollärare sedan tidigare och andra är grundskollärare och arbetar i olika stadier och i olika arbetslag. Vi benämner inte informanterna vid namn i resultatet utan presenterar vad som framkommit i studien anonymt.

Fem rektorer blev intervjuade, vilka arbetar i samma kommun som specialpedagogerna. De har olika erfarenheter med sig in i rektorsrollen, både inom skolans värld men även yrkesbakgrunder som ligger utanför skolvärlden. Alla rektorerna har gått eller går på rektorutbildningen. Vi benämner inte rektorerna vid namn utan det intressanta är vad som framkommit i intervjuerna och hur deras livsvärldar beskrivs.

5.5 Pilotstudien

För att pröva våra frågor, samt vår egen roll i intervjusituationen genomförde vi en pilotstudie. Dalen (2008) menar att en pilotstudie är att föredra för att testa intervjuguiden, men också för att testa sig själv som intervjuare. Hon skriver att "Under sådana provintervjuer kan man få nyttiga reaktioner, både på hur frågorna utformats och på sitt eget beteende i intervjusituationen" (s. 36). Likaså beskriver hon möjligheten att pröva den tekniska utrustningen, så att den kan kännas bekväm under de följande intervjuerna.

Efter pilotstudiens genomförande kunde vi se att vi uppfyllde de kvalifikationskriterier för en intervjuare som Kvale (2007) nämner. Några av dessa kriterier är hur vi som intervjuare strukturerade och styrde intervjun. Likaså hur vänliga och kunniga vi visade oss vara och hur tolkande vi var. Utifrån våra yrkeskunskaper inom ämnet kunde vi ställa relevanta följdfrågor och följa den planerade strukturen med inledning och avslutning och ändå tillåta ett öppet klimat där även nya aspekter i ämnet kunde utvecklas. Tillsammans kunde vi i viss mån styra informanten då hen ibland utvecklade vissa frågor och tappade fokus från ämnet. Pilotintervjun spelades in på mobiltelefon. På inspelningen hördes våra röster inte ofta, utan vi avvaktade och lät den intervjuade tala till punkt och väntade ibland in långa resonemang som behövde avslutas för att innebörden skulle bli tydlig. Den intervjuade gav uttryck för att det var mycket givande att få tala om särskilt stöd. Informanten berättade att hen upplevde det positivt för sin egen del att formulera sina tankar högt om det som präglar hens yrkesvardag. Vi valde att använda oss av pilotstudien i vårt resultat, då vi inte ansåg oss behöva korrigera något i vårt tillvägagångssätt under intervjun eller i vår frågeguide. Dock framkom en punkt som informanten vid pilotstudien gjorde oss uppmärksamma på. Informanten ansåg att vi skulle skickat frågeguiden tidigare än de tre dagar innan intervjun som hen fått frågorna via

mail. Informanten upplevde att hen inte hunnit förbereda sig så väl som informanten önskat göra på grund av det sena mailet med frågeguiden. Vi tog hänsyn till det vid senare intervjuer och sände frågeguiden till informanterna drygt en vecka innan inbokad intervjutid.

5.6 Genomförande

Intervjuerna och lokalerna bokades in ca två veckor innan intervjutillfället. Vårt missivbrev (bilaga 1) och vår intervjuguide (bilaga 2) skickades per epost till informanterna drygt en vecka innan intervjutillfället, för att möjlighet till förberedelse skulle finnas. Enligt Trost (2010) ska miljön vara ostörd och lugn och intervjupersonen ska känna sig trygga. Detta tog vi hänsyn till då vi i samspråk med informanterna kom överens om lämplig plats. Intervjuerna skedde med två intervjuare och en informant vilket enligt Stukát (2005) gör att det finns större möjlighet att uppfatta mer av intervjun. Han menar att två personer kan upptäcka mer än vad en person gör och att de två som intervjuar kan komma överens om att ha olika fokus under intervjun. Vi turades om att föra anteckningar och att vara den som ställde frågor vid alla intervjuer. En risk med två intervjuare kan däremot enligt Stukát (2005) vara att den intervjuade kan uppleva ett underläge av att utfrågas av två personer. Detta tog vi hänsyn till och meddelade våra informanter om redan vid första kontakten, vilket samtliga godkände.

Intervjuerna spelades in med hjälp av mobiltelefon. Fördelen med detta är enligt Ryen (2004) att intervjuarna inte behöver koncentrera sig på att föra anteckningar under intervjun, utan kan helt fokusera på frågorna och informanten. En annan stor fördel är att efteråt kunna lyssna på intervjun om och om igen, för att se att inte något väsentligt missas. Ryen (2004) beskriver ytterligare en fördel med att spela in intervjuerna vilken är, att genom att lyssna på intervjuerna kan man förbättra sin egen intervjuteknik, vilket kan gynna senare intervjuer på ett positivt sätt.

5.7 Bearbetning av data

Trost (2010) menar att redan vid intervjutillfället kan idéer till analysarbetet framkomma. Vårt analysarbete startade redan vid intervjutillfället. Intervjuerna spelades in, men även anteckningar fördes som komplement. I nära anslutning till intervjuerna lyssnades intervjuerna av en första gång, för att som Kvale (2007) beskriver, skaffa oss en förståelse och en helhet i vad som framkommit i intervjuerna. Fler intressanta noteringar kunde då göras. Samtliga intervjuer transkriberades sedan och skrevs ut. När intervjuerna var lästa ett antal gånger och även lyssnade på, kunde sex olika teman urskiljas. Ödman (2007) förklarar: "Emellertid börjar han planlöst plocka bland bitarna. Småningom visar det sig att ett rätt stort antal bitar har ungefär samma färg" (s. 97). Varje tema fick en utvald färg, som användes som markering i texten. Det blev då lättöverskådligt när citat skulle tas ut, som passade in under de olika temaområdena. Vi tog hjälp av den hermeneutiska cirkeln och växlade mellan delarna och helheten för att komma fram till hur pusselbitarna fick en innebörd i sammanhanget. Ödman (2007) säger: "Vi går alltså från del till helhet till del" (s. 99).

Vid genomläsningen försökte vi läsa de utskrivna intervjuerna ur ett fenomenologiskt perspektiv. Ödman (2007) hänvisar till Gadamer då han skriver att tolka en text med en fenomenologisk öppenhet sker genom att ställa frågor till texten. Under de olika temaområdena började vi sammanställa citat från informanterna. Citaten är noggrant utvalda för att passa in under respektive tema och för att ge en så god inblick som möjligt i informanternas livsvärldar. Det är som Ödman (2007) menar att det är med vår förförståelse

vi kan tolka empirin och förstå det vi upplevt genom intervjuerna. Författaren fortsätter förklara: "Genom tolkandet och den vidgade förståelse detta ger får vi nya objekt för våra strävanden och upplevelser. Vi skapar ny mening, vilket kanske åstadkommer att vi ändrar riktning i våra strävanden. Vi utvecklar därmed en ny förförståelse att utgå ifrån" (s. 103). När resultatet var färdigställt analyserade vi vad som framkommit i intervjuerna vilket ledde oss till tio personers unika livsvärldsskildringar.

5.8 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

I en forskningsstudie som grundar sig på människor och deras upplevelser av verkligheten, är det inte sannolikt att få hög reliabilitet. Merriam (1994) menar att reliabilitet handlar om hur ett resultat kan upprepas. Då varje intervju är unik och en människas beteende är föränderligt kan inte resultaten i våra intervjuer upprepas längre fram. Trost (2010) hävdar att chansen till hög reliabilitet när man talar om intervjuer, inte är stor. Han beskriver människan som icke-statisk utan tvärtom hela tiden är deltagare och aktör i en process. Mät noggrannhet och tillförlitlighet skulle enligt honom innebära att svaren på frågorna inte blir desamma eftersom människans nya erfarenheter utvecklar oss: "Vår föreställningsvärld förändras successivt vilket innebär att bakgrunden för ett svar på en fråga hela tiden förändras" (s.133).

Dalen (2008) menar att det är viktigt att få materialet så fylligt och relevant som möjligt. Hon hävdar att validiteten stärks genom att ställa frågor som ger informanterna tillfälle att komma med innehållsrika och fylliga uttalanden. Vår uppfattning är att studien är av hög validitet, då vi anser att syftet till studien uppfyllts vilket var att få så stor kunskap som möjligt om vilka kriterier som ligger till grund för utformningen av det särskilda stödet enligt de två yrkeskategorierna. Vi upplevde att informanterna svarade uppriktigt och ärligt på frågorna och visade ett genuint intresse av ämnet. Under intervjuerna ställdes följdfrågor kontinuerligt för att få så innehållsrika och fylliga svar som möjligt. Stukát (2005) hävdar dock att en felkälla kan uppstå när man har med människor att göra. Författaren menar att det är viktigt att ställa frågan: Hur ärliga är de mot dig? Han menar att det inte är helt otroligt att de ger osanna svar - mer eller mindre omedvetet och betonar att intervjuaren upprepade gånger måste ställa sig frågan om hen verkligen undersökt det som verkligen ska undersökas för att få så hög validitet som möjligt.

På grund av det relativt låga antalet informanter i vår studie är resultaten inte generaliserbara. Stukát (2005) styrker detta resonemang då han menar att om resultatet enbart avser de undersökta personerna blir värdet ett helt annat än om det kan generaliseras till en större grupp. Här beskriver Kvale (2007) att generaliserbarhet inte är ett universellt mål utan att tonvikten istället ligger på den kontextualitet och heterogenitet kunskapen skapas inom.

5.9 Etiska överväganden

I studien har vi tagit hänsyn till de fyra forskningsetiska principer som formulerats av Vetenskapsrådet (2007), vilka är: informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjande-kravet:

1. Informationskravet innebär att information ges till informanterna om vad deras uppgift kommer innebära i studien och vilka villkor som gäller i och med deras deltagande. Vi meddelade informanterna om att deras medverkan var frivillig och att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande. Vi informerade även deltagarna om studiens syfte, uppbygg, genomförande, risker och fördelar med samverkan i studien.

