



# Otydliga uppdrag på samma arena

En kvalitativ studie om vad som ingår i uppdraget för speciallärare  
och specialpedagoger

Cecilia Tevell och Nelly Hagetoft  
Speciallärarprogrammet; språk-, skriv- och läsutveckling



Examensarbete: 15 hp  
Kurs: Speciallärarprogrammet/SLP 610  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT/2016  
Handledare: Hannah Bartonek Åhman  
Examinator: Monica Johansson  
Kod: VT16-2910-060-SLP610  
Nyckelord: Speciallärare, specialpedagog, specialpedagogik, yrkesroll, professionaliseringsteori, systemteori, relationellt perspektiv, hermeneutik

---

## Abstract

**Syftet:** Syftet med studien var att undersöka vad som ingick i uppdragen för speciallärare med inriktning språk-, skriv-, och läsutveckling och specialpedagoger. Frågeställningar i studien var: Vad innehåller uppdragen? Vilka likheter och skillnader finns? I vilken mån framträder ett relationellt perspektiv i speciallärarnas och specialpedagogernas utsagor?

**Teori:** Teoretiska utgångspunkter i studien var professionaliseringsteorin och systemteorin. Professionaliseringsteorin syftar till att undersöka hur ett yrke blir en profession. Utifrån professionaliseringsteorin undersöktes speciallärare- och specialpedagogprofessionerna. Systemteori är en teori som ser människan som del av ett system. I föreliggande studie sågs speciallärare/pedagoger som en del av skolsystemet. De kategoriska och de relationella perspektiven var teoretiska perspektiv. I studien undersöktes i vilken mån de kategoriska och de relationella perspektiven framträdde i speciallärarnas och specialpedagogernas utsagor.

**Metod:** Studiens resultat grundar sig på kvalitativa intervjuer med fem speciallärare med inriktning språk-, skriv-, och läsutveckling och fem specialpedagoger. Före de tio intervjuerna gjordes en pilotintervju som senare inte togs med i studien. Intervjuerna transkriberades och analyserades utifrån den hermeneutiska förståelseteorin. Hermeneutiken handlar om tolkning och förståelse där pendlingen är ett redskap i tolkningen. Pendlingen skedde mellan vår egen förförståelse, utifrån speciallärarutbildningen och våra respektive arbetserfarenheter och den förståelse som uppkom ur respondenternas utsagor.

**Resultat:** Speciallärarnas och specialpedagogernas uppdrag i studien innehåller: undervisning, kartläggningar och utredningar, vara samtalspartner, arbeta med skolutveckling, arbeta inom elevhälsan och samverkan med hemmen. Likheter mellan yrkesgrupperna är att de arbetar som samtalspartner, med elevhälsoarbete, samverkar med hemmen, kartlägger och utreder och har en- till-en undervisning. En skillnad mellan yrkesgrupperna är att flertalet speciallärare undervisar stor del av sin arbetstid, både en-till-en och i grupp. Två andra skillnader mellan yrkesgrupperna är att flertalet specialpedagoger, till skillnad mot speciallärarna, arbetar med handledning och skolutveckling. I studien framträder bilden av att speciallärarna och specialpedagogerna har relativt stor frihet i att skapa sina specialpedagogiska uppdrag. Flertalet har ingen arbetsbeskrivning vilket sannolikt kan leda till att uppdragen blir otydliga. Författarna tolkar att i respondenternas uttalanden framträder både relationella och kategoriska perspektiv. Kan det kategoriska perspektivets kvarvarande bero på tolkningen av individnivån i speciallärarnas examensordning (2011:168)? Före 1989 var det kategoriska perspektivet det mest framträdande inom specialpedagogiken (Haug, 1998).

## **Förord**

Processen med föreliggande studie har genomgående varit mycket intressant och utvecklande men samtidigt också en ständig berg- och dalbana. Att vara två har varit givande och tryggt. Att besöka elva olika speciallärare och specialpedagoger och ta del av deras värld och därmed få lära oss om hur de ser på det arbetet som också är vårt eget, har inspirerat oss mycket, gett oss nya perspektiv och ett större nätverk.

Vi har under arbetets gång arbetat gemensamt, men valt att vara ansvariga för olika delar. Cecilia är ansvarig för bakgrunden; rubrik 3.1- 3.4 och tidigare forskning; de första två sidorna, metoddelen; rubrik 6.4-6.6. Nelly är ansvarig för bakgrunden; rubrik 3.5-3.8 och tidigare forskningen; de sista två sidorna och metoddelen; rubrik 6.1-6.3. Inledningen, teoretiska utgångspunkter, resultat- och analysdelen och diskussionen är vi gemensamt ansvariga för. Tekniken har underlättat för oss då vi under delar av processen kunnat sitta på varsitt håll och skriva i ett gemensamt dokument.

Vi vill här tacka de sex speciallärare och fem specialpedagoger som tagit sig tid till att vara med i vår intervjustudie och besvarat våra frågor och därmed gjort studien möjlig.

Vi tackar vår handledare Hannah Bartonek Åhman för ett gott samarbete, snabb respons och värdefulla synpunkter. För värdefulla synpunkter vid korrekturläsning tackar vi också Nellys mamma Ing-Marie Svedjenäs, Cecilias vän Ingela Göransson och Cecilias arbetskamrat Marika Jalin. Slutligen vill vi tacka våra båda familjer som orkat med oss under det intensiva arbetet med studien!

Göteborg, maj 2016

Cecilia Tevell och Nelly Hagetoft

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning.....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Syfte och frågeställningar .....</b>	<b>3</b>
<b>3</b>	<b>Bakgrund.....</b>	<b>3</b>
<b>3.1</b>	<b>För studien relevanta styrdokument .....</b>	<b>3</b>
3.1.1	Salamanca-deklarationen .....	3
3.1.2	Skollagen.....	4
3.1.3	Den kommunala styrningen .....	4
3.1.4	Läroplaner.....	4
<b>3.2</b>	<b>Begreppet specialpedagogik .....</b>	<b>5</b>
<b>3.3</b>	<b>Specialpedagogiska perspektiv .....</b>	<b>5</b>
<b>3.4</b>	<b>Specialpedagogen och specialundervisningens framväxt i Sverige.....</b>	<b>7</b>
<b>3.5</b>	<b>Den specialpedagogiska yrkesrollen.....</b>	<b>8</b>
<b>3.6</b>	<b>Speciallärare och specialpedagog - likheter och skillnader .....</b>	<b>9</b>
<b>3.7</b>	<b>Uppdrag för de specialpedagogiska yrkesrollerna.....</b>	<b>9</b>
3.7.1	Skolutveckling.....	9
3.7.2	Handledning.....	10
3.7.3	Läs- och skrivundervisning.....	10
3.7.4	Läs- och skrivsvårigheter och dyslexi.....	12
3.7.5	Elevhälsa .....	12
<b>3.8</b>	<b>Skolledarrollen.....</b>	<b>13</b>
<b>4</b>	<b>Tidigare forskning.....</b>	<b>14</b>
<b>5</b>	<b>Teoretiska utgångspunkter .....</b>	<b>18</b>
<b>5.1</b>	<b>Professionaliseringsteori .....</b>	<b>18</b>
<b>5.2</b>	<b>Systemteori.....</b>	<b>19</b>
<b>5.3</b>	<b>Kategoriskt och relationellt perspektiv .....</b>	<b>19</b>
<b>6</b>	<b>Metod .....</b>	<b>20</b>
<b>6.1</b>	<b>Analysförfarande .....</b>	<b>20</b>
<b>6.2</b>	<b>Respondenter .....</b>	<b>21</b>
<b>6.3</b>	<b>Urval.....</b>	<b>22</b>
<b>6.4</b>	<b>Genomförande.....</b>	<b>22</b>
<b>6.5</b>	<b>Etik .....</b>	<b>23</b>
<b>6.6</b>	<b>Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet .....</b>	<b>24</b>
<b>7</b>	<b>Resultat och Analys .....</b>	<b>24</b>
<b>7.1</b>	<b>Undervisning.....</b>	<b>24</b>
7.1.1	Speciallärare .....	25
7.1.2	Specialpedagog.....	27
<b>7.2</b>	<b>Handledning/rådgivning.....</b>	<b>27</b>
7.2.1	Speciallärare .....	27
7.2.2	Specialpedagoger .....	28
<b>7.3</b>	<b>Skolutveckling.....</b>	<b>29</b>
7.3.1	Speciallärare .....	29
7.3.2	Specialpedagoger .....	30
<b>7.4</b>	<b>Kartläggning och utredning.....</b>	<b>30</b>
7.4.1	Speciallärare .....	30
7.4.2	Specialpedagoger .....	30
<b>7.5</b>	<b>Medverkan i elevhälsan.....</b>	<b>31</b>

7.5.1	Speciallärare .....	32
7.5.2	Specialpedagoger .....	32
<b>7.6</b>	<b>Rektors ledning av uppdraget .....</b>	<b>33</b>
7.6.1	Speciallärare .....	33
7.6.2	Specialpedagoger .....	33
<b>7.7</b>	<b>Tankar om uppdragen och yrkesrollerna .....</b>	<b>34</b>
7.7.1	Speciallärare .....	34
7.7.2	Specialpedagoger .....	35
<b>7.8</b>	<b>Perspektiv i utsagorna .....</b>	<b>35</b>
<b>8</b>	<b>Resultatsammanfattning .....</b>	<b>37</b>
<b>9</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>38</b>
9.1	Metoddiskussion .....	38
9.2	Resultatdiskussion .....	39
9.3	Avslutande diskussion .....	43
9.4	Fortsatt forskning .....	43
	<b>Referenslista .....</b>	<b>45</b>
<b>1</b>	<b>Bilaga .....</b>	<b>52</b>

# 1 Inledning

Vi har under vår utbildning till speciallärare med inriktning språk-, skriv- och läsutveckling vid Göteborgs universitet samläst med specialpedagoger en stor del av utbildningstiden, närmare bestämt 60 poäng av våra totalt 90 högskolepoäng. Detta har skapat funderingar kring i vilken mån yrkesrollernas respektive praktik också präglas av likheter och skillnader. När speciallärarutbildningen lades ner 1989 var det utifrån SIA-utredningen (1974:53), utredningen om skolans inre arbete. Alla lärare skulle i sin grundutbildning ha specialpedagogisk kompetens för att kunna möta alla elevers olikheter (Lärarytelse för grundskolan Prop., 1984/1985).

Tanken med den nya specialpedagogutbildningen, som startade 1990, var att specialpedagogen skulle inta en handledande funktion som möjliggjorde ett arbete via läraren och på så sätt inte behöva särskilja elever i svårigheter från den vanliga undervisningsgruppen (Malmgren & Hansen, 2003). Specialpedagogutbildningen fick dock kritik för att fokusera för lite på konkreta åtgärder och stöd för elever i skolsvårigheter (Högskoleverket, 2006:10 R). Malmgren och Hansen (2003) såg i studien att det var svårt för de nya specialpedagogerna att få förståelse för sina arbetsuppgifter. Det uppstod en viss förvirring på fältet eftersom lärare fortfarande förväntade sig att få hjälp med den enskilde eleven.

I Högskoleverkets rapport (2012:11 R) beskrivs att dagens speciallärarutbildning startade till följd av den kritik specialpedagogprogrammet fått. I rapporten föreslog Högskoleverket till regeringen att specialpedagogexamen borde avskaffas och att ytterligare en inriktning mot pedagogiskt arbete borde erbjudas inom speciallärarexamen. Högskoleverket menade att kraven i examensbeskrivningen för specialpedagogexamen var alltför snarlika kraven för speciallärarexamen, som i dag har sex olika inriktningar. Vid jämförelse mellan examensordningarna för speciallärare och specialpedagoger vid Göteborgs universitet (2011:186 och 2007:638) utläser författarna till föreliggande studie få skillnader: Speciallärarutbildningen fokuserar på speciallärarens specifika inriktningar medan specialpedagoger poängterar det allmänt pedagogiska. Speciallärare skall arbeta med att utveckla lärmiljöer inom den valda yrkesinriktningen. Specialpedagoger skall arbeta med att ha ett allmänt specialpedagogiskt perspektiv.

För att det skulle vara möjligt att avveckla specialpedagogutbildningen föreslogs en ny inriktning vid speciallärarutbildningen, mot allmän pedagogik som bland annat skulle ge verktyg åt att arbeta med förskolebarn och elever med koncentrationssvårigheter. Regeringen har dock inte gjort några förändringar med anledning av rapportens förslag (Högskoleverket 2012:11 R). I Malmqvist e-artikel (2015) hänvisas till ett uttalande av dåvarande utbildningsminister Lars Leijonborg angående återinförandet av speciallärarutbildningen. Leijonborg uttryckte sin tillfredsställelse med att speciallärarutbildningen var återinförd. Speciallärarutbildningen lades ner eftersom den då dåvarande regering ansåg att speciallärare innebar ett utpekande av studiesvaga elever. Dåvarande regering önskade att samtliga elever skulle få sin hjälp i klassrummet av lärare. Leijonborg uttryckte vidare att följden av speciallärarutbildningens avskaffande har lett till att det många gånger varit utbildad personal som fått ta sig an elever med störst behov. I uttalandet om återinförandet av speciallärarutbildningen uttrycks att utbildningen skall vara inriktad på direkt arbete med elever (Malmqvist, 2015).

Ahlefeld Nisser (2009) påpekade att det var olyckligt att återinföra speciallärarutbildningen med samma yrkesnamn som den gamla, eftersom det då kunde finnas en risk att den nya speciallärarrollen skulle komma att förknippas med den gamla. Detta i sin tur kunde leda till att en ny roll var svår att etablera. Speciallärarutbildningen före 1989, var inriktad mot ett kategoriskt perspektiv, elever *med* svårigheter (Haug, 1998). Författarna till föreliggande studie funderar kring regeringens uttalande om speciallärarutbildningens återinförande och påpekandet att utbildningen skall fokusera på ett direkt arbete med elever. Kan detta leda till att fokus återigen hamnar i ett kategoriskt perspektiv inom specialundervisningen? Fokus i dagens speciallärarutbildning (Göteborg, 2007) är ett relationellt perspektiv och ser elever *i* svårigheter. Svårigheterna beror på lärmiljön (Emanuelsson, Persson och Rosenquist, 2001). I examensordningen (2011:186) för speciallärare beskrivs att speciallärare skall utifrån individnivån kunna analysera och arbeta förebyggande för att undanröja hinder i olika lärmiljöer.

I regeringens rapport (SOU 2013:30) "Det tar tid - effekter av skolpolitiska reformer" påpekas att det är svårt att förutspå om speciallärarutbildningen som startade 2008 kan leda till förbättrade studieresultat på nationell nivå. I rapporten påtalas att en förutsättning för att en god effekt ska uppstå är att återinförandet av speciallärarutbildningen inte leder till en återgång till traditionella sätt att undervisa elever i behov av särskilt stöd, med i onödan särskiljande lösningar. I rapporten (SOU 2013:30) visar forskning mycket tydligt på att elever med sådana särlösningar ofta inte får de utmaningar de behöver, och därför inte ges möjlighet att nå så långt som de har förutsättningar att göra.

Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson och Nilholm (2015) tar i sin första studie av tre, upp att det nästan inte finns någon forskning om speciallärares och specialpedagogers yrkesroller. Yrkesrollerna finns inte heller beskrivna i Skollagen mer än i kapitel 2, 25 § "Huvudmän och ansvarsfördelning", där uttrycks att det inom elevhälsan skall finnas "tillgång till personal med sådan kompetens att elevernas behov av specialpedagogiska insatser kan tillgodoses" (Skollagen, 2010:800, kapitel 2, 25 §). I den första enkätstudien av Göransson et al. (2015) ingick 3190 stycken speciallärare utbildade efter 2008 och specialpedagoger utbildade efter 2001. I studien särskildes inte de två yrkesrollerna på grund av att det var få respondenter som var speciallärare och flertalet av dem hade dubbel examen.

Bengtsson och Lycke (2014) skriver i sin magisteruppsats om speciallärares yrkesroll, arbetsuppgifter och arbetssituation. Resultatet i studien visar att det är många olika arbetsuppgifter som ingår i speciallärarnas uppdrag och att mångas uppdrag är av samma art. Studien visar också att det som efterfrågades på skolorna hamnar inom det kategoriska perspektivet, men att många skolor också har kommit långt i inkluderingsarbetet. På frågan om hur respondenterna ser på sin yrkesroll svarar en respondent:

*Mer information och byte av namn hade nog underlättat, tror jag. Att använda en gammal yrkesbeteckning för en ny utbildning är korkat. Vi är inte nya "gamla" speciallärare. (Bengtsson & Lycke, 2014, s.36)*

Vi är i föreliggande studie intresserade av att undersöka hur uppdraget ser ut för speciallärare och specialpedagoger ute på ett antal skolor. Vi är också intresserade av att utläsa om det relationella perspektivet märks i talet kring det specialpedagogiska uppdraget.

## 2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka vad som ingår i uppdraget för fem speciallärare med inriktning språk-, skriv-, och läsutveckling och fem specialpedagoger.

- Vad innehåller uppdragen?
- Vilka likheter och skillnader finns?
- I vilken mån framträder ett relationellt perspektiv i speciallärares och specialpedagogernas tal om sitt uppdrag?

### Avgränsningar

I de styrdokument och allmänna riktlinjer som styr den specialpedagogiska verksamheten i Sverige är inkludering ett fokusområde. I föreliggande studie kommer vi dock inte behandla inkludering i ett särskilt kapitel. I studien kommer inte heller åtgärdsprogram att behandlas i ett särskilt kapitel. Perspektiven i studien kommer att vara speciallärares och specialpedagogers. Elevers, lärares, rektorers och föräldrars perspektiv kommer därför inte att undersökas och behandlas.

## 3 Bakgrund

Följande delar inleds med styrdokument och förordningar som styr det specialpedagogiska arbetet i skolan. Vidare behandlas begreppet specialpedagogik och specialpedagogiska perspektiv. Därefter beskrivs specialpedagogikens och specialundervisningens framväxt i Sverige. Efter den följer den specialpedagogiska yrkesrollen. Därpå följer en jämförelse mellan specialläraresrollen och specialpedagogrollen. Avsnittet avslutas med skolutveckling, handledning, läs- och skrivundervisning, läs- och skrivsvårigheter och dyslexi, elevhälsa och sist skolledarrollen.

### 3.1 För studien relevanta styrdokument

I det följande behandlas för studien relevanta styrdokument och den internationella överenskommelsen Salamancadeklarationen.

#### 3.1.1 Salamancadeklarationen

Med sitt medlemskap i UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – deltog Sverige i Salamancakonferensen 1994. Konferensens syfte var att de 92 regeringar och 25 internationella organisationer tillsammans skulle säkerställa att elever i behov av särskilt stöd skall få det tillsammans med andra barn i sin egen miljö och att det anordnas på bästa sätt. Varje barn har unika egenskaper, intressen inlärningsbehov, förmåga och rätt till utbildning på sådan nivå att dess olikheter kan speglas och tillvaratas i vidare sammanhang på en acceptabel nivå. Har eleven behov av särskilt stöd skall den pedagogik som behövs ges i ordinarie skola. Samtidigt påvisar Salamanca i punkt 33 att det skall finnas lämplig och tillgänglig teknik för att stödja eleverna både i kommunikation och inläring och det skall finnas sakkunskap för att stödja varje elev individuellt. Varje lärare skall också ha viss kunskap inom specialpedagogik för att kunna förstå och möta elever med olika funktionshinder enligt punkt 41.



### 3.1.2 Skollagen

I Skollagens (2010:800) 2 kapitel 25 § står det följande om speciallärarrollen och specialpedagogrollen; “Inom elevhälsan ska det finnas tillgång till personal med sådan kompetens att elevernas behov av specialpedagogiska insatser kan tillgodoses” (Skollagen, 2010:800).

Vad gäller det förebyggande arbetet står det följande i 2 kap 25 §; “Elevhälsan ska omfatta medicinska, psykologiska, psykosociala och specialpedagogiska insatser. Elevhälsan skall främst vara hälsofrämjande och förebyggande. Elevernas utveckling mot utbildningens mål ska stödjas” (Skollagen, 2010:800).

I de allmänna råden kring extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram står det att “I den specialpedagogiska yrkesrollen ingår att stödja lärarna och medverka i det förebyggande arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer inom verksamheten” (Skolverket, 2014, s 23).

I Skollagens (2010:800) 3 kapitel, 9 § beskrivs att åtgärdsprogram ska utarbetas för elever som är i behov av särskilt stöd. I åtgärdsprogrammet beskrivs elevens behov och de åtgärder som skall genomföras för att tillgodose behoven. Rektor beslutar om åtgärdsprogrammen.

### 3.1.3 Den kommunala styrningen

Nilholm, Persson, Hjerm och Runesson (2007) kommer i sin enkätundersökning som gjordes i Sveriges kommuner, där 262 kommuner av 290 besvarade enkäten, fram till att den statliga styrningen lämnar ett relativt stort tolkningsutrymme för kommunerna i arbetet med elever i behov av särskilt stöd. I undersökningen märks också att kommunerna definierar “elever i behov av särskilt stöd” på olika sätt.

### 3.1.4 Läroplaner

Redan år 1955 går det att i läroplanen för den svenska grundskolan hitta ett avsnitt som behandlar specialundervisning. De olika perspektiv som har styrts synen på elever i svårigheter har från början varit det medicinsk-psykologiska perspektivet, där eleven är bärare av problemet. I 69-års läroplan kom synen på elevers svårigheter att gå från ett individperspektiv till ett organisatoriskt perspektiv (Bladini, 1990).

I rapport 270 (Skolverket, 2005) beskrivs att i den medicinska litteraturen används begreppet funktionsnedsättning. Utgångspunkten är skadan och den beskrivs samt vad den leder till för funktionsnedsättning. Begreppet funktionshinder används inom samhällsvetenskapen. Vilka hinder som uppkommer till följd av en nedsättning beskrivs. Hindren skall åtgärdas i den omgivande miljön (Skolverket, 2005, s.13). Persson (2001) uttrycker att i Lgr 69 förklaras skolans arbetsätt som en möjlig orsak till att elever får svårigheter i skolan. Vidare beskriver Persson att specialläraren ingick i den vanliga undervisningen, vilket kallades samordnad specialundervisning, för elever med svårigheter. Ett resultat av detta blev att det inte ansågs behövas någon utredning eller medgivande av förälder för att få undervisa elever i svårigheter. Resultatet blev att specialundervisningen nästan blev osynlig för alla utanför skolan. I begreppet “en skola för alla” förändrades speciallärarens roll ytterligare och nu kom medverkan att finnas i lärarlag. Förhoppningen blev därför att den kunskap och yrkeserfarenhet som specialläraren hade skulle genomsyra diskussioner och på så sätt kunna förebygga elevsvårigheter (Ahlström, 1992).

I och med SIA-utredningen (1974:53) och LUT 74, 1974 års lärarutbildningsutredning, som ingick i 1974-års lärarutredning förändrades synen om barns utveckling och inläring. I SIA-utredningen presenterades begreppet "en skola för alla" och läroplanen Lgr 80 byggde på den grundprincipen. Detta innebar att speciallärare och klasslärare tillsammans skulle ansvara för att anpassa undervisningen utifrån elevers olikheter. Elever i behov av särskilt stöd skulle få undervisning inom ramen för vanlig undervisning (Bladini, 1990).

I både Lpo94 (Skolverket, 1994) och Lgr11 (Skolverket, 2011) uttrycks "elever i behov av särskilt stöd" och båda läroplanerna betonar att undervisningen skall utgå från varje elevs förutsättningar och behov. Samtidigt benämns i de båda läroplanerna att alla som arbetar på skolan har skyldighet att stödja elever i behov av särskilt stöd. Det som har tillkommit i Lgr11 är det centrala innehållet och de kunskapskrav som alla elever skall ha klarat i åk 3, 6 och 9. Detta leder till ett ökat fokus på individens mål samt till att det tydligare syns vilket stöd en elev kan komma att behöva. Kunskaps- och elevsyn förändras och i Lpo94 och Lgr 11 ses elevers svårigheter som uppkomna i mötet med omgivningen och inte inneboende i individen. I Lgr11 uttrycks tydligt att "undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättning och behov" (Skolverket, 2011, s.8).

### 3.2 Begreppet specialpedagogik

I 1940-års skolutredning står följande skrivet om det som senare kommer att kallas specialpedagogik:

*.../pedagogiken rörande defekta barn har vuxit ut över abnormpedagogiken till en fackvetenskap, som omfattade alla defekta barn, på vilket område än deras defekt låge.*  
(Bladini, 1990, s.68)

Begreppet specialpedagogik förklaras av Brodin och Lindstrand (2004) som:

*.../de åtgärder som sätts in där den vanliga pedagogiken inte räcker till för att ett barn skall kunna tillgodogöra sig undervisning på samma villkor som andra skolbarn.*  
(Brodin & Lindstrand, 2004, s.84)

Björk-Åkesson och Nilholm (2007) funderar kring vad som är speciellt med specialpedagogik och om ett begrepp som specialpedagogik behövs, samt hur specialpedagogikens uppgift kan vara både sorterande för elever som inte passar in i mönstret och samtidigt vara en skola för alla. Fischbein (2007) beskriver hur specialpedagogik har växt fram ur behovet av att avskilja elever med låg begåvning från den vanliga undervisningen genom att placera dessa elever i någon form av specialpedagogisk verksamhet.

Persson (2007) menar att specialpedagogik funnits som begrepp i Sverige sedan 1960-talet och att den innebär speciella åtgärder som är riktade till elever i speciella svårigheter. Specialpedagogiken har enligt Persson utmynnat ur två olika områden, dels ur det medicinskt-psykologiska perspektivet där diagnoser är i fokus och det sociologiska perspektivet där sociala faktorer är av betydelse vid uppkomsten av skolproblem.

### 3.3 Specialpedagogiska perspektiv

Emanuelsson et al. (2001) identifierar två specialpedagogiska perspektiv; det kategoriska och det relationella perspektivet. Det kategoriska perspektivet tar sin utgångspunkt i en

medicinsk-psykologisk förståelsemodell och det relationella ur en pedagogiskt formulerad tankemodell. Det kategoriska perspektivet ser elever med svårigheter och i detta perspektiv sorteras eleverna ut utifrån ett normalitetstänk. I det relationella perspektivet ses elever i svårigheter. Fokus ligger på samspelet mellan individ och omgivning. Det relationella perspektivet innebär att studera relationer på individ-, grupp- och organisationsnivå. Elevers svårigheter och möjligheter att klara skolgången är beroende av hur miljöförutsättningarna ser ut. De relationella och de kategoriska perspektiven finns båda representerade i dagens studier om specialpedagogik (Emanuelsson et al., 2001). Skidmore (1996) uttrycker att om de olika perspektiven finns på skolor skall det utmynna i utvecklade dialoger kring det specialpedagogiska arbetet. Han beskriver:

*Work in this paradigm conceptualizes special needs as arising from deficits in the neurological or psychological make-up of the child, analogous to an illness or medical condition.*  
(Skidmore, 1996, s.34)

Ahlberg (2007) beskriver specialpedagogiken utifrån ett individinriktat perspektiv och ett deltagarperspektiv. Individperspektivet är det första perspektivet historiskt sett med influenser från medicinsk forskning och psykologisk testteori. Deltagarperspektivet studerar likvärdighet, egenmakt och rättvisa för individen. Hinder och motstånd för elevers deltagande i en skola för alla granskas. Nilholm (2005) kompletterar med dilemmaperspektivet som belyser att utbildningssystemet ska hantera att elever är olika och det utgör det grundläggande dilemmat och fångar problematiken i det svenska utbildningssystemet. Ahlbergs (2007) kommunikativ-relationsinriktade perspektiv granskar sambandet mellan individens förutsättningar att lära, skolan som samhällsinstitution och den sociala praktiken.

Nilholm et al. (2007) har i sin rapport gjort en mindre omarbetning av analysmodellen som Emanuelssons et al. (2001) redovisar i en tabell (se figur1). Tabellen bygger på två perspektiv, det traditionella och det alternativa perspektivet. I det traditionella perspektivet ses specialpedagogik som en speciell pedagogik för elever som har speciella behov. Vilket också kan benämnas det kategoriska perspektivet (Emanuelsson et al. 2001). Det alternativa perspektivet innebär att även om eleven har svårigheter söks anledningen till svårigheterna i elevens lärmiljö. Detta benämns också av Emanuelsson et al. (2001) som det relationella perspektivet.

Tabell 1. Nilholm et al. (2007, s. 10)

Figur 1

	Traditionellt perspektiv	Alternativt perspektiv
Syn på elevers olikhet	Kategorisering av elever, bristperspektiv	Olikhet utgör förutsättningar för arbete
Form för specialpedagogiskt stöd	Speciallösningar	Stöd ges till elever som är integrerade/ inkluderade
Syn på specialpedagogisk kompetens	Professionellt stöd relaterat till diagnosticerade svårigheter hos individer	Professionellt stöd för att differentiera undervisning och innehåll; dvs. för att nå alla elever
Anledning för behov av särskilt stöd	Elever med svårigheter. Svårigheterna är bundna till eleven.	Elever i svårigheter. Svårigheter finns i hela undervisningssituationen.

### 3.4 Specialpedagogiken och specialundervisningens framväxt i Sverige

Redan innan folkskolan infördes i Sverige 1842, fanns en särskiljning mellan olika grupper i samhället eftersom de rika barnen, via kyrkan, hade tillgång till undervisning. I och med den nya folkskolan, blev det möjligt för de fattiga barnen att få gå i skolan. Från början infördes en minimikurs i att lära läsa, skriva, räkna och kyrkosång för så kallade obegåvade och fattiga barn (Brodin & Lindstrand, 2004). Ahlström (1992) uttrycker att det var i denna minimikurs som den svenska specialundervisningen har sitt ursprung och ger en historisk beskrivning av 48 § i Folkskolestadgan år 1882 och dess två delar. Från 1897 fanns en del i 48 § som uttryckte att fattigdom var en godkänd anledning att lämna skolan innan lärokursen var avslutad medan del 2 i paragrafen uttryckte att ett godtagbart skäl var att "eleven saknade erforderlig fattningsgåva att förvärva det fulla kunskapsmått" (Ahlström, 1992, s. 20). De elever som avslutade skolgången enligt 48 § var uteslutna från vissa typer av arbeten i samhället, bland annat att arbeta inom statliga verk. Samtidigt var det många som blev så kallade "kvarsittare" vilket menades att de gick om en eller flera klasser. Specialundervisning kom i detta skede till för att förhindra att det var så många som fanns inom minimikursen samt blev kvarsittare. Ahlström (1992) uttrycker om specialundervisningen att den "ofta utnyttjats för att förbättra de disciplinära förhållandena i klassen" (Ahlström, 1992, s. 31).

Formen av specialundervisning har på tidiga hälften av 1900-talet helt sammankopplats med specialklasser och under 50-talet ökade dessa kraftigt framförallt i storstäderna. På 60-talet

var det i läsklinik, observationsklinik och talklinik som specialundervisningen bedrevs (Bladini, 1990).

SIA-utredningen (SOU 1974:53) fick som en viktig uppgift att utarbeta förslag som skulle få med elever, som huvudsakligen fått sin undervisning inom specialundervisningen, in i den vanliga klassen. Bladini (1990) beskriver att i SIA-utredningens analys påvisades skillnaden mellan specialundervisning och specialpedagogik, där specialundervisningen var organisationsformen i skolan och specialpedagogiken stod för metoderna för att anpassa undervisningen till elever i olika svårigheter. Utredningen kom fram till att det som behövdes var en omfattande fortbildning för skolans alla lärare och ett nära samarbete mellan speciallärare och skolans övriga personal (SOU 1974:53).

Differentiering genom specialundervisning började ifrågasättas av 1946 års skolkommision och 1957 års skolberedning. Det tog dock några decennier innan detta fick genomslagskraft för specialundervisningen. En förklaring menar Bladini (1990) kan vara att skolutredarna var tveksamma till en odifferentierad skola för svagpresterande elever. Skolberedningen menade att det inte gick att genomföra på grund av pedagogisk tradition och metodik, lärarutbildning samt bristande hjälpmedel. En annan orsak var också specialundervisningens och speciallärarutbildningens isolering i förhållande till det övriga skol- och lärarutbildningssystemet. Organiseringen av specialundervisningen har också levt sitt egna liv inom skolan. Undervisningen har bestämts av normalundervisningen för att kunna skapa mer homogena klasser. Klinikerna tog hand om den individuella stödundervisningen eftersom denna inte kunde skötas inom klassundervisningen. Generellt sett har speciallärarutbildningen bollats mellan olika instanser. SIA-utredningen kritiserade specialundervisningen som organisation, men påtalade de pedagogiska kvaliteter som fanns i undervisningsformen. SIA-utredningen delade upp specialpedagogiken i en allmän och en speciell del (Bladini, 1990).

### **3.5 Den specialpedagogiska yrkesrollen**

När hjälpklasserna infördes 1904 så var det kvinnor som främst fick anställning och Ahlström (1992) frågade sig om det var kvinnornas speciella läraregenskaper "tålmodighet och saktmod" (s. 24) som efterfrågades. Enligt Bladini (1990) var det genom hjälpklasskurser på cirka en termin som dessa kvinnor fick sin kompetens. Männerna började dyka upp inom specialläraryrket efter att det blev krav på särskild utbildning och efter att yrket gav högre lön. Specialundervisningens uppdrag fanns inom hjälpklasser, B-klass och läsklass och efter 1950-talet även inom skolmognadsklass.