2. Samtyckeskravet, innebär att deltagarna i studien samtycker till deltagande. Information gavs i vårt missivbrev som skickades via epost till informanterna inför intervjun. Informationen upprepades muntligt vid intervjutillfället. Ingen av informanterna hade några frågor angående samtyckeskravet.
3. Konfidentialitetskravet innebär att den information och de person- och namnuppgifter om informanterna som framkommer under intervjun, förvaras så att inga obehöriga kan komma åt dem. Informanterna blev informerade om att vi förvarade all data på en säker plats i hemmet. De fick även information om att inga namn på skolor eller kommun nämns i studien. Vi har inte lämnat ut intervjupersonernas namn i studien, utan har beskrivit och generaliserat deras definitioner och resonemang utifrån antal intervjuade.
4. Nyttjandekravet innebär att de uppgifter och material vi forskare får ta del av från informanterna, endast får användas i forskningsändamål. Arbetsmaterialet har enbart använts i studiens forskningssyfte och kommer att förstöras efter slutfört arbete.

Informanterna informerades skriftligt om de fyra principerna, i missivbrevet som skickades till dem via mail inför intervjun. Sedan upprepades informationen muntligt vid intervjutillfället. De hade då möjlighet att ställa frågor om något kändes oklart. De fick våra mailadresser i missivbrevet så de hade även möjlighet att ställa frågor till oss vid senare tillfälle om så önskades.

6. Resultat

Vid analysen av intervjuerna framkommer sex olika teman. Dessa teman är:

1. ekonomi
2. samverkan
3. personalens dokumentation kring elever i behov av särskilt stöd
4. ansvariga för beslut och dokumentation kring särskilt stöd
5. yrkeskompetens som ligger till grund för utformningen av särskilt stöd
6. innebörd och utformning av särskilt stöd

Varje tema presenteras i varsitt kapitel som avslutas med en sammanfattning efter varje yrkeskategori.

6.1 Intervjuer med rektorer

6.1.1 Ekonomi

Flera av rektorerna diskuterar ekonomifrågan under intervjun. De uttrycker att ekonomin har en stor betydelse för hur de prioriterar i hela sin verksamhet. En rektor är relativt positiv, medan de övriga uttrycker oro och anser att de behöver göra prioriteringar som de inte önskade att göra.

I min budget har jag plats för en extra pedagog i varje årskurs, så jag har det väl förspänt.

Ekonomin styr allt. Jag måste ligga och bevaka den med enormt mycket energi.

Tidig insats är liten insats och är också kostnadseffektiv. Det måste jag tänka på ibland. Det svåra är att vi måste gå genom rektor och ekonomi.

Vi hamnade mot två behov, jag har inte obegränsat med resurser. Det ena låg mot skolan, det andra mot fritids. Då var jag tvungen att tydligt tala om för personalen att nu är det som så att kraven är tydligare formulerade för skoldelen och det är de inte mot fritidsdelen. Och det gör att i det här läget måste jag prioritera skoldelen. Ett sånt beslut vill inte jag fatta.

Det är ibland vi som organisation som skapar svårigheten. Särskilt stöd för mig är mycket en miljöfråga. Kan vi anpassa miljön så att man lyckas då är det skolans ansvar, då är det inga konstigheter. Svårigheten är att ha råd med det.

Rektorerna resonerar fram och tillbaka hur ekonomin och prioriteringarna ger konsekvenser för olika elever. De uppfattar att vissa prioriteringar gynnar en del elever, medan andra elever missgynnas efter vidtagna åtgärder. En av rektorerna talar också om hur ekonomin kan påverka den egna rollen som anställd rektor.

Resurserna tas i anspråk av annat. Min speciallärare fick hoppa in i en trea som plötsligt blivit av med sin lärare. Hon gjorde det skitbra och den klassen kom till ro och fick det fantastiskt bra. Men det hon skulle ha gjort i form av specialundervisning blev ju inte gjort då. Så det haltar ju, jag har för få pedagoger.

Jag har inte obegränsat med resurser och jag har inget stöd i lagtext som gör att jag kan dra över ekonomin och sen försvara det mot mina chefer. Då får jag inte behålla mitt jobb. För det handlar ju lite om mitt jobb också. Jag måste ju sköta min uppgift och ha balans på budget.

En informant beskriver hur skolans ekonomi påverkas när tre särskoleelever är inskrivna på skolan. Särskoleeleverna är resurskrävande och följderna av det kan enligt informanten göra så att andra elever i behov av särskilt stöd inte får det stöd de har rätt till, då resurserna inte räcker till alla elever.

Det är också en speciell situation. Om inte annat ekonomiskt. Därför får vi tillbaka eleven på fritids och ska ha fullt stöd och får en elevpeng som inte alls täcker det. Det innebär det att det dränerar. Om vi blir duktiga på det här hamnar vi i en klämma. Då riskerar vi att få kluster här och det har vi redan då vi har tre. Det är ovanligt mycket med tre på en och samma skola. Jag överväger risken, tänk om det kommer tre till. Det skulle dränera hela vår resurspool, den ekonomin vi har för resurser. Och då händer saker för andra elever. Det blir tydliga konsekvenser.

6.1.2 Samverkan

Samverkan mellan skola och hem anser alla rektorer är av största vikt för att en elev ska lyckas med sina skolresultat. De flesta av informanterna önskar dock en bättre samverkan än vad de upplever att de finns i nuläget.

Har den inte redan infunnit sig innan kartläggningen så infinner den sig då. Det går ju inte att undvika. Det ingår i rutinen att man måste samverka. Vårdnadshavarens bild är minst lika viktig.

De ska givetvis vara delaktiga i vad som pågår, men det är ganska sällan vi har stödet. Men när vi har stödet så är det direkt avgörande. Så därför är det värt att jobba på det.

Vårt uppdrag här är helt omöjligt om vi inte får en helt annan samverkan med föräldrar. Jag tror att vi på sikt måste arbeta mycket mer aktivt ut mot föräldrar här.

Två av rektorerna poängterar vid ett flertal tillfällen under intervjun vikten av hur föräldrarna talar om skolan med sina barn. De menar att om föräldrarna talar positivt om skolan kan det påverka eleverna. Informanterna beskriver även om förutsättningarna inte finns, så måste skolan kompensera uppdraget för föräldrarna.

Alla hem kan göra skillnad för sina barns liv genom att prata om skolan, prata positivt.

I sådana här utsatta områden måste vi få föräldrarna att samla sig kring ungdomarna.

Föräldrarna är oerhört viktiga. Hur de pratar om skola hemma är jätteviktigt.

Det är inte alltid man har de förutsättningarna. Och då är skolans kompensatoriska uppdrag oerhört viktigt. Då ska vi ju gå in där. För då är vi ju inte tre ben, elev, hem och skola. Utan då kanske det bara finns 2,5 ben. Och då ska skolan kompensera det och det är inte alltid vi lyckas med det så bra. Men det är ändå vårt uppdrag.

Säger en familj nej till samverkan säger det ganska mycket, varför? Man får en tankeställare, varför säger de nej?

Sammanfattningsvis förklarar rektorerna att samverkan med föräldrarna är mycket viktig för elevens bästa. Men de anser också att eleven och andra instanser har betydelse för elevens utveckling och mående. Det kan vara Socialtjänsten (Soc.) eller Fritid (fritidsledare som jobbar på fritidsgårdarna i kommunen).

All samverkan ger bättre resultat. Särskilt med föräldrar men också andra instanser.

Vi måste samverka med Soc. och Fritid. Svårt om vi inte får den informationen som vi behöver.

Eleven är med, men det beror på hur svårigheterna ser ut. Det går inte att generalisera, det är så stor variation. Där vi bedömer att det är fördelaktigt att eleven är med, det beror på ålder och mognad och svårighetstyp. Vi försöker att eleven är med i alla fall en stund på mötet och lyssna på dem.

Alla rektorer beskriver hur skolan kan ta hjälp av eleven självt när det gäller att upprätta särskilt stöd och vad som kan vara behjälpligt för dem för att få det att fungera i skolan.

Ibland tror vi att vi har svaret, men om vi bara stannar till så har ungarna svaret.

Jag vill ha sett och pratat med eleven om hans situation inför särskilda anpassningar.

Jag tror att eleven är mer hjälpsam i val av särskilt stöd än vi tror. Få med eleven som får uttrycka om särskilda stödet är hjälpsamt.

Jag tycker vi borde involvera eleven riktigt mycket.

Eleven vet vad som funkar. De har massa kloka lösningar på allt möjligt. Ofta kan det visa sig vara rätt enkla lösningar. När man väl frågar eleven så hade de lösningen.

6.1.3 Personalens dokumentation kring elever i behov av särskilt stöd

Dokumentationsrutinerna ser olika ut på skolorna enligt informanterna. Några rektorer anser att det inte finns någon fungerande rutin på sin skola, medan andra tycker att de har en rutin som fungerar. Dokumentation kring upprättande av åtgärdsprogram (ÅP) och allmän oro kring en elev är några av de rutiner rektorerna pratar kring när de nämner dokumentation. När de nämner utredningar menar de dokumentation som sker i samband när en elev utreds pedagogiskt, socialt eller psykologiskt.

Dokumentation, ja självklart. Den kan egentligen se ut hur som helst men det är bra om vi har lite mallar att fylla i som är enkla och självklara. Och som inte gör att det blir krångligare och svårare och försenar processen.

En oro kan anmälas både muntligt och skriftligt

Alla utredningar måste vara skriftliga.

Vi samverkar om vad som ska stå, vi måste också bli duktiga på vad som ska stå.

Hur den skriftliga dokumentationen om en elev ska förvaras verkade inte vara utan frågetecken. Informanterna ger uttryck för en viss osäkerhet. En rektor nämner Personuppgiftslagen (PUL) och att den måste efterföljas. En annan informant förklarar att skolan har en lång dokumentationsskyldighet. Hur och på vilket sätt information om en elev lämnas över vid studie- eller skolbyte uttrycker en rektor att familjen är informationsbärare.

Dokumentationen ska förvaras säkert och bara vara tillgänglig för de som är berörda. PUL-lagen måste efterföljas.

Vi har ju en dokumenteringsskyldighet som är ganska lång. Flera, flera år efter att eleven har gått ut. Den är också ganska svår men vi ska ha respekt för det.

Elev och familj är informationsbärare. Man får stämma av med familjen. Nu när ni ska flytta, vad får vi lov att berätta. Vad får vi lov att ta med, eller vill ni ta med alltihopa? Det kan inte vi styra riktigt, vi skulle vilja berätta och då brukar det bli väldigt bra.

Den ska vara skriftlig, man ska inte bara lämna över. Det ska finnas en säkerställd rutin och den måste komma in skriftligt.

Angående dokumentationen nämner rektorerna åtgärdsprogrammen (ÅP) i hög grad. Det talas också om pedagogiska utredningar och olika mötesprotokoll.