Grundskolan infördes och med den förändrades att handikappade barn inte längre behövde bo på institution utan skulle få gå i sin hemskola. Då blev det speciallärarens roll att finnas med i klassrummet och stödja de handikappade eleverna. År 1962 startade den statligt reglerade speciallärarutbildningen som hade inriktning mot hjälp- observations- och läsklass och även för elever med svårigheter (Bladini, 1990). Bladini beskriver speciallärarens förändrade yrkesroll på följande sätt:

- (a) Hjälpklassläraren (fram till 60-talet)
- (b) Specialisten (60 till 80-talet)
- (c) Skolans förändringsagent (från 80-talet) (Bladini, 1990, s. 250)

Detta visar hur rollen har förändrats från att undervisa till att vara expert till att samordna och förändra skolans arbete. Bladini (1990) betonar också att den specialpedagogiska yrkesrollen

och utbildningen förändrades från att vara inriktad på att åtgärda svårigheter hos eleven till att förebygga insatser i ett större skolperspektiv. Helldin (1991) påpekar att när utbildningsdepartementet kom med förslag till den nya utbildningen, som senare fick namnet specialpedagogutbildningen, var också rollen som konsult ett viktigt inslag vilket innebar att det i uppdraget också skulle ingå att utveckla lärares förhållningssätt. I Helldins rapport framkom att de som arbetade med att utbilda speciallärare ansåg att speciallärare i sin kompetens hade förmåga att intressera och engagera sig för elever i svårigheter och stödja elevers mående. Samtidigt beskrevs yrkesrollen som den som efter sin utbildning skulle kunna stödja den enskilde eleven, diagnostisera och behandla och som Helldin uttrycker det "vara den som själv kan avgöra sitt sätt att arbeta, och hävda den attityden gentemot kolleger" (Helldin, 1991, s.14).

### **3.6 Speciallärare och specialpedagog - likheter och skillnader**

Gemensamt för de båda yrkesrollerna enligt examensordningarna (SFS 2011:186, 2007:638) är följande:

- Arbeta förebyggande.
- Undanröja hinder i, samt utveckla lärmiljöer.
- Genomföra utvärderingar, uppföljningar, åtgärdsprogram och pedagogiska utredningar.
- Vara samtalspartner.

Det som skiljer yrkesrollerna enligt examensordningarna är arbetet på de olika nivåerna i skolan:

- Specialpedagogerna skall främst arbeta på grupp- och organisationsnivå, men även arbeta på individnivå.
- Speciallärarna skall främst arbeta på individnivå, men även på grupp- och organisationsnivå.
- Specialpedagogerna kan även arbeta på förskola och fritids medan speciallärarna inte kan detta.

### **3.7 Uppdrag för de specialpedagogiska yrkesrollerna**

#### **3.7.1 Skolutveckling**

Blossing (2008) beskriver att skolutveckling genomgår fyra stadier: initieringsfas, implementering, institutionalisering och sist spridning. I första stadiet ligger fokus på att förstå ämnet, i nästa stadie implementeringsfasen prövas olika idéer och diskussioner. I institutionaliseringsfasen skall det nya synas i undervisningen och det har blivit en del av skolans vardag. I denna fas är det viktigt att hålla ut och arbeta systematiskt och tänka långsiktigt. Sista fasen är att kunna sprida skolutvecklingen till övriga i skolan eller kommunen och det är då viktigt med dokumentation. Blossing beskriver att ett skolutvecklingsarbete tar mellan 5-8 år att genomföra.

Granström (2003) menar att skolutveckling är att arbeta med förändring av arbetsrelationer och socialpsykologiska relationer mellan grupper och individer. Sherp (2003) ser skolutveckling utifrån att det är en fråga om lärande och att utveckla skolan till en lärande organisation. I detta utgår man från lärares upplevelser av vardagsproblem och lärares förståelse av sitt uppdrag. För en hög kvalitet måste goda lärmiljöer skapas. Lärande samtal är ett medel i denna process. Skolutveckling enligt Berg (2003) handlar om att erövra frirummet.

Berg förklarar att det på skolor finns skrivna och oskrivna uppdrag som sätter yttre och inre gränser för skolans verksamhet. I skolans interna kultur markeras de inre gränserna för det vardagsarbete som bedrivs på skolorna. Mellan de yttre och inre gränserna finns frirum för skolans utveckling och Berg menar att skolutveckling handlar om att upptäcka och erövra detta. Kulturanalys används för att upptäcka de inre gränserna och dokumentanalys för att upptäcka de yttre.

### 3.7.2Handledning

Åberg (2009) identifierar, i sin avhandling om skolledares syn på handledning, behovet av tre typer av handledning: verksamhetsinriktad handledning, professionsutvecklande och personalstödande. Åberg ser att både lärare och skolledare har behov av handledning. Hon uppger att specialpedagogernas handledande samtal ofta har fokus på mer eller mindre akuta problem i yrkesvardagen, på konkreta tillvägagångssätt, erfarenhetsutbyte och praktiska tips och råd, trots att handledarna egentligen hade andra intentioner. Bladini (2004) uttrycker att specialpedagogens handledande funktion inte preciseras i examensordningen eller styrdokumentet, vilket ger stora tolkningsmöjligheter att forma uppdraget.

Åberg (2009) pekar också på att samtalen sällan leder till att deltagarna kan utveckla de erfarenheter som tas upp i samtalen, till generell kunskap. I studien såg hon att deltagarna sällan kopplade erfarenheter till teorier och värderingar så att en syntes bildades. Handledningens utfall är beroende av om handledaren främst är stödande och omhändertagande, eller om han/hon även har förmåga att utmana och bjuda motstånd. Sådana förmågor kan handledaren utveckla över tid, efterhand som säkerheten i handledarrollen ökar och fokus flyttas från den egna personen till deltagarna. När förändringar i handledarens förhållningssätt sker kan det påverka samtalsmönstren i handledningsgruppen (Åberg, 2009). Ahlefeldt Nisser (2011) såg i sin studie om kvalificerade samtal att det lärarna inte prioriterade var att få handledning, utan önskade att den tiden användes av specialläraren eller specialpedagogen till undervisning av elever.

### 3.7.3 Läs- och skrivundervisning

Att tidigt upptäcka elever som är i behov av stöd och ge dem aktiva insatser i läs- och skrivutvecklingen är en av skolans viktiga uppgifter (Myrberg, 2003). Stanovich (1986) myntade begreppet Matteuseffekt ”Ty den som har, han skall få, och det i överflöd, men den som inte har, från honom skall tas också det han har” (Matt, 13:12). Matteuseffekt innebär att elever som halkar efter i sin läs- och skrivutveckling fortsätter halka efter. Myrberg (2003) menar att detta även leder till ett försämrat ordförråd och läsförståelse medan de elever som inte har några läs- och skrivsvårigheter i de tidiga skolåren fortsätter en positiv läs- och skrivutveckling.

Stanovich (1986) påvisar att de elever som tidigt har svårigheter i sin läs- och skrivutveckling kan därmed, om de inte tidigt upptäcks och får stöd, få en negativ framtida utveckling medan de som inte har några svårigheter snabbt drar ifrån. Stanovich visar också på stora skillnader mellan elever med olika lässkicklighet.

Läs- och skrivförmågan byggs upp av tre komponenter: Avkodning, förståelse och motivation (Lundberg, 2010). Avkodning innebär att koppla fonem till grafem. I Konsensusprojektet (Myrberg, 2003) framkom sex teman som viktiga för en förebyggande läs- och skrivundervisning:

- Vikten av struktur och systematik.
- Lärare med bred praktisk metodkompetens och teoretisk förståelse.
- Vikten av meningsfullhet, god självbild, motivation och sammanhang för eleven.
- Vikten av pedagogik som knyter samman tala-läsa-skriva.
- Goda läs- och skrivmiljöer.
- Krav på övergripande styrning.

Moats (2009) summerar resultat från vetenskapliga studier som påvisar att det finns ett samband mellan lärares kunskap, undervisning och elevers resultat. Hon konstaterar att koppling fonem-grafem, ordkunskap och stavning, läsflyt, ordförråd och läsförståelse är väsentliga delar i lärares läs- och skrivundervisning. Lundberg och Herrlin (2006) beskriver också fonologisk medvetenhet, ordavkodning, flyt i läsningen, läsförståelse och läsinträsse som viktiga komponenter i den tidiga läsutvecklingen.

SBU-rapporten (2014) är en sammanställning av tester och insatser för barn med dyslexi och gjord genom litteraturoversikt. Rapporten kom fram till:

*att strukturerad träning av kopplingen mellan språkljud och bokstäver förbättrar läsförmåga, stavning, läsförståelse, läshastighet och förmåga att uppmärksamma språkets ljudmässiga uppbyggnad (fonologisk medvetenhet) för barn med dyslexi. (SBU-rapport, 2014, s.153)*

Wolff (2010) har i sin RAFT-studie visat på att elever med läs- och skrivsvårigheter gynnas av intensiv lästräning. Vidare konstaterar Wolff att pojkar gynnas mer av träningen än flickor. Bryant och Bradley (1985) visar på att det bästa resultatet i läs- och skrivutvecklingen fås om övningarna är strukturerade och sker regelbundet.

Swärd (2008) lyfter fram syntetisk och analytisk metod som två undervisningsmetoder i den första läsinläringen och Kamhi och Catts (2005) benämner dessa bottom-up och top-down. Den syntetiska metoden, bottom-up kan även kallas den traditionella läsmetoden och här utgår undervisningen från delarna och avkodningen står i centrum. Undervisningen fokuserar på kopplingen mellan fonem och grafem. Den andra undervisningsmetoden kallas för den analytiska eller helordsmetoden, top-down. Undervisningen går från helhet till del. Genom att arbeta med texter och meningar blir det en förståelse för bokstäverna och ljuden. Kamhi och Catts (2005) har också en interaktiv dialogform där både top-down och bottom-up används för att komma fram till textens betydelse.



### 3.7.4 Läs- och skrivsvårigheter och dyslexi

Svenska Dyslexiföreningen (2012) använder sig av följande definition, formulerad av The International Dyslexia Association, IDA:

*Dyslexi är en av flera olika inlärningssvårigheter. Det är en specifik språkbaserad störning med konstitutionell bakgrund som yttrar sig i svårigheter att avkoda enskilda ord. Vanligen avspeglar den en otillräcklig fonologisk bearbetningsförmåga. Dessa svårigheter i att avkoda enskilda ord avviker ofta från det som kan förväntas i relation till ålder och andra kognitiva förmågor; de är inte beroende på en allmän utvecklingsstörning eller sensorisk funktionsnedsättning. Dyslexi visar sig i olika former av språkliga svårigheter. Ofta förekommer problemen i läsning med påtagliga problem att tillägna sig färdigheter i skrivning och stavning.*

Kamhi och Catts (2005) utgår också från IDA och beskriver dyslexi som svårigheter med att läsa och stava. Svårigheterna härleds till problem med avkodning och att koppla samman ljud och bokstav. Författarna anser att en tidig identifiering av svårigheter med fonologisk medvetenhet kan stödja elever i läs- och skrivsvårigheter för då kan adekvat insats sättas in tidigt. Lundberg (2010) beskriver begreppet dyslexi som svårigheter med ord. Han menar att dyslexi innebär att ha svårighet med språkljuden fonem/grafem, automatiserad ordavkodning och dålig stavning. Detta försvårar läsförståelsen vilket också begränsar läserfarenheten.

Alatalo (2011) forskade om hur professionella undervisar i läs- och skrivinläring och kom där fram till att i de första åren är det viktigt att eleverna förstår hur fonem och grafem korresponderar för att automatisera avkodningen för att därefter läsa med flyt och förståelse. Hon kom fram till att efter den explicita undervisningen och efter att eleven lärt sig avkoda slutade lärarna att undervisa i grundläggande läsinläring.

För elever med sen mognad, olycklig skolstart, olämplig läsundervisning eller ett annat modersmål än skolspråket kan dessa svårigheter leda till läs- och skrivsvårigheter som då inte skall förknippas med dyslexi (Lundberg, 2010). För elever som inte kommit igång med sin läsning menar Ström (1996) att specialundervisning framförallt är åtgärdande och korrigerande läs- och skrivundervisning. Swärd (2008) refererar till Juel (1996) som påvisar att en-till-en undervisning är viktigt för elever i läs- och skrivsvårigheter.

### 3.7.5 Elevhälsa

Elevhälsa introducerades som ett nytt begrepp för första gången i *Elevvårdsutredningen - Från dubbla spår till elevhälsa* (SOU 2000:19) och som benämning på ett nytt verksamhetsområde inom skolan. Begreppet elevhälsa signalerar en förskjutning från vård till hälsa. I regeringens proposition *Hälsa, lärande och trygghet* (Prop. 2001/02:14) antas begreppet.

I Skollagen (2010:800, kap 2, 25 §) beskrivs Elevhälsa och det specialpedagogiska uppdraget på följande sätt:

*Elevhälsan ska omfatta medicinska, psykologiska, psykosociala och specialpedagogiska insatser. Elevhälsan skall främst vara förebyggande och hälsofrämjande. Elevernas utveckling mot utbildningens mål skall stödjas.*

Yrkesgrupperna som skall ingå är skolläkare, skolsköterska, psykolog, kurator samt personal med specialpedagogisk kompetens. Specialpedagogens/lärarens roll benämns på följande sätt: "Finns tillgång till personal med sådan kompetens att elevernas behov av specialpedagogiska insatser kan tillgodoses."(2010:800, kap 2, 25 §)

I *Vägledning för elevhälsan* (Socialstyrelsen, 2014) står följande om elevhälsans uppgift vad gäller särskilt stöd:

*Elevhälsan har en viktig uppgift i arbetet med särskilt stöd, bland annat genom att insatsernas olika kompetenser bidrar till en hög kvalitet på de underlag som sedan leder till beslut om stödåtgärder för en elev.*

Syftet med en samlad elevhälsa är bland annat att den ska resultera i beslut om specialpedagogiska åtgärder för eleven. Partanen (2012) beskriver att han möter specialpedagoger som har hela ansvaret att fördela resurser mellan arbetslagen samt gör resurskartläggningar och värderar och jämför behov på skolan. Rektor skriver endast under besluten om särskilt stöd. Partanen uttrycker att den specialpedagogiska rollen innebär obekväma beslut samt att rollen inte är så fristående. Partanen påtalar att detta ansvar kan vara negativt och påverka det stödjande uppdrag som den specialpedagogiska rollen skall ha inom elevhälsan och även rollen som samtals- och handledare. Elevhälsopersonal skall arbeta stödjande i sin roll mot lärare och deras gemensamma uppdrag är att samverka tillsammans (Partanen, 2012). Hjørne och Säljö (2013) följde och studerade olika elevhälsoteam under fem år. De såg att det var inom elevhälsan som strukturen och samsynen kring arbetet med elever i behov av särskilt stöd diskuterades. Hjørne och Säljö upplevde också att eleverna många gånger blev bärare av skolproblemen. Elever beskrevs utifrån personliga egenskaper och det upplevdes ofta som tillräckligt för att beskriva stödbehoven.

### **3.8 Skolledarrollen**

Heimdal Mattson (2008) uttrycker i sin rapport att på de skolor som rektorerna arbetade för ett arbetslagsinriktat arbetssätt hade även specialpedagogen som uppgift att samordna och handleda. Man arbetade här mot ett inkluderande arbetssätt. Då skolledaren inte arbetade för att se elever i behov av särskilt stöd som hela skolans ansvar, hamnade specialpedagogen ofta som lärare mot den enskilde eleven och detta ledde till en exkluderande miljö. Ahlefeld Nisser (2009) menar att skolledningen har en central och viktig roll när det gäller diskussionerna kring elever i behov av särskilt stöd på skolorna.

Lindqvist (2013) visade på att de rektorer som ingick i den femåriga longitudinella studien *Who should do What to Whom?* ansåg det viktigt att det särskilda stödet var flexibelt och att det skedde i klassrummen. När rektorerna i studien talade om särskilt stöd fokuserade de på särskild undervisning, lärare och lärmiljö. Rektorerna i studien såg också en skillnad sedan fem år tillbaka i att specialpedagogerna arbetade mer med handledning, dokumentation och utvärdering nu än tidigare.

Ahlefeld Nisser (2009) beskriver att utifrån att varje rektor själv kan bestämma över hur de vill att specialpedagoger lägger upp sitt arbete blir uppdraget olika från skola till skola. En rektor i hennes studie menar att när det fungerar bra mellan specialpedagog och rektor finns ingen anledning för rektor att kontrollera uppdraget för specialpedagogen. Giota och Lundbergs (2011) studie visar att rektorerna såg det särskilda stödet som individbundet och att medicinsk diagnostisering hade relativt stor betydelse för att få särskilt stöd.

## 4 Tidigare forskning

Det finns många studier om specialpedagogers yrkesroller, men få studier om den nya speciallärarrollen utifrån den nya utbildningen som startade 2008 (Ahlefeldt Nisser, 2014). I föreliggande studie kommer fokus ligga på tidigare forskning om speciallärarrollen i Sverige. Följande del behandlar forskning som är relevant för denna studie. Författarna till denna studie anser att Haug (1998), Vernersson (1998) och Ström (1996, 1999) fortfarande är av betydelse i nutida studier kring forskningsområdet specialpedagogik, inom områden som handlar om yrkesroller, uppdrag och arbetsuppgifter. Detta eftersom det inte finns så mycket forskning kring de nya speciallärarnas yrkesroller. Internationella studier om yrkesrollerna speciallärare och specialpedagoger kommer även att finnas med, men i begränsad omfattning eftersom denna studie fokuserar speciallärar- och specialpedagogrollen i Sverige.

I och med att yrkesbeteckningen *speciallärare* fortfarande finns kvar idag och har samma titel som den tidigare hade, kommer det i studien finnas med forskning om hur den tidigare rollen såg ut för att därmed kunna göra jämförelser. Ahlefeldt Nisser (2014) menar att en förväxling mellan den gamla och den nya speciallärarrollen kan skapa felaktiga förväntningar på den nya speciallärarrollen. Detta uttrycker även Ström (1996) i sin rapport där många speciallärare menade att de hade en roll som var oklar och problematisk.

Ahlefeldt Nisser (2011) ser att de nya speciallärarna, utbildade efter 2008 är väl förberedda för att vara kvalificerade samtalspartners. Hon kommer vidare fram till att både specialpedagoger och speciallärare har kompetens som kvalificerade samtalspartners efter utbildning. Vidare tar Ahlefeldt Nisser upp att speciallärare fokuserar på att arbeta på individnivå och specialpedagoger fokuserar på organisations-, grupp- och individnivå för förskola och skola (SFS 2007:638; SFS 2008:132).

En av respondenterna i studien av Ahlefeldt Nisser (2011) säger angående ordet speciallärare:

*I think there is still an old notion left and old words can fortify this notion. It is more difficult to change a commission if you have the old term. (Ahlefeldt Nisser, 2011, s.5)*

I studien uttrycker respondenterna svårigheter i att återvända till sin gamla arbetsplats efter utbildningen då det blir svårt i rolltagningen och specialläraren upplever att uppdragen då mer kommer från klassläraren.

*It is indicated that special teachers have difficulties if they return to their old working places after their degree. They tend to have difficulties to change the attitudes to, the role and organization of special education. Even if they desire to achieve this, it seems to be difficult. (Ahlefeldt Nisser, 2011, s. 6)*

Högskoleverket (2012:11 R) gjorde en undersökning om hur speciallärare och specialpedagogers yrkesroll betraktades ute i kommunerna. Högskoleverkets undersökning och en undersökning från Lärarförbundet (2012) visade att på fältet ses dessa två utbildningar som relativt likvärdiga. I Högskoleverkets rapport (2012:11 R) om behovet av en särskild specialpedagogexamen och specialpedagogisk kompetens i den svenska skolan liksom i Lärarförbundets rapport om specialpedagoger och speciallärare (2012) framgick det att bägge yrkesrollerna anlitas för i stort sett samma arbetsuppgifter och i stor utsträckning för undervisning. Högskoleverket menade att det var viktigt att skilja på dessa två utbildningar

eftersom det i specialpedagogutbildningen även ingår den specialpedagogiska kompetens som gör att skolan kan utveckla sin lärmiljö så att den passar alla elever. En tydlig skiljelinje går att utläsa i rapporten (2012:11 R) där det poängteras att specialpedagogen arbetar *för* elever och specialläraren *med* elever. Undersökningen från Lärarförbundet som ligger till grund för rapporten gjorde en skiljelinje mellan hur de två olika yrkesgrupperna skattade sin arbetstid där undervisning ansågs vara speciallärarrollens och rådgivning, handledning och stöd till lärare ingick i den specialpedagogiska rollen.

Samtidigt menar Ahlefeld Nisser (2011) att i hennes studie fanns bland de medverkande skolledarna en osäkerhet om skillnaderna i yrkena speciallärare/pedagog. Under intervjun uppfattar en rektor som hade delat upp speciallärare och specialpedagog i var sitt arbetslag hur de olika yrkesrollerna inte kunde komplettera varandra. Hon uttrycker:

*./../Om man har en speciallärare och en specialpedagog då skulle man ju inte ha en som tillhör ett arbetslag och den andra det andra arbetslaget. Det verkar väl ovanligt korkat. Utan då ska man ju ha er två ihop i ett arbetslag där hon/... /fördelar sina speciallärarresurser vilket man naturligtvis ska utnyttja över hela skolan och en specialpedagog över hela skolan/.../ Annars har man ju satt en verksamhetsvaktmästare i ena huset och en fastighetskötare i det andra. Och båda är lika upprörda! För man får inte den andra biten gjord. (Ahlefeld Nisser, 2011, s. 213)*

I den omfattande översikten (Forness, 2001) av internationell forskning är en av huvudslutsatserna att undervisning i ämneskunskaper är sekundärt till att eleverna får utveckla färdigheter och förmågor som är viktiga förutsättningar för lärande. I Gerrbos (2012) studie diskuterades elever i behov av särskilt stöd utifrån individens svårigheter och individens skolproblematiska situation. Gerrbo menar att detta inte stämmer överens med ett relationellt perspektiv vilket specialpedagogiken skall utgå från (Skolverket, 2011).

Enligt Haug (1998) var kompensationsstanken viktig i svensk specialundervisning. Skolan kompenserar eleven för sina brister för att kunna delta i samhället och fokus ligger inte i ett demokratiskt deltagande i klassen. Haug beskriver vidare att när en elev inte klarar av skolarbetet i jämförelse med klassen görs en kompensatorisk lösning. Det är viktigt att detta föregås av kartläggning där elevens starka och svaga sidor uppmärksammas och att kompensationsen bygger på att utveckla de svaga sidorna. Tanken med en kompensatorisk lösning bygger på att eleven skall kunna komma tillbaka till vanlig undervisning igen. Haug (1998) menar att detta inte fungerar och elever i den kompensatoriska lösningen blir kvar där resten av sin skoltid. Det händer sällan att en elev kommer upp med hjälp av specialundervisning till samma nivå som sina jämnåriga. Samtidigt påvisar Haug att det i alla pedagogers utbildning bör finnas specialpedagogik för att kunna möta alla elever i en mer ”inkluderad skola”.

Gerrbo (2012) kom fram till att specialpedagogiska insatser fokuserar mycket på individnivå. Han drar också slutsatsen att en-till-en undervisning inte är någon bra indikator på om en skolas verksamhet ska ses som exkluderande eller inkluderande, kategorisk eller relationell, individuell eller social. Skolan bör fråga sig vad insatsen har för syfte, vad det skall leda till. Göransson et al. (2015) tolkar i studien att specialpedagoger och speciallärare ser skolproblem utifrån ett relationellt perspektiv.

Resultatet i *Speciella yrken?* av Göransson et al. (2015) visar att specialpedagogerna/lärarna ser orsaker till skolsvårigheter utifrån miljö, lärares kompetens och hur klasser fungerar. Skolledare däremot utgår enligt studien utifrån att elever har brister.

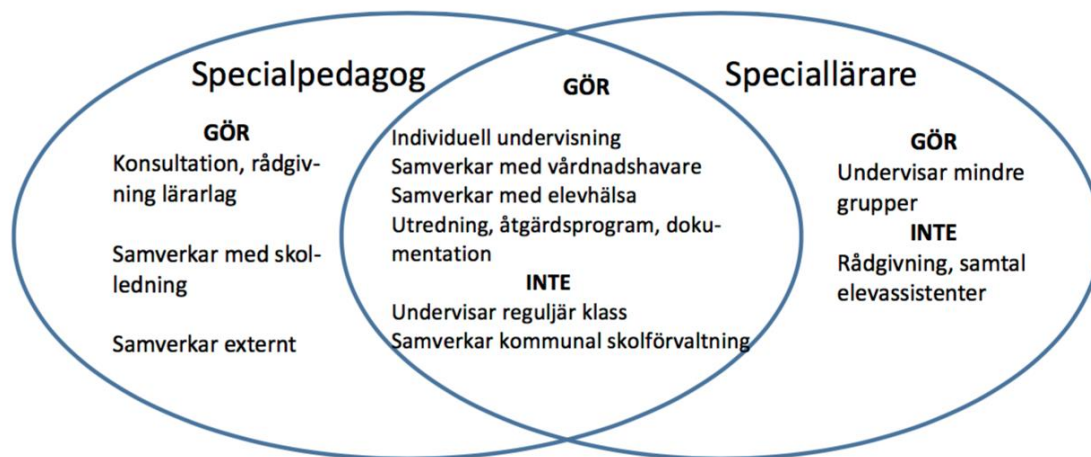
Emanuelsson et al. (2001) menar att det tar tid för den specialpedagogiska verksamheten att inta ett relationellt perspektiv och tror att det beror på att den specialpedagogiska verksamheten ofta tar hand om akuta pedagogiska problem. Persson (1998) drar slutsatsen att skolans problem handlar om att skolan inte förmår ta tillvara på olikheter hos eleverna och att specialundervisningen får en differentierande funktion. Persson ser därmed att det specialpedagogiska stödet inte är behovsprövat, det sätts in för att lösa differentieringsproblematiken i klasserna. I studien av Vernersson (1998) behandlas också differentieringsproblematiken och där menar en av respondenterna ”att det spelar ingen roll hur mycket handledning dom här lärarna skulle få, så skulle de aldrig kunna ta emot de här eleverna i sin klass ändå” (Vernersson, 1998, s.85). Respondenten påtalar det omöjliga i att möta elever i svårigheter i stora klasser. Vernersson menar att det är märkligt att vår skola fortfarande utgår från ett normalitetsbegrepp för då blir elever som avviker “elever med svårigheter” (Vernersson, 2007, s. 12).

Resultaten i Giota och Lundborgs rapport (2007) visade att minst 40 % av de 17 000 eleverna som ingick i studien, födda 1982 -1987 någon gång under sin grundskoletid fått specialpedagogiskt stöd. Emanuelsson och Persson (2002) kom i sin studie fram till att det fanns stora likheter mellan specialundervisningen i grundskolan och undervisningen på Individuella program i gymnasieskolan. I stor utsträckning var det samma elever.

Ström (1999) uttrycker att speciallärares samarbete med ämneslärare måste utvecklas. Resultatet visade på att speciallärarna och ämneslärarna inte planerade gemensamma stödåtgärder. Detta menade Ström var nödvändigt, annars kunde speciallärarna bli hjälplärare åt ämneslärare. Ämneslärarna lämnade över ansvaret för elever i behov av särskilt stöd åt speciallärarna. Persson (1998) kom också fram till att speciallärarna brukade arbeta på uppdrag av klass- eller ämneslärare och att specialpedagogisk verksamhet, särskilt i svenska och matematik, ofta hade till uppgift att bidra till differentiering av undervisningen. Persson såg också att många lärare hade svårt att se resultatet av de specialpedagogiska insatserna.

Göransson et al. (2015) visade i sitt resultat också på att orsaker till elevers skolsvårigheter kunde bero på att skolan har svårt att möta elevers olikheter, att lärare har för dålig kunskap om elevers skolsvårigheter och att elever i svårigheter kan befinna sig i dysfunktionella klasser. Studien visade också på att 40 % av de tillfrågade specialpedagogerna/lärarna anser att skolsvårigheterna beror på brister hos eleven. Studien visade att speciallärare/pedagoger känner sig trygga och kunniga inom områden som rådgivning, konsultation och som kvalificerad samtalspartner. Vidare anser de att de har kompetens att utveckla skol- och lärmiljöer och att möta elever i undervisning både enskilt och i grupp.

Göransson et al. (2015, s.24) beskriver speciallärare/pedagogers olika arbetsområden utifrån den gjorda enkätundersökningen enligt följande modell: Figur 3



Figur 1: Specialpedagogers och speciallärares arbetsområden.

I studien (Göransson et al., 2015) framkom vidare att speciallärarna ägnade mest tid till enskild undervisning eller undervisning i mindre grupp och även för specialpedagogerna var det mer vanligt med enskild undervisning än i grupp. Båda grupperna hade arbetsuppgifter som handlade om att samverka inom elevhälsa, skolledning och med vårdnadshavare. Arbetet med utredningar, åtgärdsprogram och dokumentation låg mer på specialpedagogerna, även om båda grupperna uttryckte att det ingick i deras arbetsuppgifter. Specialpedagogerna hade mer möten med externa aktörer. I rapport (2012:11 R) tas en viktig skillnad mellan yrkesgrupperna upp. Speciallärarna ägnar 68 procent av sitt uppdrag till undervisning medan motsvarande tid för specialpedagogerna är 52 procent.

Gerrbo (2012) drar slutsatsen att situationer präglade av sociala skolsvårigheter verkar utgöra den allvarligaste och allra största utmaningen i den specialpedagogiska organiseringen. Socioemotionella störningar får till exempel ofta förtur då resurserna är begränsade. Dyson (2001) frågar sig hur effektiv specialundervisningen egentligen är. Många insatser görs för enskilda elever men borde kunna göras för elever som är i liknande svårigheter. Författarna i föreliggande studie tolkar artikeln av Lindkvist, Nilholm, Almqvist och Wetso (2011) som att beslut om specialundervisning bör fattas på en likvärdig grund och innefatta en samsyn mellan olika berörda aktörer. Cole (2005) beskriver att yrkesrollen Special Educational Needs Coordinators, SENCO i England och Wales behöver få tillbaka professionen. Rollen ges inte det stöd, den status och makt som den bör ha då rollen potentiellt kan förändra livet för ett ökande antal elever. I rollen bör ingå att arbeta med integration som skolutveckling.

## 5 Teoretiska utgångspunkter

### 5.1 Professionaliseringsteorin

En av studiens teoretiska utgångspunkter är professionaliseringsteorin.

Professionaliseringsteorin behandlar yrkens utveckling mot en profession. Professionalisering används för att beskriva en yrkesgrupps mål att få social status och kontroll över ett kunskaps- och verksamhetsområde (Selander, 1989).

Brante (2009) beskriver professioner utifrån att yrken är baserade på vetenskaplig forskning. Speciallärarutbildningen och specialpedagogutbildningen är utbildningar på avancerad nivå. Detta gör att professionerna vilar på vetenskaplig grund. Enligt Florin (2010) är professioner speciella arbeten med lång utbildning inom universitet eller fackstudier, på vetenskaplig grund. Brante (2009) beskriver vidare att professioner kan delas in i klassiska professioner och semiprofessioner. Klassiska professioner innebär yrken som har en vetenskaplig utgångspunkt i sitt arbete. Semiprofessioner är yrken där de flesta kriterier som finns hos de så kallade klassiska professionerna ingår, men inte alla. Brante uttrycker att lärare tillhör semiprofessionerna. Speciallärare och specialpedagoger kan därmed också tänkas tillhöra semiprofessionerna. Florin (2010) ser att lärares bakgrund och undervisningssituation är skiftande och därför finns en svårighet att fånga denna profession på ett enkelt sätt. En specificering kring vilken lärarkategori som menas är därför nödvändig. I studien har vi avgränsat urvalet till specialpedagoger utbildade efter 2001 och speciallärare med inriktning språk-, skriv- och läsutveckling utbildade efter 2008 för att få en sådan homogen grupp som möjligt.

Brante (2009) definierar professionella yrken utifrån profession och abstrakt kunskap, till exempel menar Brante att en profession kan vara olika beroende på tid och plats. Detta eftersom omvärlden och kunskaper är föränderliga: "medicin idag, prästerskapet i andra tider och samhällen, eller officerare i länder som är i krig eller utsatta för yttre hot" (Brante, 2009, s.26). Utifrån Brantes teori tolkar vi att det funnits svårigheter under perioder för speciallärare och specialpedagoger att få förståelse för sina professioner. Malmgren & Hansen (2002) kom i sin studie fram till att specialpedagoger fann det svårt att få förståelse för sin nya profession som specialpedagog vid införandet 1990. I föreliggande studie undersöks om den nya speciallärarprofessionen har fått förståelse i praktiken. I studien undersöker vi hur yrkesrollerna ser ut idag för ett antal professionella och om professionerna, speciallärare och specialpedagog har fått genomslag.