ÅP ligger i ett dataprogram som jag också kan gå in i och läsa.

Muntlig dokumentation kan vi inte godkänna, det är riskabelt. Du kan ha hört något och jag något annat, så vill jag inte ha det. Utan jag vill nog ha skriftlig dokumentation. Så att vi alla är överens om vad vi har talat om.

Vi släpper ingenting förstås, det går inte. Den juridiska gången måste vi hålla oss till. Sen får jag bara lita på den så länge att det tål en granskning av Skolverket. Skulle de komma hit imorgon och vilja se alla våra åtgärdsprogram, dina beslut och dina överklaganden. Och då hoppas jag väl att jag på en liten stund ska få fram dem. Å det litar jag på att det gör.

Här på skolan införde jag ett färgkodsystem för många år sedan. Där man varje termin får färgkoda elev per ämne. Gult och grönt ligger på den godkända sidan och orange är oro, varning. Rött betyder att vi har åtgärder, det finns åtgärdsprogram. Det finns åtgärder, beslut i olika former.

Alla informanter arbetar inom samma kommun men på olika skolor, men det kan skönjas olikheter hur dokumentationen sker och hur beslut ha tagits på den skola de arbetar på. Likaså vilka blanketter de använder sig av, det visar sig både vara de som kommunen upprättat och de som Skolverket upprättat och som kan hämtas på deras hemsida. Några skolor har framställt egna blanketter som de använder sig av i sitt arbete. Kommunen använder sig av ett digitalt journalprogram som heter PMO (Profdoc Medical Office).

Åtgärdsprogram som kommunen upprättat använder vi ju om det har tagits ett beslut på om att det ska upprättats.

Min specialpedagog har gjort ett dokument om gången fram till åtgärdsprogram.

Det kan vara ett mejl eller vad som helst. Beslut om upprättande av åtgärdsprogram det är ju en formell pappersblankett som fylls i och sedan flyttas in i PMO.

Två rektorer ser svårigheter med hur dokumentationen görs på deras skola och hur tillgängliga elevernas Individuella utvecklingsplaner (IUP) är på Unikum (digitalt verktyg för elevdokumentation). De beskriver att den bristfälliga dokumentationen har fått följder som de anser inte är bra för elevens bästa:

Vi har varit dåliga på att använda oss av Unikum, så i en fin värld skulle jag kunna säga att jag skulle titta där på en elevs IUP. Men nu får jag gå och fråga.

Det vi dokumenterar är en utvärdering. Det har varit svårt att få det till separata dokument. Att ha åtgärdsprogram på ena sidan och utvärderingen på baksidan. på samma blankett, för de sitter ihop. Jag tyckte att det var en enkel form men det var svårt. Det man ofta gjorde var att man skrev det nya åtgärdsprogrammet och då blandade man ihop, man utlämnade saker som då hade lyckats och valde då att inte kommentera det. Tog bort bara. Och det gjorde ju att vi saknade dokumentation som var bra.

Vi kommer säkert att använda oss av Skolverkets nya blanketter om skriftliga omdömen med framåtsyftande plan.

6.1.4 Ansvariga för beslut och dokumentation kring särskilt stöd

Alla rektorerna var överens om vem som har ansvar på skolan. De menade att rektorn var ytterst ansvarig för beslut gällande särskilt stöd. Men de uttrycker även att rektorn kan delegera ansvarsfrågor till övrig personal.

Jag är ytterst juridisk ansvarig på denna skola.

Rektor är ytterst ansvarig men kan delegera i praktiken.

Hittills har jag fattat alla beslut om upprättande om åtgärdsprogram och jag har ingen plan på att delegera det till någon heller, utan jag gör det. För då har jag lite koll. Fler beslut än att jag hinner göra det ordentligt är det inte.

En rektor anser att det finns för mycket oro runt vem som har ansvar. Informanten uppger att personalen lägger över oron till någon annan för att inte få kritik själv.

Vi har en tendens att chansa lite och därför är vi oroliga för alla. Och risken finns att vi gör så för att ansvaret ska hamna någon annanstans. För ingen vill ha kritik. Och rektorn är alltid ansvarig, så därför lyfter man det och är orolig för ditten och datten en massa olika saker och då är det rektorns ansvar hela tiden. Det gör att vi hela tiden måste jobba med den frågan.

Samma rektor fortsätter:

Skollagen styr men det är först efteråt som jag vet om vi gjort rätt. Rektorn är ju ansvarig.

Flera av rektorerna beskriver att pedagoger på skolan kan ha olika ansvarsområden. Det kan vara både specialpedagoger, lärare, mentorer eller klassföreståndare som har ansvarsområden beroende på vilka uppgifter det gäller. Elevhälsoteamet (EHT) nämns vid ett flertal tillfällen.

En ansvarig här kan då till exempel vara en specialpedagog. Som ansvarar för att kandalisera in den oron som finns och kanske då ställa frågor innan som kan tas upp på EHT.

Ansvarig lärare, mentor eller klassföreståndare larmar mig eller EHT. Eller annan person.

Det är ansvarig lärare som färgkodar och så har vi dialog.

Även om läraren själv skriver åtgärdsprogrammen skickas det till specialpedagogen.

En av rektorerna beskriver att elevhälsan på skolan har fått en annan roll idag. Informanten blickar tillbaka under intervjun om hur elevhälsan fungerade när hen gick i skolan och kan idag se en skillnad. Rektorn menar att idag startar elevhälsan redan i klassrummet.

Elevhälsan är navet och det startar i klassrummet. Elevhälsan är ju något annat idag.

Vi har ett EHT-team och jag sitter med och det är också mitt ansvarsområde eftersom vi bedömde att det var klokt då jag har en psykologbakgrund.

6.1.5 Yrkeskompetens som ligger till grund för utformningen av särskilt stöd

Rektorerna berättar vilka olika professioner de har anställda på sin skola. Yrkeskategorier som rektorerna nämner vid ett flertal tillfällen är specialpedagogerna och speciallärarna och att de är nöjda med dem och deras kompetens.

Jag har skolsköterska, kurator, specialpedagoger och sen har vi psykolog. Vi har en vägledare också, en studievägledare.

Jag har förutsättningar här för att lägga upp det på bästa sätt. Med en duktig specialpedagog och en duktig speciallärare. Skulle dom få använda sig till särskilt, särskilt stöd skulle det ju vara bra.

Specialpedagogen är ju tal och språk expert och specialläraren är ju speciallärare med matteinriktning, så därför har jag ju väldigt bra förspant. Så det är väl beställt med det.

Jag har två jätteduktiga specialpedagoger här och de har gjort ett kanonjobb.

Kunskapen om barn i behov av särskilt stöd har ökat menar en rektor. Men det framkommer även andra synpunkter från en informant, när hen förklarar om rekryteringar som ska göras på skolan. Enligt informanten så skulle det bli alldeles för tufft för en nyexaminerad lärare att anställas på de utlysta tjänsterna.

Dels tror jag kunskapen har ökat det är det politiskt korrekta svaret. Ja, vi vet mer. Jag tror det är en mindre del i det, jag tror vi alltid har vetat men vi har valt att inte göra så mycket. Vi har inte ställt krav. Men kraven har ökat på att man ska nå vissa mål i slutet av årskurs tre än vad det förut var.

Det har varit svårt att rekrytera tillräcklig kompetens. Det finns inte tillräckligt med lärare. Jag har tre tjänster ute och visst har jag behöriga sökande men det är inte jättemånga. Sen har jag visserligen tydligt markerat att erfarenhet krävs. För till dom tjänsterna jag har kan vi inte ha någon nyutexaminerad. För det är lite för tuff miljö å hamna i. Till förra julen anställde jag två helt nyexade och det är ju inget konstigt med det, men nu så är det inte vad jag behöver.

Kompetensen utnyttjas olika på skolorna. En rektor förklarar att specialpedagogen på skolan har större kompetens att skriva åtgärdsprogram och är behjälplig i detta arbete. Medan en av de andra rektorerna inte delegerar dokumentationsprocessen utan gärna gör den själv.

De flesta tar hjälp av specialpedagog vid skrivandet av åtgärdsprogram. Specialpedagoger vet ju mer än mig hur det fungerar. Mest med bra formuleringar. Vad kan man egentligen skriva då? Bara det här att skilja på organisations-, grupp- och individnivå.

Det fysiska dokumenterandet gör jag oftare än de andra. Det kan eventuellt finnas yrkeskategorier som hittills inte har suttit vid tangentbordet på ett EHT-möte. Men bilden är ju på väggen och vi samverkar ju om vad som ska stå. För vi måste ju också bli duktiga på att formulera oss.

En av rektorerna som tidigare arbetat som specialpedagog resonerar lite om skillnader som hen kan se. Informanten ser att erfarenheten som hen fick som specialpedagog idag kan användas i rektorsrollen.

Sen kan jag ju konstatera att det var lättare att vara specialpedagog så, för numera som rektor ska det ju helst fungera i organisationen i övrigt. Så det var lättare att veta bäst förut. Men det går fortfarande bra att veta mycket. Eftersom det (specialpedagogiken) är en stor del av jobbet. Jag kanske har gjort det till en stor del av jobbet. Det blir ju en stor del. Men det gör ju nytta, jag är ju säker på lagstiftning, jag behöver inte slå i skollagen, hur var det nu?

En informant lyfter svårigheten med att inte alla professioner i skolans EHT har samma chef. Rektorn förklarar vilka personer som deltar i mötena, men också vilka svårigheter som ibland kan uppstå.

Vi har skolsyster i två dagar, men det är också bytt. Skolpsykolog som dyker upp på EHT och vid utredningar och berättar att det är kö. Nej jag tycker inte att vi har det egentligen. Utan vi har rektor, specialpedagog undervisande lärare, det är det huvudsakliga stödet. Ibland omfattar vi också då kurator. Har gjort tidigare i alla fall med den tidigare kuratorn, nu vet vi inte med den nya. Det påverkar jättemycket för jag är inte chef över dem. Jag kan inte beordra dem. Vilket de uttalar ganska tydligt. Jag kan inte säga att vi behöver göra det här. Ja, men det är inte min bedömning kan den personen svara då. Okej, men stick iväg då lägg inte tid och slösa på mötestid med att sitta här och tala om vad du inte ska göra. Åk någon annanstans där du ska göra något. För här gör vi bara av med tid. Och det har vi inte tid med.