Florin (2010) definierar professionalisering utifrån två faktorer. Det ena är att yrket har egen forskning inom området och att yrket skall kunna utöva stängning. Exempel på stängda professioner är läkare och psykologer. För speciallärare och specialpedagogers professioner finns forskning inom det specialpedagogiska kunskapsområdet och professionerna ses utifrån bland annat följande specialpedagogiska perspektiv; det kategoriska perspektivet, det relationella perspektivet och dilemmaperspektivet (Nilholm, 2005). Teoretiskt är det egna professioner men i Skollagen (2010:800) nämns de dock endast kortfattat i en mening och med beskrivningen att personen skall inneha kompetens att arbeta specialpedagogiskt med elever. Utifrån professionaliseringsteorin kommer föreliggande studie att undersöka hur arbetsuppgifter och uppdrag skapas för de två yrkesrollerna utifrån att yrkesrollerna inte är stängda och utifrån att professioner skapas utifrån tid och plats. Hur yrkesrollerna ser ut på

respektive skolor kommer att ses utifrån professionaliseringsteorin. Detta innebär att skapandet av yrkesrollerna bland annat kommer att vara en konsekvens av tid, plats, elever på skolorna, styrdokument, den professionella själv, rektor och personal på skolan.

## 5.2 Systemteori

Systemteori är en teori som ser människan som del av ett system. I föreliggande studie ses specialpedagogerna/lärarna som en del av skolsystemet. Ett grundläggande begrepp inom systemteorin är nivåer. Att tänka i logiska nivåer påverkar vår förståelse av hur organisationer är uppbyggda och hur kommunikation fungerar och hur inlärning går till. Specialpedagoger skall enligt examensordningen framförallt arbeta på grupp- och organisationsnivå, men även på individnivå. Speciallärare skall enligt examensordningen framförallt arbeta på individnivå, men också på grupp-, och organisationsnivå. Att arbeta på organisationsnivå påverkar många olika delar av skolsystemet. Detta innebär att om specialpedagogen arbetar på organisationsnivå påverkar det många olika nivåer i systemet. Speciallärare som utbildat sig efter 2008 skall även arbeta på organisationsnivå. Detta leder till att även de påverkar fler nivåer i skolan idag än tidigare. Systemteorin fokuserar på hur systemet ser ut just nu och inte tidigare. De två yrkesrollerna påverkar därmed skolsystemet på flera nivåer. I studien undersöks även hur de olika delarna av respondenternas uppdrag påverkar helheten. I föreliggande studie kommer vi undersöka speciallärare och specialpedagoger som delar av helheten/skolsystemet.

Vi kommer att undersöka hur den gamla yrkesbeteckningen speciallärare påverkar specialläraryrket i skolsystemet idag. I studien kan detta omvandlas till att svårigheten är att inte sammanblanda de olika logiska nivåerna i systemet, det vill säga de olika yrkesrollerna på en skola. Specialläraren/pedagogen som stannar kvar på sin skola efter utbildning hamnar på en annan logisk nivå och får i uppgift att se skolans behov ur ett annat perspektiv. Detta kan bli ett dilemma för specialläraren/pedagogen och kollegiet på skolan (Svedberg 2007). Dilemmaperspektivet är enligt Nilholm (2005) inbyggt i utbildningssystemet.

Öqvist (2010) anser att systemteori handlar om att se världen utifrån olika delar som helheter, relation, funktion och sammanhang. Förståelse och vidareutveckling av yrkesrollen ses i studien utifrån ett systemteoretiskt perspektiv. Svedberg (2007) menar att en individ aldrig är ensam bärare av ett problem, utan problem skapas i det sammanhang individen ingår i. Utifrån det systemteoretiska perspektivet är det stor skillnad på hur speciallärare och specialpedagoger uttrycker sig angående elever, talar man om elever i svårigheter eller *med* svårigheter (Svedberg, 2007). Gerrbo (2012) beskriver i studien att det kan vara skolsystemets fel att en elev inte utvecklas. Utifrån hur specialläraren och specialpedagogen talar om elever konstrueras uppdraget.

## 5.3 Kategoriskt och relationellt perspektiv

I studiens bakgrund belyses specialpedagogiska perspektiv. Studiens teoriansknytning tar utgångspunkt i de kategoriska och relationella perspektiven enligt Emanuelsson et al. (2001), Persson (2007) och Nilholm et al. (2007). I denna studie används de kategoriska och relationella perspektiven till att tolka uttalanden i respondenternas utsagor. Med studiens frågeställning: *I vilken mån framträder ett relationellt perspektiv?* önskar författarna undersöka om respondenterna uttrycker sig utifrån de kategoriska eller relationella perspektiven. Författarna är medvetna om att uttalanden inte med nödvändighet behöver spegla hur respondenterna arbetar samt att respondenternas uttalanden säkerligen kan variera.



Men eftersom uttalanden kan visa på hur människor agerar anser författarna att detta är av intresse. Författarna tolkar även att Lgr 11 (Skolverket, 2011) utgår från ett relationellt perspektiv.

## 6 Metod

I följande avsnitt kommer metodval, analysförfarande, respondenter, urval och genomförande att beskrivas.

Syftet med studien är att undersöka vad som ingår i uppdraget för fem speciallärare med inriktning språk-, skriv- och läsutveckling och fem specialpedagoger. En kvalitativ intervjumetod valdes då studien fokuserar på respondenternas personliga tankar och upplevelser om sitt uppdrag och arbetsuppgifter (Kvale & Brinkmann, 2009).

Studiens syfte är därmed inte att generalisera för grupperna specialpedagoger och speciallärare utan fokus ligger på enskilda respondenters tankar och upplevelser. Studien kan komma att bidra till att öka kunskapsområdet om de två olika yrkesrollerna. Syftet med att ha med både speciallärare och specialpedagoger i studien grundar sig på tanken att kunna jämföra de båda grupperna för att se på likheter och skillnader. Jämförelsen gäller således bara för just dessa personer i studien och därför kommer inga generaliseringar att kunna göras (Kvale & Brinkmann, 2009).

### 6.1 Analysförfarande

Transkriberingen av intervjuerna delades upp mellan författarna. En av oss transkriberade fem intervjuer och den andra transkriberade sex intervjuer, en av dessa var pilotstudien som senare inte togs med. Vid transkriberingen tog vi med allt utom skratt, hummanden och pauser och skrev också om de citat vi ville ha med till skriftspråk. Vid bearbetning av materialet utgick vi från yrkesrollernas examensordning, jämförde med studiens syfte och kategoriserade materialet utifrån detta. För att kunna göra jämförelser kategoriserade vi materialet i tabeller som vi sedan utgick från när vi skrev resultatet. Delarna blev: undervisning, handledning/rådgivning, skolutveckling, kartläggning och utredning, elevhälsan, rektors påverkan på uppdraget och tankar om uppdragen och yrkesrollen.

I analysen av materialet tolkade vi och försökte förstå den insamlade empirin och därför inspirerades analysen av den hermeneutiska förståelse- och tolkningsläran (Kvale & Brinkmann, 2009). I speciallärarnas och specialpedagogernas utsagor om arbetsuppgifter och uppdrag såg vi de likheter och skillnader som fanns mellan de olika respondenterna samt mellan de två olika yrkesrollerna. Respondenternas arbetsuppgifter formade uppdragen. Arbetsuppgifterna var delarna som formade helheten, uppdraget. Yrkesrollerna och respondenternas yrkesbakgrund fanns med i analysen. Vi såg likheter och skillnader mellan respondenterna, mellan uppdragen och yrkesrollerna. Vi fick därmed en bild av hur helheten och delarna såg ut för respondenterna. En del inom den hermeneutiska tolkningen är att tolkningsprocessen pendlar, det vill säga fortgår bakåt och framåt och mellan delarna och helheten, vilket förklaras som den hermeneutiska cirkeln av Alvesson och Sköldberg (2008). Ödman (2007) kallar tolkningsprocessen inom hermeneutiken för en hermeneutisk spiral som tolkaren hela tiden rör sig framåt i ju mer som förstås. I analysen pendlade vi mellan vår förförståelse som studenter vid speciallärarprogrammet och som yrkesverksamma speciallärare/pedagoger. Vi tolkade därigenom delarna i respondenternas berättelser om arbetsuppgifter och uppdrag och genom den nya förståelsen skapade vi en ny

helhetsuppfattning och vi hade då gått ett varv i den hermeneutiska cirkeln. Genom analysen av materialet kom vi att förstå, omtolka och förstå ännu mer (Ödman, 2007).

Inom hermeneutiken har förståelse och erfarenhet hos den som tolkar stor betydelse (Thomassen, 2005). Författarnas förförståelse och erfarenhet påverkar därmed den tolkning som görs eftersom vi båda har arbetat inom grundskolan under vår tid som lärare. Den ena av oss har arbetat som lärare på högstadiet i 13 år och är utbildad grundskollärare för åk 4-9, med inriktning svenska/svenska som andraspråk och spanska. Under de senaste två åren har hon varit anställd som specialpedagog, första året för åk 4-9 och under det senaste året i åk F-6. Den andra av oss är utbildad lärare F-6 sv/ma och har arbetat som speciallärare sedan 2007. Det sista året har även hon en tjänst som specialpedagog.

I intervjuerna hade vi med oss att kvalitativt intervjuande kan ses som en samtalscirkel, där intervjun sker i en hermeneutisk process och att relationell kunskap innebär att intervjun är en verksamhet där relationen mellan två människor bestämmer resultatet (Kvale & Brinkmann, 2009).

## 6.2 Respondenter

Samtliga respondenter är idag verksamma i grundskolan i åk F-9. I studien finns fem speciallärare och fem specialpedagoger. I studien är 9 av 10 respondenter kvinnor. Respondenterna kommer benämnas med pronomenet hen. Specialpedagogerna kommer fortsättningsvis att benämnas SP och en siffra och speciallärarna SL och en siffra.

SL1 är utbildad grundskollärare i åk 1-7, sv/so. Hen har varit anställd som speciallärare i 17 år. Idag arbetar hen i åk 1-9 och de senaste två åren har hen arbetat som utbildad speciallärare.

SL2 är utbildad grundskollärare i åk 4-9, sv/eng. Hen arbetar idag i åk 6-9 och har arbetat som speciallärare i sex år.

SL3 är utbildad grundskollärare i åk 1-7, sv/so. Hen arbetar idag i åk 7-9 och har arbetat som speciallärare i sex år.

SL4 är utbildad grundskollärare i åk 1-7, sv/so och är även matematikutbildad åk 1-6 via läraryftet. Hen arbetar idag i åk 1-6 har arbetat som speciallärare i ett år.

SL5 är utbildad grundskollärare i åk 1-7, sv/so/eng/no. Hen arbetar idag i åk 1-6 och har arbetat som speciallärare i ett halvår.

SP1 är utbildad förskollärare. Efter specialpedagogexamen har hen läst 15 poäng i läs- och skrivutveckling, orsak och svårighet. Därefter har hen läst in grundskollärare åk 1-7, ma/sv. Hen arbetar idag i åk 4-6, men skolan hen arbetar på är en F-6 skola. Hen har arbetat som specialpedagog i fyra år.

SP2 är utbildad grundskollärare i åk 1-7, ma/no. Hen arbetar idag i åk F-6 och har arbetat som specialpedagog i fem år.

SP3 är utbildad grundskollärare i åk 1-7, eng/sv/so. Hen har läst specialpedagogprogrammet och läst till ett år vid speciallärarprogrammet med inriktning språk-, skriv och läsriktning. Hen arbetar idag i åk 3-6 och har arbetat som specialpedagog i ett halvår.

SP4 har en kandidatexamen som textillärare, 90p svenska som andraspråk, bildlärare åk 3-gymnasiet. Hen arbetar idag i åk F-3 och har arbetat som specialpedagog i två år.

SP5 är utbildad grundskollärare, har behörighet för åk 2-9, ma/sv/so/eng. Hen arbetar idag i åk F-2 och har arbetat som specialpedagog i fem år.

### 6.3 Urval

Urvalet för studien är fem speciallärare med inriktning språk-, skriv- och läsutveckling och fem specialpedagoger. Båda grupperna skulle antingen ha den senaste speciallärarutbildningen med inriktningen språk-, skriv- och läsutveckling som startade 2008 eller specialpedagogutbildningen som startade 2001, men som reviderades utifrån Bologna-processen 2007. På grund av tidsperspektivet begränsades urvalet till verksamma speciallärare och specialpedagoger på skolor i Västsverige.

Studiens urval är ett bekvämlighetsurval (Bryman, 2011). Valet grundar sig i att vi önskar lägga fokus på tolkning och analys av olika respondenters utsagor snarare än på att söka respondenter, då studiens syfte inte är att producera generaliserbar kunskap. För att söka respondenter vände vi oss först till Ladok vid Göteborgs universitet för att få ut en lista på utexaminerade speciallärare med rätt inriktning samt specialpedagoger. Dock var den listan för allmän eftersom både pågående studenter samt studenter med fel inriktning ingick. Därför valde vi i steg två ett bekvämlighetsurval och detta innebar att vi snabbt kunde komma igång med våra intervjuer. Respondenterna valdes ut utifrån en förfrågan på sociala medier samt i intervjuarnas kontaktnät, både på speciallärarprogrammet vid Göteborgs universitet och i intervjuarnas arbeten. Från början var det tänkt att bara ha med speciallärare/pedagoger som arbetade med årskurs F-6. Dock ändrade vi på detta då vi fick tag på två respondenter som arbetade på högstadiet och fann att det kunde vara intressant att ta reda på hur olika respondenters arbeten kan se ut på de olika stadierna i grundskolan.

### 6.4 Genomförande

Utifrån studiens syfte valdes en halvstrukturerad kvalitativ intervju. En kvalitativ intervju har som syfte att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera (Stukát, 2005). Studiens halvstrukturerade intervjuform utformades utifrån i förväg bestämda teman (Dalen, 2004). Teman i intervjuguiden (se bilaga 2) utgick från speciallärarprogrammets och specialpedagogprogrammets examensordning vid Göteborg universitet (Göteborgs universitet, 2007). Respondenterna i studien hade stor frihet att utforma svaren på sitt eget sätt och frågorna kom heller inte i samma ordning som i intervjuguiden vid varje intervju. Detta menar Bryman (2011) är kännetecknande för kvalitativa intervjuer.

Först genomfördes en pilotstudie för att undersöka om intervjufrågorna gav svar på studiens syfte och frågeställningar. Pilotstudien kändes nödvändig att göra eftersom det var viktigt att få klarhet i vilka frågor som kunde vara svåra att förstå eller vilka frågor som respondenterna inte kunde svara på. Pilotstudien kan därmed minska risken att få bortfall av svar (Bryman, 2011). Pilotstudien gav författarna insikt i att studiens frågor var enkla att förstå och svara på men att fler detaljfrågor behövdes för att verkligen få svar på frågeställningarna.

I intervjuguiden som skrevs före pilotstudien, fanns många övergripande frågeställningar, men efter pilotstudien valde vi att lägga till detaljfrågor. Detaljfrågor behövdes för att få med ungefär liknande delar i utsagorna, eftersom en del av studiens syfte är att försöka se

skillnader och likheter både mellan yrkesgrupperna, men också mellan de olika respondenterna. Pilotstudien blev också ett tillfälle för författarna att träna intervjuteknik (Kvale & Brinkmann, 2009). Efter pilotundersökningen transkriberades intervjun och analyserades.

Utifrån bekvämlighetsurvalet blev det fem speciallärare och fem specialpedagoger. Vi tog kontakt med de personer som visade sig intresserade via sms eller mail. Missiv och intervjufrågor skickades ut via mail några dagar före intervjutillfället. Det visade sig dock att två respondenter inte hade fått missiv och intervjufrågor i sin mailbox. Dessa fick istället möjlighet till lite extra tid att läsa igenom frågorna före intervjun.

I missivet informerade vi om Vetenskapsrådets etiska principer (2011), intervjuens längd, cirka 30 minuter och önskemål om ljudupptagning. Vi gav förslag på tid men att det ändå var respondenternas önskemål om plats, dag och tid som tillgodosågs. För att få ut så mycket som möjligt av intervjuerna var det viktigt att respondenterna kunde svara utförligt och eftertänksamt på intervjufrågorna och målet var därför att hitta avskilda rum där intervjuerna kunde fortgå ostört. Alla intervjuer utom en skedde i avskilda rum. Den intervjun som skedde mitt i skolan under arbetstid gav oss intervjuare ett ökat ansvar att hålla fokus och verkligen få ut det vi önskade av intervjun. Samtliga intervjuer spelades in för att öka reliabiliteten. Vi valde att inte anteckna under intervjuernas gång för att slippa förlora fokus och istället fokusera på att lyssna ordentligt och ställa följdfrågor.

Intervjuerna inleddes med att informera om syfte, att en ljudupptagning skulle göras och information om konfidentialitetskravet. Vi påminde om att intervjun skulle pågå i cirka 30 minuter. Inför varje intervju fick respondenten möjlighet att ställa frågor till oss om något var oklart. Intervjuerna avslutades med att fråga om respondenterna hade något övrigt att tillägga. Vårt mål var att vara med båda två vid intervjuerna eftersom vi då var två som lyssnade och kunde ställa följdfrågor. Men det kunde också leda till en större anspänning för respondenten. Vid 4 av 10 intervjuer hade vi möjlighet att vara med båda två. Efter de gemensamma intervjuerna ägnade vi en stund åt att direkt sammanfatta och diskutera det sagda samt att fundera kring vad som var bra och vad som kan förbättras till nästa tillfälle (Kvale & Brinkmann, 2009). Efter de övriga intervjuerna hade vi en telefonkontakt samma dag för att gå igenom intervjun. Under intervjuperioden som varade i cirka sex veckor hade vi kontinuerliga samtal med varandra kring vad som framkommit i utsagorna.

## **6.5 Etik**

I studien har vi tagit hänsyn till de forskningsetiska principerna som innebär samtyckeskrav, informationskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav (Vetenskapsrådet, 2011). Informationskravet, nyttjandekravet och samtyckeskravet blev tillgodosett när vi i missivet beskrev studiens syfte, hur studien skulle genomföras samt information om att respondenterna hade rätt att avbryta sin medverkan om de önskade det. Vi informerade också om att empirin endast skulle komma att användas för denna studie. Ett annat krav är konfidentialitetskravet, vilket vi tog hänsyn till då alla uppgifter som kunde identifiera respondenterna togs bort när intervjuerna skrevs rent. Respondenternas arbetsplatser skrevs heller aldrig ut (Kvale & Brinkmann, 2009).

## 6.6 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Reliabiliteten påverkas av intervjuarens sätt att tolka och sammanställa svaren (Stukát, 2005). För att få en hög reliabilitet spelades samtliga elva intervjuer in. Vi spelade in intervjuerna på våra mobiltelefoner och döpte dem till SP1, SL1 och så vidare. Under intervjuernas gång repeterade vi vad respondenterna sa om något var oklart för att försäkra oss om att vi hade uppfattat det på rätt sätt. Vi har båda lyssnat igenom samtliga intervjuer innan transkriberingen.

Utifrån Kvale & Brinkmann (2009) har vi under arbetets gång varit medvetna om att reliabiliteten skulle komma att påverkas av vårt sätt att transkribera och tolka intervjuerna och det kunde egentligen hur vi än gjorde alltid bli en subjektiv tolkning. De tar också upp att olika intervjuare kan komma fram till olika resultat i samma studie. Stukát (2005) menar att reliabiliteten påverkas av intervjuareffekten, det vill säga att vi som intervjuare uppträder på ett visst sätt så att respondenterna förstår vad som krävs av dem.

Persson (1998) tar upp att ett problem i samband med att företrädare för olika yrkeskategorier skall beskriva sin egen verksamhet är att de tenderar att beskriva hur verksamheten borde vara snarare än hur den faktiskt är. Detta tänkte vi på under intervjuerna och ställde därför många följdfrågor eller bad respondenterna beskriva mer utförligt för att få klarhet i hur de tänkte. För att få en god validitet har vi haft möjlighet att diskutera syfte och frågeställningar med vår handledare under SLP610-kursen vid Göteborgs universitet, studerande vid speciallärarprogrammet vid Göteborgs universitet, kollegor på våra respektive arbeten och några personer som inte arbetar inom skolvärlden.

Vid val av intervjufrågor kom vi att utgå från syftet med studien och frågeställningarna och tittade på liknande studier för att få hjälp att hitta adekvata intervjufrågor. Intervjufrågorna testades i en pilotstudie på en speciallärare som senare inte var med i studien. Eftersom studien endast utgår från tio respondenters utsagor kommer det inte finnas någon möjlighet att göra generaliseringar. Studien kommer förmodligen inte heller att kunna replikeras, eftersom den kvalitativa studiens resultat är beroende av forskaren (Bryman, 2011).

## 7 Resultat och Analys

Resultatet är indelat i sju delar som svarar mot studiens frågeställningar. Rubrikerna är: Undervisning, handledning och rådgivning, skolutveckling, kartläggning och utredning, medverkan i elevhälsan, rektors ledning av uppdraget och tankar om uppdragen och yrkesrollerna. Varje del inleds med en sammanfattning och i varje del redovisas speciallärare för sig och specialpedagoger för sig. Respondenternas utsagor kategoriserades i tabellform utifrån de givna rubrikerna ovan.

### 7.1 Undervisning

Undervisning i studien innebär det kompenserande, förebyggande och färdighetstränande arbete som speciallärare och specialpedagoger utför med eleverna på respektive skola.

8 av de 10 respondenter uttrycker att de undervisar elever. Samtliga speciallärare beskriver att de arbetar med att undervisa enskilda elever i svenska. Alla utom SL4 undervisar också i matematik, engelska, So och No. En speciallärare undervisar mer av sin tid i en särskild undervisningsgrupp. Tre specialpedagoger uppger att de undervisar enskilda elever i svenska och matematik. En av dem, SP3 uppger även att hen undervisar en liten grupp i engelska. Det

är två specialpedagoger som uppger att de inte alls undervisar i sin tjänst av vilken en uttrycker:

*Nej för ren formalia så är det ju så att jag får ju inte undervisa elever så som specialpedagog. (SP5)*

### 7.1.1 Speciallärare

Alla fem speciallärare uppger att de har mycket tid med elever och det är SL1, SL4 och SL5 som uttrycker att de under den största delen av skoldagen är tillsammans med elever. Det som skiljer speciallärarna åt är att de som arbetar på högstadiet beskriver att de är mer inriktade på att stödja elever att hitta strategier samt beskriver att de arbetar mycket för att klara prov och inlämningar.

*Jag jobbar inte jättemycket med lästräning eller skrivträning, utan mer med att hjälpa till med strategier att klara av att skriva, och alternativa verktyg och stöd under tiden man gör uppgiften. (SL2)*

En av speciallärarna, SL1 beskriver att hen både arbetar med elever på lågstadiet och högstadiet och uttrycker en frustration i arbetet med elever på högstadiet. SL1 menar att betygshets och att klara kunskapskraven gör att arbetet blir mycket kompensatoriskt, men att hen egentligen skulle vilja arbeta mer med lästräning.

*/.../ De är ju fångade av sina ämnen och sin rytm, sitt schema, sin betygshets och jag stöttar dem. För det mesta känns det okej, men ibland kan det ju bli att jag tänker: -Faan skall han sitta och läsa om organisk kemi när han stapplar sig fram i texten. Han skulle behöva sitta här en vecka och bara läsa. Inte läsa organisk kemi eller brott och straff, lag och rätt utan han är ju faktiskt en väldigt svag läsare. När får han tid för det när han flänger runt på de elva, tolv, tretton ämnena? Det kan ju vara lite frustrerande. (SL1)*

De som arbetar med yngre barn beskriver att de arbetar mer på en förebyggande nivå. SL4 uttrycker att hen lästränar intensivt:

*/.../ vissa elever som man går in och träffar fyra gånger i veckan....som en sån kick eller läsboost som vi kallar det. (SL4)*

SL1, SL4 och SL5 namnger olika metoder för lästräning som Bravkod, Bornholm, upprepad läsning, Fonomix och Trugs i arbetet med eleverna (se bilaga 4). SL2 och SL3 arbetar på högstadiet och uttrycker inga speciella metoder. Alla speciallärare beskriver att de arbetar både enskilt och i par/grupp i rum avsedda för specialundervisning. SL4 och SL5 beskriver att de under vissa lektioner också har undervisning i klass.

SL4 beskriver att hen arbetar intensivt med lästräningsmaterialet Bravkod:

*Jag jobbar ganska hårt med Bravkod och har sett att det ger ju resultat och så. (SL4)*

SL5 beskriver hur hen arbetar. Hen anpassar och förstärker utifrån klassrumsundervisningen:

*Nu hade vi det så i år, att hela hösten när de hade svenska så var den gruppen hos mig. /.../de hade veckans bokstav och då gjorde jag veckans bokstav fast på mitt sätt, anpassat. (SL5)*



## 7.1.2 Specialpedagog

SP1 och SP3 är de två specialpedagoger som uppger att de har stor elevtid och berättar att de undervisar både kompensatoriskt och förebyggande på både individ- och gruppnivå. SP1 nämner att det är materialet Pilen som hon arbetar med i sin svenskundervisning och datorprogrammet Alfamax. SP3 arbetar med Bravkod, upprepad läsning och gör eget material och har även undervisning i grupp eller klass. SP2 berättar att hen har lite tid med enskilda elever men har undervisning med två elever och arbetar på individ-och förebyggande nivå och nämner metoder som upprepad läsning och Fonomix. SP1 har utbildat sig i matematik och svenska efter specialpedagogutbildningen därför att hen vill arbeta med elever:

*/.../för jag vill jobba med elever. (SP1)*

SP3 uttrycker att hen har mycket tid med elever och uttrycker att hen vill stödja och samarbeta med lärarna och eleverna:

*Mycket med elever, väldigt mycket med elever. Men jag vet inte om det är för att jag precis har jobbat som klasslärare fram till sommaren så jag är van vid att arbeta med elever. När jag själv har arbetat som lärare har jag tyckt om att samarbeta med specialpedagog eller speciallärare. Man vill ju gärna ha hjälp med vissa elever, att någon speciallärare ska jobba med dem. Så jag har väl det i mig lite, jag tycker om att arbeta med elever och jag vill försöka stödja dem och lärarna. (SP3)*

## 7.2Handledning/rådgivning

Handledning innebär i studien att speciallärare/pedagoger är samtalspartner med personal på skolan. Rådgivning i studien innebär att speciallärare/pedagoger ger råd till personal på skolan i huvudsak inom läs- och skrivfrågor.

Av respondenterna i studien beskriver mer än hälften, 6 av 10 att de arbetar som kvalificerade samtalspartners. Ingen av respondenterna uppger att de lägger stor del av sin tid på handledning. Några av specialpedagogerna tar speciellt upp att de önskar mer grupphandledning. Begreppet handledning används mer frekvent än kvalificerad samtalspartner av respondenterna.

### 7.2.1 Speciallärare

Speciallärarna kallar arbetet de utför när de har samtal för att vara samtalspartners, ha rådgivning, ha handledning och vara ett bollplank. SL4 beskriver att hen har samtal i korridoren och i kafferummet med lärarna. Till hösten önskar hen få mer tid för samtal. Två speciallärare är samtalspartners, men har inga bestämda tider för det. Två andra berättar att de arbetar mer formellt som samtalspartners och har hittat former för det. Den ena, SL2 kallar det för handledning och den andra, SL3 säger att hen har handledning men ser sig mer som ett bollplank. SL3 berättar att lärarna önskar handledning men att det bästa verkar vara att inte bestämma en tid för handledning för då blir det ytterligare en tidsfaktor för lärarna. SL2 beskriver att förutom handledning och rådgivning för lärare är hen även rådgivare för föräldrar kring vilka extra anpassningar som kan fungera för elever i läs- och skrivsvårigheter. SL5 beskriver sig som samtalspartner i läs- och skrivfrågor, men uppger att hen inte har några samtalstider som är bokade för det.



SL1 anser sig inte vara handledande eller rådgivande utan beskriver sig som en samtalspartner, och kallar det för att ha samtal med en jämbördig kollega. Hen beskriver att i jobbet är det mycket informella samtal:

*Inte så att gå in och observera 7a och samtal och kom ut. Utan snarare när man varit med börjar man prata om klassen, enskilda elever, miljön eller gruppen så där växer fram någon slags dialog när man kan bolla lite idéer och så. Då säger jag så mycket jag kan av egna kunskaper. (SL1)*

## 7.2.2 Specialpedagoger

Av specialpedagogerna uppger samtliga att de har handledning. SP5 uttrycker att hen har stående handledning varje vecka med två lärare. Det som handledningen handlar om är behovsstyrt och lärarna kommer varje vecka med sina frågor och SP5 berättar att hen försöker coacha dem i bästa möjliga mån. SP5 uttrycker att hen önskar arbeta mer med grupphandledning och att det har dröjt ett år innan hen har fått till det på de tidigare arbetsplatserna. Hen uttrycker:

*Just nu har jag ingen grupphandledning, det har jag värnat och vurmat för, det är ändå något som jag skall ha i mitt uppdrag, grupphandledning kontinuerlig sådan. En gång i månaden har jag fått till tidigare på mina andra arbetsplatser, men det har dröjt ungefär ett år varje gång så jag är på gång nu. Så jag säger att till hösten vill jag ha grupphandledning men jag har än så länge inte dragit ihop det här. (SP5)*

SP2 beskriver att hen arbetar med handledning men uttrycker också önskemål om kompetensutveckling i handledning utifrån att hen beskriver det som en färskvara. SP4 är den av specialpedagogerna som anger att hen arbetar mycket med handledning. Klasserna på den skolan där SP4 arbetar på beskrivs som indelade i a, b och c-spår. Hen har kollegial handledning en gång i månaden med all personal som arbetar i tex a-spåret. Varje vecka kan lärarna boka tid för konsultation. Dock beskriver SP2 att det inte utnyttjas tillräckligt:

*Varje vecka kan man få det, det är aldrig fullt. Det betyder alltså att lärarna inte utnyttjar det tillräckligt bra. Det hade jag själv önskat få om jag var lärare...(SP4)*

SP1 uppger att hen handleder de lärare och assistenter som känner att de behöver handledning. SP1 berättar att hen inte har några bestämda tider för handledning. Hen beskriver sig som mycket flexibel:

*Jag har inga bestämda tider, jag är flexibel. (SP1)*

SP2 beskriver att hen handleder personal och beskriver att önskemål för handledning kan vara att lärarna önskar råd:

*Handledning, rådgivning en mix av det. Det är ju inte egentligen den där renodlade handledningen alltid, vissa lärare förväntar ju sig råd också. Jag tror det är för att jag också känner eleverna och då blir det ju på ett annat sätt, jag är med och gör deras åtgärdsprogram. Jag är med och träffar deras föräldrar och är involverad, så för mig när jag sitter så är det svårt också att förhålla mig helt handledande. Men jag tror att handledning egentligen helst skall vara på en annan skola. Om man är lokalt anställd så tror jag att handledningen skulle vara bäst alltså att man hade, kanske inte med nödvändighet på sin*

*egen skola alltid. När det gäller handledning så skulle jag vilja ha en djupare kompetens men när jag tänker så egentligen hade jag nog, vi hade mycket handledning i vår grundutbildning, där jag läste, det lärosätet har mycket handledning. (SP2)*

SP3 berättar att hen handleder de resurspersoner som arbetar i klasserna. SP3 berättar att hen även har handlett lärare och all personal som arbetar med en klass på skolan som inte fungerat. I denna handledning beskriver hen att även kurator och speciallärare har varit med. SP3 berättar att hen även utifrån önskemål, kommer att handleda en lärare och en resursperson kring en elev på skolan.

## 7.3 Skolutveckling

Skolutveckling innebär i studien att speciallärare/pedagoger arbetar med systematiskt kvalitetsarbete. Författarna har speciellt frågat om skolutveckling inom språk-, skriv- och läsutveckling. En form av skolutveckling kan vara en nytillsatt tjänst som speciallärare/pedagoger på en skola. Dock redovisas inte denna form av skolutveckling i resultatdelen, men finns med i resultatdiskussionen.

Av respondenterna i studien uppger fyra av tio att de arbetar med skolutveckling. Tre av de fyra är specialpedagoger. Endast en speciallärare uppger att hen arbetar med skolutveckling och arbetar då med läs- och skrivutveckling. Dock uppger hen att rektorn inte skulle anse att hen arbetar med skolutveckling. Två av de tre specialpedagogerna anger att de arbetar med ämnesutveckling. Den tredje specialpedagogen anger att hen arbetar med ämnet lågaffektivt bemötande.