6.1.6 Innebörd och utformning av särskilt stöd

Begreppet särskilt stöd har inte en självklar betydelse enligt informanterna. En rektor anser att skollagen inte definierar vad det är och att begreppet får tolkas. En av de andra rektorerna uttrycker att ordet *utformat* behöver läggas till mellan särskilt och stöd vilket skulle ge begreppet *särskilt utformat stöd*. Två informanter säger att kartläggning och utredning är en del i hur särskilt stöd ska utformas. I intervjuerna hänvisar ingen av rektorerna till Skolverkets Allmänna råd (2014) och begreppet extra anpassningar.

Frågan är både viktig och oviktig, själva definitionen. Skollagen definierar inte vad det är. Man säger att man ska ha det och ha rätt till det men ingen vet vad det är, vi får tolka. Och efteråt talar Skolinspektionen om, om vi lyckades eller inte och så är det. Det är lustigt att vi ska jobba med någonting vi inte vet vad det är men efteråt får vi som sagt veta om vi gjorde fel.

För mig får det bli att man lägger till något ord. För att bättre kunna tolka det. Då blir ordet utformning det jag lägger till emellan särskilt och stöd. Det är särskilt utformat stöd. Då blir det tydligare för mig vad det handlar om. Det handlar om alla elever, det handlar inte om diagnoser. Det handlar om rätt till utbildning och särskilt stöd handlar om graden av anpassning, vilket är den högsta graden på något sätt.

Det är ingenting för mig som är förutbestämt. Utan särskilt stöd får man utverka i och med utredningen och kartläggningen. Det kan inte vara några speciella fyrkantiga klossar vi plockar in, då gör vi samma tabbe som när vi sätter eleven i klassrummet tycker jag.

Jag vill gärna titta på en kartläggning, hur man har kommit fram till särskilt stöd. Att man är väldigt nogga med vad man kallar kartläggning eller om det kallas för utredning.

Vad som är hjälpsamt för eleven ser jag som särskilt stöd.

Hur det särskilda stödet utformas i praktiken för eleven kan enligt rektorerna se olika ut. En rektor menar att det kan vara i klassrummet eller utanför. Andra insatser rektorerna nämner är assistent och att det är sådant som inte ryms i den vanliga undervisningen. En rektor säger att det är stöd på organisations-, grupp- och individnivå.

Det kan vara i klassrummet, det kan vara utanför, det kan vara periodvis innanför och utanför. Det kan vara med extra vuxen. Det är svårt att säga att den här klossen behöver du, den är färdig. Jag tror inte det finns. Så särskilt stöd tänker jag är så anpassat efter individen och situationen.

Det kan ju vara att man behöver några särskilda lokaler eller några särskilda grejer. Som sagt det som inte ryms i det som den vanliga läraren kan göra. Och då ska vi ju utreda om det är så. Och är det så att vi bedömer att man har behov av det särskilda stödet då ska vi ju också skriva åtgärdsprogram. Och det hoppas jag att vi gör.

Särskilt stöd handlar ofta om en assistent, det blir det ofta eller en särskild skola.

Det är det som, det stödet som behövs för att alla ska vara med på banan, kan man säga så. Jag tänker att särskilt stöd inte är enskilt stöd för mig. Det är ju stöd på organisation, grupp och individnivå. För att alla ska nå upp till målen till slut. Dom ska inte uppnå målen dom ska uppnå så långt som det är möjligt.

Då brukar vi väl tänka så här att det som inte ryms i det ordinarie uppdraget att det finns något hos eleven eller i situationen.

Rektorerna tar upp betydelsefulla aspekter att tänka på när det handlar om särskilt stöd. En rektor anser att det är viktigt med korta avstämningsperioder av det särskilda stödet tillsammans med elev och förälder. En informant talar om hur hen tidigare tänkte om elever som var i behov av särskilt stöd.

När man sätter in särskilt stöd ska man ha ganska kort avstämningsperiod, det är viktigt för mig. Återkoppling till mig, var det särskilt stöd som var hjälpsamt eller inte. Man provar ganska kort tid, inte terminsvis. Det kan ju variera beroende på vilket stöd man sätter in. Så att det blir rätt effekt på stödet. Och att eleven är med och tittar på vad hon, han eller hen tycker är hjälpsamt.

Jag har väl i mina tidigare yrkesår också varit inne på, vad då särskilt stöd? De får väl skärpa sig då. Så är det ju inga problem, sitt still och jobba istället för att springa runt och slåss, så är ju problemet löst.

En informant beskriver sin upplevelse av hur föräldrar kan agera i en situation när barnet är i behov av särskilt stöd. Rektorn uttrycker att föräldrar ibland ropar efter mer hjälp till sitt barn och att de ska ha speciella omständigheter som egen tid och egen person.

Ut med ungen eller in med ungen här. Låt de gå bort i korridoren till det särskilda lilla rummet som utvisningsmetod. Det är definitivt så vårdnadshavaren tänker. Där har det skett en förskjutning på synen i formen av stöd. Fler vuxna, vårdnadshavare ropar att mitt barn är särskilt, så var det inte för femton år sedan. Då skulle alla vara lika och man skulle inte avvika så mycket. Men nu ropar flera föräldrar, mitt barn ska minsann ha speciella omständigheter Och ska ha en egen person, egen tid. Å alla vill vara med, men vill ha en särskild. Man ska inte gå miste om något, man ska ha lite mer. Förhandla sig till lite mer. Och barnet ska inte behöva anpassa sig utan det ska tas särskild hänsyn, man ska lyssna och det handlar väldigt mycket om hur det känns. Så ser föräldradiskussionen ut.

Hen anser att undervisningen kan skilja sig åt i olika klassrum och att det ger eleverna olika förutsättningar. Rektorn uttrycker att organisationen skapar svårigheter och det blir en miljöfråga.

Men utifrån vår del handlar det om skolresultat. Det handlar om att eleven inte lyckas nå målen på det sätt som vi vanligtvis undervisar. Och det ser olika ut i olika klassrum. Därför ska vi inte värdeladda det utan det beror på hur vi undervisar. Det är därför det är tre som kan hamna i särskilda behov i en klass, men byter vi lärare då hamnar man inte alls där för plötsligt lär dom sig för att vi undervisar på ett annat sätt. Därför kan vi inte värdeladda det och framför allt inte lägga det på eleven ibland bär eleven med sig svårigheter som spelar stor roll men ibland är det faktiskt vi som organisation som skapar svårigheter. Särskilt stöd för mig är mycket en miljöfråga. Då kan vi anpassa miljön så att man lyckas så, då är det skolans ansvar, inga konstigheter. Svårigheten är att ha råd med det.

6.1.7 Sammanfattning

Alla rektorerna beskriver hur ekonomin påverkar hur de fördelar sina resurser på skolan. Flera av rektorerna förklarar hur de måste prioritera och hur detta gynnar eller missgynnar olika elever. Någon anser sig ha det väl förspänt med kompetent personal, medan andra anser att de skulle behöva ha fler pedagoger med yrkeserfarenhet anställda. Alla informanterna poängterar vikten av samverkan med elevernas vårdnadshavare för en gynnsam utveckling för eleven i skolan. Om eleven behöver ett större nätverk menar rektorerna att samverkan med Socialtjänst och Fritid är nödvändig. Personalens dokumentation kring eleverna sker enligt informanterna på olika sätt men de är överens om att skriftlig dokumentation är nödvändig. De talar också om vikten av hur den förvaras och vem som kan läsa den. En rektor säger att det är viktigt att

tänka på personuppgiftlagen och några av de andra nämner sekretess och hur de kan gå till vid olika slags överlämningar. De övergripande ansvaret på skolan har rektorn, enligt samtliga informanter. Men de beskriver att rektorn kan delegera olika ansvarsuppgifter till annan personal i olika sammanhang. Enligt rektorerna är EHT-teamet (elevhälsoteamet) en viktig del i arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Specialpedagoger och speciallärare nämns som viktiga resurser kring skrivande av åtgärdsprogram och utformandet av det särskilda stödet. Det särskilda stödet beskrivs på olika sätt av rektorerna. Men alla rektorer anser att det särskilda stödet är individuellt och åtgärderna utformas så att det gynnar elevens inläring och situation. De beskriver även att åtgärderna behöver utvärderas regelbundet för att se att det är gynnsamt för eleven.

6.2 Intervjuer med specialpedagoger

6.2.1 Ekonomi

Temat ekonomi fann vi endast uttalat hos rektorerna i resonemangen och beskrivningarna kring särskilt stöd. Ingen av specialpedagogerna uttalar ekonomi som en förutsättning för det särskilda stödet utan en informant för i stället resonemang kring resurser:

Några kunde, olika personer olika ansvarsområden för och serva så det gjorde ju att planeringen underlättades så man var ju fler personer som hade kunskap om kunskapsområdet. För vi var ju mellanstadie lärare så vi hade ju samma kompetens i ämnena så det var ju ämneskompetenta personer som diskuterade i ämnena. Ja, det var bättre på den tiden; mer resurser och samlad kompetens och ett bättre teamwork.

6.2.2 Samverkan

Samtliga specialpedagoger betonar vikten av samverkan mellan vårdnadshavare och skola. Några belyser även att samverkan mellan olika skolformer är en förutsättning för att det särskilda stödet ska ge positiv effekt. En av dem beskriver samverkan så här:

Vi är måna om att ha ett positivt samarbete för att det ska gynna elevens utveckling både socialt och kunskapsmässigt. Stort inflytande genom nästan daglig kontakt med samtliga föräldrar. Det är a och o att det fungerar vilket inte eleverna kommenterar men man märker tryggheten.

En annan informant belyser samverkan som helt avgörande för det pedagogiska resultatet:

Det är livlinan för det barnet att mamman kan hjälpa till och hitta på lösningar, tala om när inte mitt mandat räcker. Och vi vet att varannan vecka så har vi uppföljning och utvärdering av hur veckan har varit och problemlösning om det som inte fungerat och det som inte har fungerat. Vi har problemlösning kring allt.

Trots goda tankar om samverkan belyser två av specialpedagogerna att samverkan inte behöver innebära att vårdnadshavarna har något direkt inflytande på åtgärdsprogrammet men att deras avsikter är goda:

Här är de inne med ÅP och det är ju lite si o så med det för de har ju inte så mycket att säga till om, men vi har ju pedagoger, nu har vi ju inga ÅP som vi hade tidigare. Jag har sagt till de att: skriv inget innan utan ha lite kladd med blyerts här och där. Det ger ju en signal om att det här inte är definitivt, utan det här är något som vi arbetar i hop med, och så antecknar man på mötet och kommer på något där.