### 7.3.1 Speciallärare

Av speciallärarna beskriver SL5 arbete med skolutveckling. SL5 beskriver att hen ingår i en arbetsgrupp som har börjat arbeta med temat språkutvecklande arbetssätt där en specialpedagog, en svenska som andraspråkslärare och SL5 själv är med. Men SL5 uttrycker att hen inte officiellt är med i något skolutvecklingsprojekt. SL5 beskriver att hen också bedriver fortbildning för kollegor på två pedagogiska forumsmöten per termin. Hen beskriver sin roll på skolan och att skolutveckling egentligen inte ingår i hens uppdrag enligt rektorn:

*Det är en hierarkisk skola det här. Det är så i allting, jag ligger inte nära rektor och jag ligger inte i Eht heller och sen kommer specialpedagogen och sen kommer jag. Så jag är fotfolk om man säger. Rektor skulle nog inte tycka att jag var med i skolutveckling, men praktiskt så är jag ju det för jag lägger mig i det mesta. Jag är en sådan typ, men har det inte på mitt CV. (SL5)*

SL3 pratar också om skolutveckling, men anser inte själv att hen bedriver något arbete inom detta just nu. SL3 uppger att hen även är handledare i Läslyftet för specialpedagoger och speciallärare på skolan. SL3 beskriver att hen har gett förslag på åtgärder som behövs på skolan men att det inte blir mer än så. Det händer inget i praktiken:

*Vissa saker är skolutveckling i det vi arbetar med, sen är det mycket skolutveckling vi pratar om men vi har inte den strukturen på skolan där vi i organisationen tar upp det. För om vi har gjort lässcreeningar sen jag kom för fem år sedan och påtalat behovet av att det behövs göras saker tidigare och man då fortfarande inte gör det, då är det lite svårt att säga att man ägnar sig åt skolutveckling. Vi påtalar det och det fastnar lite där...(SL3)*

### 7.3.2 Specialpedagoger

Av specialpedagogerna uttrycker SP1, SP2 och SP4, det vill säga tre av fem, att de arbetar med skolutveckling. SP2 berättar att hen arbetar med skolutveckling i matematik och svenska. På hans skola finns en lärare som i sin tjänst har avsatt tid för skolutveckling, men området är pedagogik och inte specialpedagogik:

*Hon jobbar med skolutveckling och jag är inte helt insatt för det är lite två parallella spår. Men jag har försökt tänka så här och det verka stämma ganska bra, hon är mer inne på de pedagogiska frågorna, rent pedagogiska och inte specialpedagogik om man så säger. (SP2)*

SP4 anger att hen är med i tre olika skolutvecklingsgrupper på organisationsnivå och SP1 beskriver att hen ansvarar för utbildning av kollegor i specifika ämnen.

## 7.4 Kartläggning och utredning

Kartläggning och utredning är i studien dokumentation som skall belysa elevens skolsituation och kunskapsutveckling i olika ämnen.

Både speciallärare och specialpedagoger uppger att de arbetar med kartläggningar. SL4 är den enda av alla respondenter som berättar att hen inte gör utredningar. En speciallärare och en specialpedagog beskriver att de har en dag i veckan avsatt för kartläggningar och utredningar. SL3 uttrycker dock att denna dag oftast brukar bli full av möten och inte utredningsarbete och kartläggningsarbete. SP3 är den andra respondenten som anger att hen har en utredningsdag. Hen uppger inte att dagen används till annat än utredningar. Av övriga är det fyra respondenter som inte har någon tid avsatt för kartläggningar och utredningar. Fyra respondenter, samtliga specialpedagoger anger att de varje dag har tid för kartläggningar och utredningar. Åtgärdsprogram beskriver nästan hälften av respondenterna att de arbetar med, det vill säga fyra av tio. Observationer anger flertalet att de skriver, det vill säga åtta av tio.

### 7.4.1 Speciallärare

Samtliga speciallärare gör kartläggningar och SL4 och SL5 uttrycker särskilt att det enbart är läs-, och skrivkartläggningar som de skriver. Flertalet, det vill säga fyra av fem uttrycker att de gör utredningar och SL5 uttrycker särskilt att det bara är inom läs- och skriv som hen gör utredningar. Av speciallärarna uppger två av fem att de skriver åtgärdsprogram. Observationer anger SL1, SL2 och SL3, det vill säga tre av fem speciallärare, att de utför. SL2 uttrycker dock att hen gör det sällan. SL3 berättar att hen önskar arbeta med att göra mer observationer i klasserna.

### 7.4.2 Specialpedagoger

Kartläggningar beskriver fyra av fem specialpedagoger att de gör. Det är endast SP3 som uppger att hen inte gör kartläggningar. Av specialpedagogerna uppger samtliga att de gör utredningar. SP1 uppger att hen framförallt gör Logos-utredningar. SP2 beskriver att hen har två utredningar på gång hela tiden. SP3 berättar att hen gör utredningar på fredagar. SP4 berättar att hen i höstas hade fyrtio pågående kartläggningsärenden. SP5 beskriver att hen just nu har två läs- och skrivutredningar på gång. Inför att ett elevärende tas upp på EHT säger SP5 följande:

*Det är olika vad det är för frågeställningar runt eleven.*

Åtgärdsprogram beskriver två av fem specialpedagoger att de gör. SP5 berättar att det är hen som är drivande i arbetet med åtgärdsprogram men att hen inte skriver åtgärdsprogrammen. Lärarna skriver åtgärdsprogrammen och SP5 driver på dem. Samtliga specialpedagoger uppger att de utför observationer. SP3 kommenterar dock att det sker sällan. SP4 berättar att hen alltid börjar med tre observationer, vid tre tillfällen i klassen på gruppnivå i kartläggningsarbetet. SP1 berättar att förfrågan om observation kan ske i korridoren:

*Oh, kan inte du komma och titta på honom eller henne och då går jag in och gör observationer. Jag jobbar lite olika där, min kollega han vill att de skall skriva ner och lämna in och sen kommer han. Men jag går dit och observerar själv och sen hjälps vi åt och skriver ihop. (SP1)*

SP1 anger också att hen utreder och handleder jättemycket i förskoleklass:

*Vi får mycket att göra i förskoleklass och jag vet inte vad som har hänt. (SP1)*

SP2 berättar att observationer ägnar hen tre veckor åt från och med att hen startar upp en utredning.

*/.../så är det ju jag som ägnar mig åt observationer, intervjuer och i vissa fall är det ju viss del testning då. (SP2)*

SP5 beskriver att hen har bra koll på de flesta eleverna på skolan eftersom hen är mycket ute bland eleverna för att testa, intervjua och observera:

*Jag träffar ju eleven mycket ute, för även om jag inte undervisar eleverna så är jag väldigt mycket ute och cirkulerar. Jag testar elever, jag intervjuar elever, jag observerar elever. Jag är delaktig med eleverna så jag kan ganska mycket om de flesta eleverna. Jag var ute senast igår och observerade en elev och så har jag två stycken nästa vecka. (SP5)*

## **7.5 Medverkan i elevhälsan**

I studien menar vi den betydelsen som står i Skollagen. Eleverna ska ha tillgång till medicinska, psykologiska, psykosociala och specialpedagogiska kompetenser. Elevhälsan kan bidra till att skapa miljöer som främjar elevernas lärande, utveckling och hälsa. I Skollagen anges att elevhälsan ska stödja elevernas utveckling mot utbildningens mål (Skollagen, 2010:800, 2 kap, § 25)

Elevhälsomöten uppger flertalet, det vill säga åtta av tio att de medverkar i. SL5 och SL4 är de som inte medverkar i elevhälsomöten. De anger att det är specialpedagogerna på deras skola som är med på elevhälsomöten varje vecka.

## 7.5.1 Speciallärare

Av speciallärarna uppger tre av fem att de är med på skolans elevhälsa varje vecka. Det är endast SL4 och SL5 som anger att de inte är med på elevhälsomöten. De uppger att det är en avvägning och att det är viktigt att det är bra möten om de skall vara med. SL4 berättar:

*Det är väl en liten brist kan jag tycka, men samtidigt blir det där hur mycket tid skall man lägga på möten. Det är också en avvägning det där hur mycket tid man tar från barnen. Om man skall vara med på alla möten och träffa alla föräldrar så tas ju tiden från eleverna. Man har väl prioriterat mig till mycket elevtid och specialpedagogen till och ta mycket av det här runt omkring. (SL4)*

SL5 beskriver också vikten av att möten ska vara bra och ska ge något. Angående de elevhälsomöten hon inte är med på säger hen:

*/.../Det ska vara bra möten, om möten. Det är svårt att veta. Just nu känns det bra att bara ha en representant där. (SL5)*

Av speciallärarna så beskriver SL1, SL2, SL3 och SL5, det vill säga fyra av fem att de har många möten. De beskriver att de deltar på konferenser, elevhälsomöten, arbetslagsmöten med lärare, möten med spec-arbetslaget, samverkar med hemmet i möten med föräldrar och elever och möten med lärare. SL4 är den speciallärare som anger att hen inte har lika många möten som de andra. Hen berättar att hen är med på skolans APT. Hen berättar också att hen är kopplad till ett arbetslag på skolan, men när det arbetslaget har möten så löser SL4 av i en klass. På måndagar när skolan har lärarkonferenser berättar SL4 att hen är ledig.

SL2 och SL3 har förutom elevhälsomöten, även andra möten. SL2 beskriver att hen och de andra speciallärarna och specialpedagogerna på hens skola har ett så kallat öppet elevhälsomöte för lärare där de hjälper lärare med planeringar, tex hur lärarna skall tänka kring extra anpassningar i läs- och skriv. SL3 uppger att hen varje vecka har ett förberedande möte inför elevhälsomötet där specialpedagog, speciallärare, skolsköterska, kurator och skolpsykolog ingår.

## 7.5.2 Specialpedagoger

Av specialpedagogerna uppger alla att de är med på elevhälsomöten varje vecka. Samtliga berättar också att de samverkar mycket med hemmen, genom möten med föräldrar. SP4 beskriver att hen sitter med i många olika grupper som har möten på skolan; skolutvecklingsgruppen, inkluderingsgruppen, trygghetsgruppen och är även med på apt. En gång i månaden, högst var sjätte vecka anger SP4 att hen och hens rektor är med på arbetslagsträffar. Hen beskriver på följande sätt:

*En annan vanlig uppgift för mig är ju möten. Mycket möten blir det. Och i den rollen som specialpedagog på dessa möten med föräldrar, rektor och kanske någon från elevhälsan och ibland blir det alla från elevhälsan. Det är olika vad det är för frågeställning runt eleven. De mötena får jag alltid skriva minnesanteckningar och protokoll, så det är mycket skrivande. (SP5)*

## 7.6 Rektors ledning av uppdraget

Med rektors ledning av uppdraget i studien, menar vi om och hur rektor styr och leder speciallärares/pedagogers uppdrag och arbetsuppgifter.

SP3 är den enda av de tio respondenterna som uppger att hen har en skriftlig arbetsbeskrivning. I de fall som respondenten ingår i elevhälsan upplever respondenterna att det finns en nära kommunikation med rektor. Två av respondenterna uppger att de delger rektor sin arbetsgång emellanåt.

### 7.6.1 Speciallärare

Speciallärarna berättar att formellt så delas uppdragen ut på elevhälsomötet, men SL1, SL2, SL3 och SL5, det vill säga fyra av fem speciallärare har viss egen frihet att besluta om hur stödet skall fördelas. SL4 däremot beskriver att hens uppdrag måste gå genom rektor:

*Då brukar jag säga det, att de måste ta det med chefen först. (SL4)*

SL1 uttrycker även att uppdragen kan bestämmas i samråd med lärare. SL1 beskriver att hen har en viss frihet i att besluta om vilka elever som skall få stöd och att rektor informeras senare:

*En lärare kan till exempel säga: - Har du inte tid något mer, för de hänger ju inte riktigt med? Jag svarar: - Jag ska se vad jag kan göra och så kollar jag på schemat, men då var det ju bortprioriterat för jag hade så mycket annat. Men nu efter jul ser jag att om jag förändrar mitt schema så på måndag på matten så fungerar det och jag säger det direkt till läraren. Sen går jag upp och så säger jag till rektorn och hon är ofta upptagen med sitt så hon säger bara, aha bra. Så detta passerar ju inte direkt några formalia som ni förstår, annat än att jag skriver in det på mitt eget schema och rektorn har ju hört det. (SL1)*

SL2 uppger att hen får uppdragen via rektor, elevhälsan men att också hen liksom SL1 tar egna uppdrag utifrån om en elev eller klass behöver extra stöd. SL3 beskriver att uppdragen formellt kommer från elevhälsan. Hen beskriver även att uppdragen kan komma från rektor, SL3 själv och resultat från screeningplan, men aldrig direkt från lärare:

*Vi bestämmer ganska mycket, samtidigt kan jag ju säga att det beror på vilken rektor du har. Så det beror väldigt mycket på vilken kunskap chefen har. (SL3)*

SL5 berättar att hen får sina uppdrag via elevhälsan, men kan även besluta om uppdrag i den spec-grupp hen ingår i:

*I de bästa av världar har man tagit det på elevhälsan, men det är inte alltid det går den vägen för det kan också vara så att vi har ju ett första möte med spec. Det kan vara så att vi ser att de här barnen behöver det här och det här utifrån screening och då är det inte elevhälsan som bestämmer om det, då är det vi. (SL5)*

### 7.6.2 Specialpedagoger

Flertalet specialpedagoger, alla utom SP5 uppger att de har ganska stor frihet att styra vilka elever som skall prioriteras och hur uppdraget skall se ut. SP1 uppger att hen får bl.a. sina

uppdrag via elevhälsan men även i samråd med lärare. På frågan vem som styr hens uppdrag anser SP1 att hen själv ansvarar för arbetet.

*Jag berättar vad jag gör emellanåt. Rektor kommer aldrig och frågar. (SP1)*

SP2 får sina uppdrag från elevhälsan och skolans screeningplaner. Hen uttrycker samtidigt att ärenden tas i korridoren.

*Jo, det har hänt absolut, det har hänt, och jag har träffat elever för att en orolig förälder ringer och hela situationen kräver att man tillmötesgår lite snabbare och inte drar igenom elevhälsan och hela arbetsgången. För att ibland så är det en smartare lösning för tillfället och då kan man liksom lugna hela situationen. (SP2)*

SP3 beskriver att hen får uppdrag från elevhälsan, men att hen även väljer ut elever utifrån de som har åtgärdsprogram:

*Så det är rektor som ger mig uppdrag, men jag styr ju ganska mycket själv ändå hur jag lägger upp det. (SP3)*

SP4 berättar att hens uppdrag ligger på organisationsnivå. Hen uttrycker vidare att hen får uppdrag att kartlägga och utreda på elevhälsomötena. SP5 uttrycker att det är elevhälsan som diskuterar vilka elever som ska prioriteras och utifrån det uppger SP5 att hen gör kartläggningar och utredningar.

## **7.7 Tankar om uppdragen och yrkesrollerna**

I Skollagen (2010:800, 2 kap, 25 §) finns de specialpedagogiska uppdragen beskrivna:

*Inom elevhälsan ska det finnas tillgång till personal med sådan kompetens att elevernas behov av specialpedagogiska insatser kan tillgodoses.*

I specialpedagogers och speciallärares examensordning (SFS 2007:638, 2011:186), se bilaga 3, finns uppdragen beskrivna. Eftersom endast en av respondenterna har en arbetsbeskrivning ser vi i resultatet att flera respondenter inte har tydliga uppdrag och sannolikt har respondenterna stor del i hur arbetet läggs upp.

### **7.7.1 Speciallärare**

SL1 uttrycker att hen har en bred ämneskompetens och känner sig säker på att undervisa i många ämnen och att stötta i olika elevkonstellationer. Hen anser sig ha mycket frihet i sitt arbete. SL2 berättar att på hens arbetsplats är det ingen skillnad mellan hen och specialpedagogen men ser att det skulle gynna skolan om båda yrkesgrupperna jobbade mer på organisationsnivå och att arbetet på individnivå mer var inriktat mot pedagogerna.

Traditionen på SL2s skola har varit att alla oavsett utbildning arbetat som speciallärare. SL3 berättar att hen upplevt en frustration som lärare när hen stött på elever i svårigheter. Utbildningen till speciallärare har gett redskap men samtidigt uttrycker hen att hen får strida för att inte ses som underordnad specialpedagogen och gamla föreställningar om hur en speciallärare traditionellt arbetar. SL3 menar att hen fått slåss för sina 90 högskolepoäng på

avancerad nivå. SL4 känner att hen har ett stort mandat gentemot kollegor i rollen som speciallärare i frågor runt läs-och skriv. SL4 uttrycker att hen är en del av lärarkollegiet och menar att det beror på att hen varit på skolan länge. Hen uttrycker angående sin speciallärarroll:

*Det var väldigt efterlängtad att få en speciallärare. Specialpedagogen vi har, har varit väldigt tydlig också, för nu har hon någon och bolla med, någon som verkligen finns, möter barnen, så att det har jag fått som respons från henne också kan man säga. Hon ser en stor skillnad nu när jag finns mot när jag inte, när min post inte fanns. Och som sagt det vet jag ju själv när jag var klasslärare att man skrek ju efter hjälp. Det finns ju ingen att fråga, att bolla med, att få hjälp när man ser att barnen har behov som man inte hinner med eller har kunskap om. (SL4)*

SL5 tänker att uppdraget skall ligga på både grupp-och organisationsnivå men menar att det inte är många av lärarna som tänker så utan de efterfrågar mer den "gamla" specialläraren.