Alla föräldrar är väldigt engagerade i sina barn fast det yttrar sig på olika sätt och jag tror inte det finns någon förälder som inte vill det allra bästa för sitt barn och som gör efter sina förutsättningar och kan och klarar av.

För att få till stånd ett givande samarbete mellan undervisningsenheterna påvisar två specialpedagoger att skillnaden i sekretessförordnande kan göra överlämningen mellan förskola och skola lite problematisk:

Ganska lite samverkan förskola och förskoleklass. Metoden för övergång har legat på varje område hur man tänker kring övergångarna, ingen metod för hur vi gör. Vi har gjort en metod för hur vi vill samverka men det är ju inte alltid att de vill.

Sekretess mellan undervisningsgrupperna ligger kvar. Förskolläraren har ju samma starka sekretess, ska vi mötas som förskola - lärare kring informationen och det är ju såna frågor som är jätteviktiga, så att jag skulle kunna lämna över till dig, det borde ju kunna funka och där borde ju kommunen ta ett grepp. Men så länge det är otydligt och oklart så får vi ju informera om samtycke och det blir ju svårt att tänka barnets bästa och ibland är det ju inte barnets bästa vad det är vi pratar om och det är ju då man ifrågasätter det här.

Gällande samverkan mellan olika skolformer belyser två informanter hur sekretessen kan ställa till det:

Ganska lite samverkan förskola - förskoleklass. Metoden för övergång har legat på varje område hur man tänker runt övergångar inte funnits någon metod för så här gör vi. Nu har ju vi gjort en metod för oss, hur tänker vi runt övergångar, hur vi vill samverka. Sen är det ju inte alltid att vi får okej till en samverkan eller att vi får ett okej till en överlämning men då får man vänta in det som nu och då få de ta kontakt i efterhand, för föräldrarna ville inte.

Varför är sekretessen så stark har sin grund i att förskolan tidigare låg under sociala myndigheten. Men det var ju ett tag sen, ja det är ju jättelängesen men det har ju hängt kvar det där gamla och det är ju så fortfarande så har ju förskollärare samma starka sekretess som elevhälsan. Men det har ju inte en lärare och därför blir det så också att när lärare ska vi mötas som lärare - förskollärare och så har vi olika sekretess kring informationen och det är ju såna frågor som är jätteviktiga. Så att jag skulle kunna lämna över till dig det borde ju kunna funka och där borde ju kommunen ta ett grepp. Men så länge det är otydligt och oklart så får vi ju informera om samtycke och det blir ju svårt att tänka barnets bästa och ibland är det ju inte barnets bästa och vad det är vi pratar om och det är ju då man ifrågasätter det här.

Samverkan inom skolorganisationen och inom elevhälsoteamet (EHT) måste också fungera enligt en informant som beskriver hur hon organiserar mycket själv och hur dessa brister kan påverka eleverna:

Det fungerar väl i dagsläget eftersom skolans elevhälsoteam inte fungerar på ett tillfredsställande sätt enligt min åsikt. Kuratorn hänvisar alltid till att de inte har enskilda samtal med eleverna och då vänder jag mig direkt till habiliteringen eller Barn- och ungdomspsykiatrien av den erfarenheten.

6.2.3 Personalens dokumentation kring elever i behov av särskilt stöd

Samtliga specialpedagoger beskriver olika former av dokumentation av det särskilda stödet och resonerar kring hur de nya Allmänna råden (Skolverket, 2014) kommer att inverka på pedagogernas arbetssituation och var i skolans digitala forum för dokumentation, Unikum, som det är lämpligt att beskriva det särskilda stödet:

Fördelen är att pedagogerna slipper dokumentera. Men i min värld var jag ganska nöjd med att vi skulle dokumentera både anpassningar och särskilt stöd i ÅP för det gjorde att det blev mer tydligt och kunde jobbas med det som ett arbetsverktyg. Idag är jag lite osäker på hur vi ska dokumentera de extra anpassningarna. Det står ju att de ska ingå i den individuella utvecklingsplanen, men jag är lite tveksam om det kommer med i dem. Har inte hittat något bra ställe i Unikum där detta passar bra.

Det anges av flera informanter att det finns en viss osäkerhet kring säkerheten kring dokumentationen både gällande dess innehåll och vem som har tillgång till den:

Dokumentation är viktig men den får inte ta över. Får inte bara vara dokumentation så att vi inte hinner med arbetet med eleverna. Det är en fara i detta och det diskuteras väldigt mycket huruvida vi ska. Vi måste ja ett syfte med varför dokumenterar jag? Kommer det eleven till nytta? Följer den eleven.? Så man får vara nogsam i när och hur man dokumenterar. Framför allt så är det ju viktigt vid överlämning för du tar ju emot från förskola till förskoleklass och sen är det nästa omgång upp till klass ett det är mängder av såna här övergångar och då kan man ju få olika reaktioner på detta. Nå jag vill vänta, jag vill känna gruppen först om detta, men det viktiga är ju att det sker med kontinuitet och sen behöver vi ju utvärderingar och uppföljande kontakter det går inte att skriva hur mycket som helst du kan inte skriva en roman om varje barn får då är det ingen som orkar läsa den, men du kan ju inte lämna de helt odokumenterat heller.

Men annars har jag inte någon dokumentation runt men jag tycker det är så mycket dokumentation över huvudtaget kring elever idag och det är också väldigt otydligt hur dokumentationen ska sparas och vem som har tillgång till den. Det är ju upp till den kanslisten som ska lämna ut en handling eller inte att bedöma om den är till men eller inte och det vet man ju inte om hur kanslisten ser på. Men för mina enskilda elever så är jag mycket mer försiktig med handlingar nu och vad jag skriver än jag var innan. I och med att offentlighetsprincipen gäller och jag vill värna om mina elever så gott det går. För en dag man vet ju inte vem som tycker det är intressant och få ut deras dokumentation och i vilket syfte.

6.2.4 Ansvarig för beslut och dokumentation kring särskilt stöd

Här redovisas informanternas utsagor av hur ansvaret kring utformningen av särskilt stöd skiljer sig mellan olika skolformer och enheter. En av dem beskriver skillnaden så här:

Stora skillnader i hur man arbetar runt särskilt stöd. Eller det är både och. Det har med engagemanget hos ledaren, har otroligt stor betydelse, ledarens kunskap.

Ansvar för beslut kring utformningen av det särskilda stödet nämns av samtliga specialpedagoger och en av informanterna beskriver arbetsgången i förskolan. Denna information anses vara viktig utifrån att det senare finns ett resonemang om överlämning mellan skola och förskola.

Ytterst ansvarig är förskolechefen. Väldigt mycket ligger på arbetslaget att genomföra i samverkan med specialpedagog och föräldrar. Inkallelse (ansökan om insats) går alltid via förskolechefen. Överenskommelse med förskolechefen och arbetslaget att tillsammans utvärdera är nya rutiner, tidigare var det arbetslaget.

Resonemanget styrks av den beskrivning som ges av en informant i slutet av intervjun och som beskriver konsekvensen av ansvarsfördelningen mellan arbetslaget och förskolechefen.

Det är ju inte alltid man är överens med förskolechefen heller när man ser att det behövs resurser och det kanske inte finns möjligheter och då sitter man och då är det förskolechefen som bestämmer och dessutom är ansvarig och det är ju inte alltid man

tycker lika och det är hon som har beslutet, man har ju ingen beslutanderätt, och sen är det ju... jag har ju inte nåt mandat att säga till arbetslaget att ni ska jobba med bildstöd eller scheman det ligger ju är ju mycket i en önskan att faktiskt göra det absolut bästa för barnen det bygger ju på att alla vill. Chefen bestämmer.

Två av specialpedagogerna beskriver lärarna som huvudsakligen ansvariga för utformningen av det särskilda stödet:

Klasslärarna ansvarar för vad som skrivs. De lyfter problem sen skriver de åtgärdsprogram och sen får de... då samarbetar de med specialpedagog, så att det har blivit så som det är tänkt och att det är utformat så att det klart och tydligt och att det är tillräckliga insatser eller om det är någon som har synpunkter på att det är för många insatser. Det sker ett samarbete när åtgärdsprogrammet är skrivet om det är något som då behöver utvärderas efter den här tiden.

Från början är det varje enskild pedagog har ju faktiskt ansvar. Vi missar ju alltid när vi tittar på läroplanerna och tittar alldeles för mycket på kursplanerna. Det står ju t.ex. lärare skall, alla som arbetar i skolan skall, vi lyfter det alldeles för sällan "nu har jag sett detta" utan det går ibland alldeles för lång tid.

Ansvar är tydligt fördelat inom elevhälsoteamet enligt en av informanterna, som dessutom nämner möjligheten för rektor att delegera vissa beslut:

Ansvarig är ju rektor som har delegerat en del till mig det hon kan och har delegerat det med ÅP och så och jag har bett om en delegering på pappret det har hon nästan i huvudet men jag har inte fått det än. Men i första hand är det ju rektor och i andra hand elevhälsoteamet att det här sker och där ingår ju också utbildning av pedagogerna

6.2.5 Yrkeskompetens som ligger till grund för utformningen av särskilt stöd

Flertalet informanter berör området kompetens både på individ (pedagoger och ledare), grupp (arbetslag) och organisationsnivå (skola och utvecklingsenhet). Några gör också en historisk översikt och jämför olika sorters kompetens. En specialpedagog reflekterar om kunskaper då och nu:

Det finns mycket, mycket större kunskap om elevers olika behov idag, absolut finns det. Men det finns också en massa gamla kunskaper som har försvunnit. Jag tänker på att det är väl egentligen en sån diskussion och debatt som finns om lärarutbildningen, att det finns mycket specialpedagogiska drag som den gamla tidens lärarutbildning hade med sig, men som inte finns längre. Man kan uppleva ibland att när man är färdig lärare så är man inte färdig lärare utan då måste man sätta igång direkt och fortbilda sig för att kunna ta hand om elever som inte faller inom mainstreamramen.

I anknytning till detta nämner samma informant sin syn på förändringarna i dels specialpedagogutbildningen dels i lärarutbildningen:

Specialpedagogik i lärarutbildningen var tidigare 20p i Borås, och nu finns det en termin specialpedagogik i lärarutbildningen i Göteborg. Men då kan vi se att det är olika för Borås, Göteborg och Linköping och det är ju inte klokt, för vi har ju en gemensam läroplan en för grundskolan och en för gymnasieskolan. Den lärarutbildningen, den omgång som var strax efter dig, så fanns det ju högskolor som kunde släppa ut de som inte hade nån poäng i grundläggande skrivning och matematik. Det tycker jag var rätt fantastisk och det är ju systemet som är fel, men nu har det blivit skärpning här på alla håll och kanter.

En informant betonar flera gånger ledningens roll och betydelsen av kompetens i frågor som rör utformningen av särskilt stöd:

Och där har specialpedagogen en otroligt viktig roll och vara med ledningen! Det bästa är ju om ledningen har åtminstone fem poäng eller åtminstone vet om att det står i styrdokumenterna att diagnosen inte behövs för att få särskilt stöd.

En av specialpedagogerna med ansvar för det specialpedagogiska stödet mot förskolorna beskriver kompetensen så här:

Det är en kommunikation mellan arbetslag, specialpedagog och förskolechef. Detta dokumenterar de i sin pedagogiska handlingsplan. Ingen strikt arbetsgång på vem som bestämmer. Oftast är det arbetslaget som har den främsta kunskapen om vad som är möjligt just då.

En av specialpedagogerna uttrycker sig angående kompetensen på organisationsnivån så här:

Det behövs mycket kompetens i organisationen för att det ska fungera. Totalt för att de här barnen, för det ska fungera totalt för de här barnen. Finns det ingen kompetens och bemötandet så får de det onödigt jobbigt. Verkligen så är det bara det är särskilt stöd - det bemötandet faktiskt ja det är det man kommer jättelångt med det är sånt som vi vet. Ja, det är sånt vi vet! Som alla behöver veta.

Under samtalet kring det särskilda stödet resonerar en specialpedagog kring om man skulle kunna kalla handledning för ett stöd på organisationsnivå. Hen nämner att en grupp resurspedagoger frågat om de kunde träffas och bolla idéer med hen och hur specialpedagogen utifrån detta organiserat träffar efter mycket motstånd hos pedagogerna som ansåg sig inte kunna avvara personen i verksamheten. Här belyser hen resurspersonernas arbetssituation och brist på kompetensutveckling:

Jag har sett till att jag har skickat de på en endagsutbildning när det gäller barn med ADHD. För att visa att vi satsar på er lite grann. En av dem har jobbat åtta år som assistent och han har inte fått en ända timmes utbildning och det är bedrövligt.

En informant beskriver att kompetensen i arbetslagen var högre för 25 år sedan:

Ja det kan jag säga, inte att det var bättre att specialläraren plockade ut alla elever, men på den här skolan så är ju låg- och mellanstadiet en och ibland tvåparallellt. Med den basen som var när man var fyra paralleller så var man fyra lärare som hade ett teamwork och där ingick det planering och pedagogiska diskussioner. Där ingick resurs- och specialläraren så det var ju en bred kompetens och vi hade bra mycket mer planeringstid och de var med och planerade lika mycket som alla lärare. Man var ett team på sex personer runt i stort sett samtliga ämnen och så genomförde man det här ihop.

6.2.6 Innebörd och utformning av särskilt stöd

Flertalet av informanterna hänvisar till de nya Allmänna råden från Skolverket (2014) gällande utformningen av det särskilda stödet och extra anpassningarna när de ska definiera begreppet särskilt stöd. Endast en av specialpedagogerna har ett resonemang kring särskilt stöd som skiljer sig från övriga specialpedagoger:

... anpassningar som inte en klasslärare kan göra inom ramen för det vanliga klassarbetet, nånting som är utöver, som en elev behöver för att nå kunskapsmålen eller kunna fungera i en klassrumssituation både socialt och kunskapsmässigt som stödet behövs.

Några av informanterna resonerar kring hur en diagnos påverkar utformningen av särskilt stöd och två av specialpedagogerna belyser vikten av tidig samverkan mellan barnavårdscentral och skola:

Nej det ska det inte göra och många gånger så har ju inte barnen i förskolan någon diagnos utan många gånger är det där vi börjar samverka med vården, barnavårdscentral och logopedier och långsamt påbörjar en process i att kanske hamna i en diagnos och de kanske inte får nån diagnos förrän i skolåldern. Och vi ser ju problematiken och måste jobba med den där och då, så det ska inte spela någon roll. Sen om det är lättare för cheferna att få medel att svårigheterna heter ett namn är kanske möjligt att det går lite fortare men det ska inte påverka, för alla chefer har ansvaret att möta alla behov oavsett vilken resursfördelning de får så det ska ju inte spela nån roll.

Vad är rätt stöd? Det är ju väldigt svårt att säga jag tror att vi måste problematisera väldigt mycket mer och det är ju också väldigt tydligt i skollagen och även i Allmänna råden som kom nu då där det står att en diagnos är inte förutsättning för det särskilda stödet och om det skulle vara det är det fel. Diagnosen är en sak och vi ska inte ta ifrån dem behoven de eleverna har men det finns ju de som har motsvarande behov men aldrig kommer få den diagnosen eftersom de inte uppfyller de kriterierna och få diagnosen, men behoven är precis desamma.

En informant ger en mera vid definition av begreppet särskilt stöd:

Särskilt stöd jag tycker det är ett... om man inte tänker på de Allmänna råden som nämns i alla dokument och som vi ska följa, så tycker jag att särskilt stöd ska jag definiera det så är det ett väldigt brett område och det innefattar så mycket. Det är svårt att hitta någon personlig om man får säga så exakt definition för jag tycker det varierar mellan tid, individ och undervisningssituation.

En specialpedagog reflekterar kring vem som egentligen har definieringsrätten till begreppet särskilt stöd:

Tror inte att det är så stor skillnad på särskilt stöd nu och som det någonsin har varit jag tycker egentligen att särskilt stöd är ett ganska klumpigt begrepp för vem är det som äger definieringsrätten? Det är det första är det barnet själv som får uttala att jag har behov av särskilt stöd eller är det pedagogerna som får göra det eller är det någon annan som kommer in om man tänker på lagstiftningen och Allmänna råd så är det ju så att benämningen särskilt stöd ska beslutas av rektor men om du går till den enskilde individen så har ju hen ingen talan i den här frågan så att det är ett väldigt vitt svårdefinierat begrepp tycker jag för att vi har ju också väldigt tydligt i våra styrdokument och vi har med i våra utbildning att alla elever ska ha det stöd de har rätt till så egentligen räcker det ju med att alla elever ska få det stöd som de har rätt och behov till.

Det särskilda stödet har ibland enligt två informanter ibland ersatts av hemarbeten och de beskriver hur detta kan upplevas av vårdnadshavare och elever:

Det är faktiskt skolan som ska se till att eleverna lär sig vi kan inte säga ta hem och gör det för då är det de ambitiösa som lyckas och de andra gör så här (hen river sönder ett papper)

Det är ju oftast äldre elever, där det finns ambitiösa duktiga elever som kämpar och kämpar med en bristande läsfunktion men de klarar det och sitter hemma så ögonen blöder läser på och klarar alla prov jättebra och då ser ju inte jag det om jag springer vidare hela tiden om de har svårigheter. Men som hemma märker man att som nu sitter vi mellan 18 och 20.30 i stort sett varje kväll och läser och tragglar och jag är en fena nu på att räkna och har gått om hela högstadietkursen här efter 25 år och så ska det ju inte vara.

Återigen som du sa lyssnar vi på eleverna? Lyssnar vi på föräldrarna eller rättare sagt, lägger vi frågorna så de har rätt att lyfta sin oro?

Samma informant som beskriver den ökade arbetsbelastningen i hemmet resonerar också om hur stressen bland elever ökat de senaste åren:

Ja, ja, ja en mycket större stress, det ser ju alla i rapporter och kan ringa närmsta BUP och fråga vilken ålderskategori är det de jobbar med, det är ju inte de som, utan det är tonåringar framförallt tjejer då för de är stressade och det kanske inte är skolan utan de kanske mycket annat, men livet är annorlunda. Men då kanske inte skolan är tillräckligt annorlunda. Nej, den är inte anpassad.

6.2.7 Sammanfattning

Samtliga specialpedagoger resonerar kring olika former av resurser men nämner aldrig begreppet ekonomi i sina resonemang. I stället skildrar en specialpedagog hur resurser i form av antal pedagoger har förändrats genom åren och att datorer skulle kunna ses som ett särskilt stöd i de fall inte samtliga elever har tillgång till datorer vilket är fallet i den här kommunen. När det gäller samverkan rör sig resonemangen mellan både olika undervisningsenheter, vårdnadshavare och personal. En informant beskriver vikten av att samtlig personal på skolan borde ingå i samverkan kring elevens bästa. En annan visar på konsekvenserna av ett icke fungerande EHT och hur hen själv får organisera samverkan med andra myndigheter. Sekretessen mellan olika yrkeskategorier kan också försena processen kring samverkan vilket två av informanterna belyser. Kring dokumentation av det särskilda stödet kommer flera synpunkter fram gällande oro för säkerhet och bevarande av elevens integritet. Dokumentationen görs på flera olika sätt och otydliga riktlinjer kring den dokumentation som förväntas finnas digitalt, beskrivs av flera informanter. Alla ger sin syn på vem som har ansvar för utformningen av särskilt stöd och här anges det vara dels rektor för verksamheten men även arbetslaget och den enskilde pedagogen. Här anges också möjligheten för rektor att delegera vissa beslut. Två av informanterna anser att det fanns högre kompetens i undervisningsverksamheten förr då flera utbildade pedagoger samverkade. Vikten av god kompetensen anses behövas på ledningsnivå men det beskrivs också att det är arbetslaget som tillsammans besitter mycket kompetens. Det särskilda stödet beskriver flera pedagoger med hänvisning till Skolverkets nya Allmänna råd (2014). Några resonerar kring definitionsrätt och beskriver att det kan vara upp till varje specifik individ att formulera rätt sorts särskilt stöd. Stress som en konsekvens av skolans bristande stöd kommer upp och beskrivs som påfrestande på både elever och vårdnadshavare. Några informanter anser att en medicinsk eller neuropsykiatrisk diagnos inte ska vara avgörande för utformningen av det särskilda stödet.

7. Diskussion

Kapitlet inleds med en metoddiskussion. Därefter beskriver vi fram tidigare forskning som relaterar till vårt problemområde samt redovisar resultatet uppdelat under tre frågeställningar ur syftet.

7.1 Metoddiskussion

Då vi tagit del av informanternas livsvärldar genom kvalitativa intervjuer och använt en hermeneutisk analysmetod, har vi som Bengtsson (2005) beskriver med utgångspunkt i vår egen värld, fått en fördjupad förståelse av det undersökta. Vi upplever att vår förförståelse varit till hjälp i den hermeneutiska processen och som Ödman (2007) beskriver gett oss en riktning i vårt sökande. Ämnet särskilt stöd har visat sig vara ett engagerande ämne för både oss och våra informanter som generöst delat med sig av sina livsvärldar. Våra tio intervjuer har resulterat i ett material av kvalitativ mångfald där livsvärldsansatsen gett oss en möjlighet att fördjupa den kvalitativa forskningen genom de tematiseringar som enligt Bengtsson (2005, s.42) läggs i begreppet:

1. Människors spontana och oreflekterade erfarenheter
2. Självförståelse
3. Uppfattningar

Redan efter den andra intervjun började vi urskilja vissa teman, som vi senare använde i vår resultatdel. Efter att intervjuerna var transkriberade och utskrivna var det till stor hjälp att färgmarkera de olika temaområdena. Vår tidsplan för intervjuerna höll förutom för en informant som behövde boka om intervjutillfället två gånger. Vi upplevde båda att vi förbättrade vår intervjuteknik, genom att vi lyssnade på intervjuerna efter varje tillfälle. Likaså kände vi att det var en fördel att vara två personer i intervjusituationerna då en av oss antecknade och den andra ställde frågorna. Utifrån de två kriterierna i urvalsprocessen vilka var utbildad specialpedagog eller utbildad rektor och anställd i den utvalda kommunen, upplevde vi att informanterna visade stor variation i kompetens och yrkeserfarenhet, vilket gav oss ett rikt underlag till vår studie. Trots det anser vi inte att studiens resultat är generaliserbart eftersom studien bygger på för få intervjuer. Men däremot ser vi att validiteten är hög, då studiens syfte har uppnåtts samt att vi erhållit ny kunskap om vilka kriterier som ligger till grund för utformningen av det särskilda stödet. Då studien grundar sig på människor och deras livsvärldar menar Merriam (1994) att varje intervju är unik och en människas beteende är föränderligt, därmed kan inte resultaten upprepas längre fram.

7.2 Resultatdiskussion

7.2.1 Vilka likheter och skillnader finns i rektorernas respektive specialpedagogernas beskrivningar av fenomenet "särskilt stöd"?

Både bland rektorer och specialpedagoger resoneras det kring definitionen av särskilt stöd. Ingen av informanterna anger samma definition om vad särskilt stöd är, men beskriver utifrån sina respektive livsvärldar vad begreppet innebär för dem. En intressant fråga som ställs i diskussionen är vem som äger rätten att definiera begreppet och i vilken utsträckning eleven "har något att säga till om". Som vi tidigare nämnt är elevinflytande ett område vi anser att skolorna behöver utveckla.

En stor skillnad mellan rektorers och specialpedagogers beskrivningar av resurser framkommer i resultatet. I samtliga rektorers livsvärldar framkommer det att ekonomin styr det särskilda stödet och de resurser det kräver. Konsekvenserna av de här prioriteringarna blir enligt rektorerna att både elever i behov av särskilt stöd och andra elever, därmed får tillgång

till färre resurser. De hänvisar också till sitt budgetansvar som ett krav för att få behålla sin tjänst som rektor, och medger att det innebär att det särskilda stödet prioriteras bort för att skolans resultat ska följa budget. Gustavsson och Myrberg (2002) belyser det genom att beskriva det samband mellan hur specialundervisningens utformning påverkas av de modeller som använts vid resursfördelningen samt den komplexitet som frågor kring ekonomiska resurser innebär och vilken styrande inverkan fördelningen av resurserna har på de former av specialundervisning som väljs. Specialpedagogerna nämner däremot inte ekonomi i diskussionerna om resurser utan hänvisar i stället till de möjligheter som ges i den mångfald av metoder som finns för att stötta elever i behov av särskilt stöd. Det ser vi som en konsekvens av att de två olika yrkeskategorierna har helt olika ansvar i sina befattningar kring ekonomi och budget. Det finns idag angivet i skollagen när det gäller rektors ansvar, medan specialpedagogerna däremot inte har något ansvar för frågor som rör ekonomi och inte behöver fundera kring huruvida de kommer att förlora jobbet eller inte p.g.a. att de övertrasserat skolans ekonomi.

Flertalet informanter inom båda yrkeskategorierna anger att resurser kan vara både personal och inlärningshjälpmedel. Det visar att det perspektiv som genomsyrar de flesta diskussionerna är det relationella som enligt Rosenqvist (2007) är det perspektiv, där individen betraktas i sitt hela sammanhang. Här är det främst specialpedagogerna som visar på vikten av att en god relation inte bara till elever utan även till föräldrar, är avgörande för att det särskilda stödet ska få önskad effekt. Flertalet specialpedagoger beskriver att det till sist är rektor som bestämmer och att deras viktigaste uppgift därför är att rådgöra med arbetslaget kring lämpliga åtgärder, som kan sättas in kring elev och organisation i behov av särskilt stöd. Här anar vi tecken på den maktposition som rektorsämbetet innebär, vilket de verkar utnyttja för att i första hand följa budget och i andra hand främja elevernas kunskapsutveckling.

Diagnosens betydelse för att elever ska erbjudas särskilt stöd, nämns i flera av intervjuerna och samtliga informanter anser att det inte ska vara av betydelse i fall det särskilda stödet utformas efter en medicinsk diagnos eller inte. Frågan vi ställer oss är om det efterlevs i praktiken eller om det i intervjusituationen är ett sätt att uttrycka kunskap om det som anges i skollagen (SFS 2010:800) i frågan. Där står det att alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och att en diagnos ska behövas, nämns ingenstans i skollagen. Anledningen till att vi ifrågasätter det är att tidigare forskning visat det motsatta. Giota och Emanuelssons (2007) forskning visar på det kategoriska perspektiv som speglar diskussion kring särskilt stöd och där medicinska diagnoser tidigare kunde vara ett krav från vissa skolor, för att eleven skulle erbjudas särskilda insatser i undervisningen, vilket i sin tur ledde till att fler föräldrar önskade att deras barn skulle få en diagnos.

Båda yrkeskategorierna nämner behovet av att öka elevernas inflytande av utformningen av det särskilda stödet eftersom det enligt informanterna inte görs i tillräckligt stor utsträckning idag. Här visar studien ett potentiellt utvecklingsområde då eleven enligt skollagen ska medverka i processen kring särskilt stöd. Det här är ett utvecklingsområde som skulle passa specialpedagogerna att arbeta med, då det som Rosenqvist (2007) menar är en av specialpedagogernas roll.

Resultatet visar att det inte finns någon samsyn mellan specialpedagoger och rektorer kring utformningen och beskrivningen av särskilt stöd utan att det i stället är pedagogernas individuella perspektiv som präglar utformningen. Detta styrks av Isakssons (2009) slutsatser och den ambivalensen hos personalen angående skolans uppdrag kring bedömningen och identifieringsprocessen av skolsvårigheterna.

7.2.2 Hur gestaltas informanternas beskrivningar av den yrkeskompetens som ligger till grund för utformningen av särskilt stöd?

Två av de yrkeskategorier som rektorerna nämner som särskilt kompetenta i arbetet med elever i behov av särskilt stöd är specialpedagoger och speciallärare. Det framkommer att specialpedagogerna har högre kompetens gällande formulering av åtgärdsprogram och är mer insatta än rektorerna. Att vara ett stöd vid upprättande av åtgärdsprogram i samverkan med berörda aktörer är enligt Ahlberg (2013) ett av specialpedagogernas uppdrag.

Majoriteten av specialpedagoger och rektorer uttrycker att det finns större kompetens om elevers olika behov idag, bara en specialpedagog beskriver motsatsen. Hen förklarar att det fanns mer resurser för 25 år sedan med bred kompetens som arbetade tillsammans i ett team runt eleverna. Liknande slutsats finner vi i studien som Myndigheten för skolutveckling (2005) gjort och beskriver att: “..ett gemensamt ansvarstagande där den samlade kompetensen och en gemensam uppslutning kring fastlagda mål är mest betydelsefulla” (s. 44). I samma studie nämns att vuxentätheten inte har någon större betydelse utan att ändamålsenlig kompetens är det viktigaste i arbetet kring elever i behov av särskilt stöd. Vilket styrks av det resonemang en rektor gör, där hen tror att vi alltid har haft kunskap om elever i behov av särskilt stöd, men inte använt dessa kunskaper i arbetet.

Rektorer och specialpedagoger definierar kompetens på olika sätt, där rektorer uttrycker att yrkeserfarenhet krävs för vissa elevgrupper medan specialpedagogerna beskriver vikten av specialpedagogisk kompetens hos ledningen. Rektorns ansvar är enligt Lgr 11 att eleverna får det särskilda stöd och den hjälp de behöver. Likaså är det rektorns ansvar att personalen får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina uppgifter (Lgr 11).

Det behövs mycket kompetens i hela organisationen för att elever i behov av särskilt stöd ska få en fungerande skoldag, enligt en specialpedagog. Samtliga rektorer och specialpedagoger nämner även vikten av arbetet i EHT och dess samlade kompetens. Ahlberg (2013) beskriver att det ska finnas en samlad elevhälsa på varje skola, vilket anges i skollagen (SFS 2010:800) sedan 1 juli 2011:

Arbete med elevhälsa förutsätter vidare en hög grad av samverkan mellan elevhälsans personal och övriga personalgrupper samt att det finns kompetens att tillgå för detta arbete. Det är också angeläget att samverkan sker med övrig hälso- och sjukvård samt med socialtjänsten. I det individuellt inriktade arbetet har elevhälsan ett särskilt ansvar för att undanröja hinder för varje enskild elevs lärande och utveckling.

Vi frågar oss utifrån resultatet om skolornas kompetens bör fördelas över fler yrkeskategorier där också skolledningen ingår? Idag vilar ett stort ansvar för det specialpedagogiska arbetet på specialpedagogen. Är det rimligt eller bör kompetensen om elevernas olika behov höjas inom samtliga yrkeskategorier? Detta anges som det särskilda ansvar som rektorerna har enligt Lgr 11, men i vilken utsträckning detta efterföljs får framtida forskning undersöka.

7.2.3 Hur beskrivs utformningen av särskilt stöd i praktiken?

Alla informanter är eniga om att särskilt stöd är individuellt och kan se väldigt olika ut. Exempelvis kan stödet ges i klassrummet eller utanför, eventuellt med en extra vuxen. I Lgr 11 står det att det finns olika vägar att nå målet och att skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårt att nå målen. Liknande beskrivs i

Salamancadeklarationen (2006) där utgångspunkten är att varje barn ska ha rätt till undervisning och att extra hänsyn ska tas till barn i behov av särskilt stöd. Resultatet visar att några informanter skiftat från det kategoriska perspektivet till det relationella perspektivet, genom att i sina resonemang beskriva hur deras förhållningssätt till elevernas svårigheter ändrats till det som Rosenqvist (2007) beskriver att det kategoriska perspektivet. Vilket utgår från att eleven är bärare av problemet och att inom det relationella perspektivet betraktas individen i sitt hela sammanhang. Då detta perspektiv ska ligga till grund för det specialpedagogiska arbetet ser vi att utvecklingen går åt rätt håll men behöver stärkas genom ytterligare fortbildning inom skolorganisationerna.

Andra kriterier som diskuteras bland några av informanterna är vilken betydelse en diagnos har för inverkan på utformningen av det särskilda stödet. Flertalet anser att en diagnos inte ska påverka utformningen av det särskilda stödet. Giota och Emanuelsson (2011) menar att det tidigare kunde förekomma att skolan ställde krav på en diagnos för att eleven skulle erbjudas särskilda insatser i skolan. Vi kan inte utifrån resultatet i vår studie, se om diagnosen har betydelse eller inte, utan hoppas att framtida forskning kan utröna om så är fallet.

En gemensam aspekt i rektorernas livsvärld kring särskilt stöd är, ekonomin. De beskriver att ekonomin har stor betydelse för hur de prioriterar i sin verksamhet och en säger att ekonomin styr allt och hela tiden måste bevakas. Giota och Emanuelsson (2011) hävdar i sin rapport att skolorna inte har råd att satsa på elever i behov av särskilt stöd. De menar att den ordinarie undervisningen prioriteras i första hand och att det i andra hand satsas resurser på de särskilda behoven.

Föräldrarnas påverkan på det särskilda stödet uttrycker flera av informanterna som både positivt och negativt. Fördelar informanterna märker ha en positiv effekt på det särskilda stödet, är när skola och hem samarbetar. En annan effekt på det särskilda stödet är föräldrarnas höga krav på skolan. I rapporten från Myndigheten för skolutveckling (2005) belyser författarna att trycket från starka föräldrar är svårt att motstå och att de mer lågmälda föräldrarna inte kommer till tals och att deras barn då blir förlorare i kampen om resurser. Detta styrks av vårt resultat och frågan blir självklar: Har vi en likvärdig skola eller är det så att den som skriker högst får mest?

Flertalet informanter i studien anger att rektorn har stort ansvar för beslut kring utformningen av särskilt stöd men anger också möjligheten för hen att delegera detta ansvar till specialpedagogen. Rektorerna uttrycker att yttersta ansvaret ligger hos dem själva.

Flertalet specialpedagoger hänvisar till Skolverkets Nya Allmänna råd (2014) och de riktlinjer kring beslut om extra anpassningar och särskilt stöd som anges där och de belyser svårigheterna att implementera dessa i verksamheten, då det är oklart från ledningsnivå, vem som ska ansvara för detta. De nya Allmänna råden nämns inte av någon av rektorerna. De vidgar i stället ansvarsbegreppet och beskriver hur det kan åligga både lärare, arbetslag och specialpedagog att ta olika ansvar i olika elevärenden. Vi ser att de nya riktlinjerna enligt Skolverkets allmänna råd (2014) behöver implementeras och anser att det är rektors uppgift att organisera detta arbete. Det skulle eventuellt kunna vara en fråga för verksamhetschefen att ta tag i eftersom att riktlinjerna gäller för alla kommuner i hela Sverige.

8. Slutsatser och förslag till framtida forskning

Föreliggande studie har visat att det råder olika syn på både utformning, definition och ansvar angående särskilt stöd bland 10 specialpedagoger och rektorer. Vidare forskning kring implementering av riktlinjerna för elevhälsans arbete samt de ansvarsområden som de olika yrkeskategorierna har skulle kunna stärka det ansvar skolan har gentemot elever och deras rättighet till att utvecklas efter sina egna förutsättningar. Ekonomi har visat sig vara den enskilt starkaste faktorn som ligger till grund för de prioriteringar som görs kring särskilt stöd bland rektorerna. Även här gäller det för framtida forskare att ytterligare ta reda på vilka effekter den resursfördelning som rektorerna idag ensamt ansvarar för, får för framtida elevresultat. Resultatet av vår studie har öppnat ögonen för den verksamhet vi själva arbetar i och potentiella utvecklingsområden har synliggjorts.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik av igår, idag och imorgon. *Pedagogisk forskning i Sverige, 2007*. (Nr 2), s 84-95.
- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik - att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Ainscow, M. (1998). Would it work in Theory? C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Red.), *Theorising special education*. (s.7-20). London and New York: Routledge.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion -vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund. Studentlitteratur.
- Armstrong, A. C., Armstrong, D. & Spandagou, I. (2010). *Inclusive Education. International Policy & Practice*. SAGE publications.
- Bengtsson, J. (Red.).(2005). *Med livsvärlden som grund*. Lund. Studentlitteratur.
- Björck-Åkesson, E. & Nilholm, C. (2007). Inledning. C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). (s.7-16). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Dalen, M. (2008). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups.
- Dyson, A. (2006). *Changes in special education theory from an English perspective*. School of Education, University of Manchester, England.
- Giota, J. & Emanuelsson, I. (2011). *Specialpedagogiskt stöd, till vem och hur? (RIPS: Rapporter för institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 1)*. Göteborg: Göteborgs Universitet, institutionen för pedagogik och specialpedagogik.
- Gustavsson, J-E. & Myrberg E. (2002) *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat - en kunskapsöversikt*. Stockholm. Skolverket.
- Göteborgs Universitet. (2014). *Läroplan 1969*. Hämtad 2014-10-02 från <http://hdl.handle.net/2077/30961>
- Hardy, I., Woodcock S. (2014) Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive education*. doi: 10.1080/13603116.2014.908965
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm. Liber.
- Isaksson, J. (2009). *Spänningen mellan normalitet och avvikelse - Om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd*. (Avhandling. Institutionen för socialt arbete, Umeå universitet)
- Kvale, G. (2007) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

- Merriam, Sharan, B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Myndigheten för skolutveckling. (2005). *Elever som behöver stöd men får för lite*. Stockholm: Liber.
- Nilholm, C. (2006) - *Forskning om specialpedagogik i ett internationellt perspektiv*. Stockholm. Vetenskapsrådet.
- Pedagogisk uppslagsbok. (1996). *Särskild skolplikt*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Proposition 2009/10:165 *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*.
- Proposition 2013/14:160 *Tid för undervisning - lärarens arbete med stöd, särskilt stöd och åtgärdsprogram*
- Rienecker, L. & Stray-Jørgensen, P. (2011). *Att skriva en bra uppsats*. Malmö: Liber.
- Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska perspektiv. C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). (s.36-51). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ryen, A. (2004). *Kvalitativ intervju - från vetenskapsteori till fältstudier*. Malmö: Liber.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 1994:1194. *Grundskoleförordningen*. Stockholm. Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2005). *Handikapp i skolan - Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Stockholm. Skolverket.
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011b) *Särskilt stöd i grundskolan - en sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2014). *Allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 1974:53. *Skolan arbetsmiljö. Betänkande om skolans inre arbete/SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2007:638. *Examensordning för specialpedagogiska programmet*. Göteborg. Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildningen.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svenska Unescorådet (2006). *Salamancadeklarationen och Salamanca 10+*. Svenska Unescorådets skriftserie 2006:2. Stockholm: Svenska Unescorådet.

Unesco riktlinjer för inkludering <http://u4614432.fsdata.se/wp-content/uploads/2013/09/Riktlinjer-f%C3%B6r-inkludering-att-garantera-tillg%C3%A5ng-till-utbildning-f%C3%B6r-alla.-Del-1-inlaga.pdf>

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat 2014-06-09, från <http://www.vr.se>

Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande - Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.

Bilaga 1



GÖTEBORGS UNIVERSITET

INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Specialpedagogprogrammet

Hej!

Vi är två blivande specialpedagoger, Annika Bernalt och Maria Svensson, som under hösten ska skriva vår magisteruppsats på det Specialpedagogiska programmet vid Göteborgs Universitet. Vi ska göra en studie om särskilt stöd. Då vi kommer att grunda vårt arbete på kvalitativa intervjuer hoppas vi därför att du vill delta. Intervjun genomförs i september och beräknas ta en timma.

Syftet med studien är att undersöka hur fem rektorer och fem specialpedagoger definierar och beskriver begreppet särskilt stöd.

Intervjun kommer att spelas in. Vid intervjun kommer vi att ta hänsyn till vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Detta innebär att deltagandet är frivilligt och om du så skulle vilja kan du när som avbryta intervjun och därmed ditt deltagande. Ditt deltagande kommer att behandlas konfidentiellt d.v.s. inga personnamn, skolor eller kommuner namnges. Resultatet kommer enbart att användas i forskningsändamål.

Om ni har några frågor eller funderingar är du välkommen att kontakta oss för mer information.

Med vänliga hälsningar

Maria Svensson maria.svensson@ale.se

Annika Bernalt annika.bernalt@ale.se

Bilaga 2

Intervjuguide

Den intervjuades bakgrund:

Beskriv din studie- och yrkesbakgrund samt din nuvarande yrkesroll, arbetsplats och ålder.

Särskilt stöd – definition

Hur definierar du begreppet särskilt stöd?

Särskilt stöd - utformning

Vilka lokala/kommunala policydokument använder din verksamhet vid utformning av särskilt stöd?

Använder ni några internationella styrdokument vid ev. utformning av särskilt stöd?

Särskilt stöd – verksamhet

Vem i verksamheten är ansvarig för utformning, genomförande och utvärdering av det särskilda stödet i din verksamhet?

Särskilt stöd – organisation, beslut

Hur ser arbetsgången ut kring beslut och formulering av särskilt stöd?

Särskilt stöd – samverkan

Hur ser samverkan ut med vårdnadshavare och/eller elever, vid utformning av särskilt stöd, i din verksamhet?

Särskilt stöd – dokumentation

Hur ser dokumentationsgången ut kring det särskilda stödet?

Särskilt stöd - utfall

Har du någon uppfattning om vilken effekt det särskilda stödet har på elevers resultat?