### 7.7.2 Specialpedagoger

SP1 uttrycker att hen är flexibel både i mötet med pedagogerna och eleverna. Hen menar att det är viktigt att finnas tillgänglig för pedagogerna och kunna göra insatser direkt. Hen uttrycker stor frihet att själv ansvara för upplägget av sitt arbete. Hen ser sig som spindeln i nätet på skolan. SP2 menar att det är handledning och rådgivning som efterfrågas mest. Den tjänst som hen har idag anser hen ger möjlighet att påverka och utveckla skolan utifrån hens specialpedagogiska tänk. SP3 är både specialpedagog och speciallärare med språk-, skriv- och läsinriktning. Detta uttrycker hen vara orsaken till att hen har mycket elevtid. För SP4 är det viktigt att inte sitta fast i ett schema, eftersom det är mycket som händer spontant under en skolvecka. Hen ser sin roll utifrån ett paraplytänk. Hen arbetar på organisationsnivå och detta har varit möjligt på grund av att rektorn gett mandat. SP5 betonar att vid utformandet av specialpedagoguppdraget är det viktigt att rektor ger sitt mandat. Hen tolkar sitt uppdrag som att hen inte får undervisa som specialpedagog. Hen menar att skolans specialpedagogiska tänk styr hur hens uppdrag blir.

## 7.8 Perspektiv i utsagorna

Analys av utsagorna av specialpedagogerna/lärarna i studien utgår utifrån de relationella och de kategoriska perspektiven. Respondenterna i studien uttrycker sig både kategoriskt och relationellt i talet om eleverna. Nilholm et al. (2007) har i sin rapport gjort en mindre omarbetning av Emanuelsson et al. tabell (2001). I följande figur tolkas traditionellt perspektiv som kategoriskt perspektiv och alternativt perspektiv som relationellt perspektiv.

Tabellen nedan, figur 3, visar på hur de två yrkesgrupperna uttrycker sig utifrån de kategoriska och de relationella perspektiven. Fokus är inte att skriva ut vad enskilda respondenter uttrycker och därför skrivs SL (speciallärare) och SP (specialpedagog). Detta grundar sig i att författarna inte vill utlämna den enskilde respondenten. Författarna anser inte heller att den enskilda respondentens uttalande är relevant för studiens syfte. I tabellen finns inte heller uttalanden från alla respondenter eftersom det inte alltid gick att utläsa något av perspektiven.



Figur 3.

	Traditionellt perspektiv/kategoriskt	Alternativt perspektiv/relationellt
Syn på elevers olikhet	<p>“Elever som är studiesvaga.”(SL)</p> <p>” Elever som har den svårigheten eller svårigheter att planera. Elever som har läs-och skrivsvårigheter eller matematiksvårigheter!” (SL)</p> <p>”De här eleverna som har läs-och skriv” (SP)</p> <p>”Jag testar elever, jag observerar elever.”(SP)</p>	<p>Olikhet utgör förutsättningar för arbete:</p> <p>”Alla måste se hela barnets perspektiv”(SP)</p> <p>”Jag börjar ju alltid med tre observationer, vid tre tillfällen i klassen på gruppnivå för att se hur den då eleven är eller om det hänger ihop med hur klassen är eller med placeringar i klassen.”(SP)</p>
Form för special-pedagogiskt stöd	<p>”Enskild lästräning flicka år 2.”(SL)</p> <p>”Individperspektivet” (SL)</p>	<p>”Hitta sätt för eleverna att fixa det som ställs krav på i klassrummet.”(SL)</p> <p>”Pedagogiskt forum som fortbildning för lärarna.”(SL)</p> <p>”Vi har en rektor som är elevhälsa.”(SP)</p> <p>”Det finns en samsyn runt elevhälsotänk...man gör sitt yttersta för att anpassa miljön runt omkring.”(SP)</p>
Syn på special-pedagogisk kompetens	<p>”plockar ut och jobbar med dem i lugn och ro...ADHD, dyslexi eller nåt.”(SL)</p>	<p>”Öppet Eht för stöd.”(SL)</p> <p>”Ser återkopplingar av utredningar som utbildningstillfälle.”(SL)</p> <p>”Att jobba på individnivå tycker jag innebär att jobba med pedagogerna mer än kanske eleverna.”(SL)</p>
Anledning för behov av särskilt stöd (utan att specificera utsagorna)	<p>”Studiesvaga”(SL)</p> <p>”Diagnos”(SL)</p> <p>”Stora svårigheter”(SL)</p> <p>”Utgår från vilka svårigheter de har.”(SL, SP)</p>	<p>”Elever i svårigheter.”(SP)</p> <p>”Svårigheter finns i hela undervisningssituationen.” (SP)</p>

## 8 Resultatsammanfattning

Speciallärares och specialpedagogernas uppdrag innehåller: undervisning, kartläggningar och utredningar, vara samtalspartner, arbeta med skolutveckling, arbeta inom elevhälsan och samverka med hemmen. Likheter mellan yrkesgrupperna är att de arbetar som samtalspartner, med elevhälsoarbete, samverkar med hemmen, kartlägger och utreder och har en- till-en undervisning. En skillnad mellan yrkesgrupperna är att flertalet speciallärare undervisar stor del av sin arbetstid, både en-till-en och i grupp. Två andra skillnader mellan yrkesgrupperna är att flertalet specialpedagoger, till skillnad mot speciallärares, arbetar med handledning och skolutveckling.

Speciallärares i studien undervisar en stor del av sin arbetstid. Fyra av fem speciallärare undervisar även elever i fler ämnen än i svenska, trots att deras specialläraresriktning är språk-skriv- och läsutveckling. Två av speciallärares undervisar till och med i ämnen som de inte har någon behörighet i. Undervisning för enskilda elever sker i rum avsedda för specialundervisning. Resultatet visar att arbetet skiljer sig åt mellan speciallärare i de lägre åldrarna och speciallärare på högstadiet. Speciallärare med uppdrag på högstadiet arbetar framförallt med studiestöd vad gäller studieteknik, strategier och med uppgifter som ingår i den ordinarie undervisningen. Speciallärares som arbetar med yngre elever arbetar mer med färdighetsträning. En speciallärare som både arbetar med yngre och äldre elever uttrycker en frustration över att inte arbeta med färdighetsträning på högstadiet. Vad gäller handledning eller samtalspartner, så uttrycker endast två speciallärare att de har hittat former för detta. Dock uttrycker den ena av dem att hen är ett bollplank, istället för handledare. Det verkar skilja sig i vad respondenterna tolkar in i begreppen handledning och samtalspartner.

Gemensamt för både speciallärare och specialpedagoger är att de uttrycker att de själva lägger upp sitt specialpedagogiska arbete. De metoder som namnges av respondenterna är lästräningmetoder för att säkra kopplingen fonem-grafem, förbättra avkodningen, läshastigheten och läsförståelsen.

Resultatet visar att det tar tid för specialpedagogerna att få arbeta med handledning på skolorna. Specialpedagogerna i studien bedriver skolutveckling i större utsträckning än speciallärares. Kartläggningar och utredningar är för båda yrkesgrupperna en stor arbetsuppgift. Av resultatet framgår att specialpedagogerna dock har mer tid i sin tjänst avsatt för kartläggning och utredning. En av speciallärares har en dag avsatt för kartläggning och utredning, men hen uttrycker att tiden ofta används till annat. Flertalet av respondenterna ingår i elevhälsan. Två speciallärare ingår inte i elevhälsan och uttrycker inte heller önskan om att ingå i den. Utifrån resultatet syns ingen tydlig skillnad mellan speciallärare och specialpedagoger vad gäller nära samarbete med rektor. Dock ser vi att de som ingår i elevhälsan har ett mer nära samarbete med rektor. Både speciallärare och specialpedagoger uttrycker sig kategoriskt och relationellt i talet om sitt uppdrag. Författarna tolkar att i respondenternas uttalanden framträder både relationella och kategoriska perspektiv. I figur 3 kan vi dock utläsa att beteckningen speciallärare förekommer mer än specialpedagoger inom det traditionella/kategoriska perspektivet. I studien framträder bilden av att speciallärares och specialpedagogerna har relativt stor frihet i att skapa sina specialpedagogiska uppdrag. Flertalet har ingen arbetsbeskrivning vilket sannolikt kan leda till att uppdragen blir otydliga.

## 9 Diskussion

### 9.1 Metoddiskussion

Inledningsvis i arbetet med studien valde vi mellan en kvantitativ eller en kvalitativ metod. Valet föll på en kvalitativ metod därför att vi var intresserade av att komma bakom respondenternas utsagor genom att kunna ha möjlighet att ställa följdfrågor. Tanken med föreliggande studie var att göra en kvalitativ studie av nuläget för speciallärare med vår inriktning samt specialpedagoger.

Anledningen att ta med specialpedagoger i studien var att undersöka om det i praktiken är någon skillnad mellan de båda yrkesgrupperna. Målet var inte att göra generaliseringar. Vi valde att göra en pilotintervju och tio intervjuer. Detta gav oss möjlighet till ett relativt varierat urval utifrån den tid som fanns till förfogande. Utifrån respondenternas utsagor kunde vi efter att ha ställt följdfrågor ha möjlighet att utläsa mer ur svaren än vad vi kunnat i en enkätundersökning. Vi tror att vi med den kvalitativa intervjumetoden har fått mer utförliga och beskrivande svar än vad vi hade fått vid en enkätundersökning. En kvalitativ metod gjorde det möjligt att undersöka hur respondenterna uttryckte sig om elever i svårigheter, sitt uppdrag och sina arbetsuppgifter.

I studien har vi varit intresserade av att förstå fem speciallärare och specialpedagogers beskrivningar av sina arbetsuppgifter och uppdrag. För studien valdes därför den hermeneutiska tolkningen för att vi snarare ville beskriva än förklara empirin (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi har spelat in intervjuerna på våra mobiler och för att säkerställa tekniken hade vi vid de intervjuer vi var med på båda två, våra båda mobiler på. Den hermeneutiska ansatsen menar att forskarens erfarenhet och förförståelse påverkar det som tolkas. Vi läste och kategoriserade det transkriberade materialet ett flertal gånger. Att vara två har lett till att vi ständigt har haft en diskussion kring de tolkningar och val som gjorts.

För att få en hög tillförlitlighet valdes att göra en pilotintervju. Efter pilotintervjun lade vi till en intervjuguide som var mer detaljerad. Vilket innebar att vi hade två intervjuguides under samtliga intervjuer. Vi tror att detta ledde till att vi fick en hög svarsfrekvens på våra frågor. De få svar som saknades efter intervjuerna kompletterades vi genom att maila respondenterna vid ett tillfälle.

Vi kan nu i efterhand se en brist i att vi under intervjuerna inte frågade tydligt kring hur respondenterna tolkade ett antal centrala begrepp, till exempel kartläggning, utredning, skolutveckling, samtalspartner, handledning och rådgivning. Här kan det finnas tolkningsutrymme. Vi insåg efter transkriberingen av intervjuerna, att det hade varit intressant om vi hade fått mer utförliga beskrivningar av arbetsuppgifter och uppdrag. Vad gäller handledning har vi fått fram i resultatet att flera säger sig arbeta med det men även begreppen rådgivning och samtalspartner uttrycks. Om vi hade bett respondenterna att mer utförligt beskriva hur de tolkar och vad de menar med begrepp som kartläggning, utredning, skolutveckling, samtalspartner, handledning och rådgivning hade vi haft lättare att tolka utsagorna.

## 9.2 Resultatdiskussion

Syftet med studien är att undersöka vad som ingår i uppdraget för fem speciallärare med inriktning språk-, skriv- och läsutveckling och fem specialpedagoger. Frågeställningarna i föreliggande studie behandlade hur de två yrkesrollernas uppdrag såg ut, om det fanns några likheter och skillnader mellan yrkesrollernas uppdrag samt om respondenterna uttryckte sig utifrån ett relationellt perspektiv. Utifrån respondenternas utsagor gjordes ett analys- och tolkningsarbete i den hermeneutiska andan. I det följande diskuteras de resultat som framkommer utifrån studiens syfte och frågeställningar. Resultatet har också belysts utifrån studiens teoretiska utgångspunkter professionaliseringsteorin och systemteorin och de specialpedagogiska perspektiven; de kategoriska och relationella perspektiven.

I Skollagen (2010:800) är inte de specialpedagogiska uppdragen tydligt uttryckta. Där står: "Det skall finnas tillgång till sådan kompetens att elevernas behov av specialpedagogiska insatser kan tillgodoses" (2010:800, kap 2, § 25). Detta tyder på att innehållet i speciallärares/pedagogers uppdrag i Skollagen ges ett tolkningsutrymme. I föreliggande studie framkommer att uppdragen påverkas av respondenternas lärarutbildning, hur respondenternas kunskaper om metoder ser ut och hur de själva lägger upp sitt arbete. Det framkom även att arbetsuppgifterna och uppdragen är beroende av efterfrågan av specialpedagogisk kompetens från kollegor, samt hur stor frihet rektor lämnar i arbetet med särskilt stöd. Utifrån studiens resultat kan vi tolka det som att respondenterna har otydliga uppdrag och att respondenternas rektorer har en otydlig roll i organiseringen av det specialpedagogiska uppdraget. Ahlefeldt Nisser (2009) betonar särskilt att rektor har en viktig funktion i hur det särskilda stödet struktureras.

I examensordningarna för speciallärare och specialpedagoger (SFS 2011:186 och 2007:638) finns uppdragen beskrivna. Nilholm et al. (2007) såg att den statliga styrningen lämnar ett relativt stort tolkningsutrymme för kommunerna och Ahlefeldt Nisser (2009) kommer också fram till att skolor har ett stort tolkningsutrymme i att organisera arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Nilholm et al. (2007) menar också att kommunerna definierar "elever i behov av särskilt stöd" på olika sätt. Detta framgår i föreliggande studie genom att alla tio respondenter lägger upp sitt arbete på väldigt olika sätt och tolkar sitt uppdrag olika. Helldin (1991) beskriver att den gamla speciallärarrollen självständigt både kunde diagnostisera och behandla och utifrån detta avgöra vilket arbetssätt och arbetsform som passade enskilda elever. Denna självständighet i arbetet för speciallärare kanske även idag genomsyrar uppdraget.

Blossing (2008) beskriver att skolans utvecklingsarbeten behöver 5-8 år på sig för att märkas i praktiken. Blossings resonemang kan appliceras på föreliggande studie om vi ser respondenternas uppdrag/arbete som ett led i en skolutveckling. Eftersom respondenterna i studien är relativt nyutbildade och många är nya på sina tjänster vid skolorna har de inte funnits tillräckligt länge i sina verksamheter för att få genomslag i sina yrkesroller. Detta kan då enligt Blossings olika skolutvecklingsfaser tolkas som att de är i implementeringsfasen. I studien uttryckte respondenterna att just handledning var ett uppdrag som tog tid att komma igång med och det krävdes relationer för att få mandat. Detta stämmer väl överens med det som Åberg (2009) påvisade i studien att det tog tid att bli säker i handledarrollen.

I föreliggande studie arbetar alla speciallärare majoriteten av sin tid med undervisning av elever. Detta visar också Högskoleverkets rapport (2012:11 R), Lärarförbundets undersökning

(2012), Göransson et al. (2015) och Gerrbo (2012). Specialpedagogerna däremot undervisar liten del av sin arbetstid. SBU-rapporten (2014) slår fast att strukturerad träning i att utveckla kopplingen mellan fonem och grafem förbättrar läsförmågan, stavningen, läsförståelsen, förmågan att uppmärksamma språkets ljudsmässiga uppbyggnad och läshastigheten. De speciallärare/pedagoger som är inriktade på de yngre åldrarna i studien uttrycker att de arbetar med metoder som vi ser stödjer arbetet utifrån SBU-rapporten. Respondenterna som arbetar med elever i åk F-6 använder sig av material som till stor del bygger på den syntetiska metoden som enligt Swärd (2008) och Kamhi och Catts (2005) innebär att undervisningen utgår från delarna och att avkodningen står i centrum. Detta stödjer även Moats (2009) och Alatalo (2011) som båda påtalar att det är viktigt att fonem och grafem korresponderar för att automatisera avkodningen. Upprepad läsning är den analytiska metod som nämns i studien och även den stöds av SBU-rapporten (2014). Majoriteten av respondenterna arbetar med en-till-en undervisning i egna rum avsedda för specialpedagogisk undervisning. Ahlefeldt Nisser (2005) lyfter fram vikten av att de yngre eleverna arbetar med individuell träning. Likaså betonar Juel (1996) i Swärd (2008) vikten av en-till en undervisning för elever i läs- och skrivsvårigheter.

Vi ser att kartläggningar och utredningar är arbetsuppgifter som ryms inom uppdragen. Flertalet, det vill säga 9 av 10 respondenter nämner att de gör utredningar och kartläggningar. I studien utläser vi att utredningsarbetet är en större del av specialpedagogernas uppdrag jämfört med speciallärares. Lindqvist (2013) uttrycker att specialpedagoger har mer dokumentation i sin tjänst idag än för fem år sedan, vilket kan tyda på att arbetet med utredningar är ett mer omfattande arbete än kartlägningsarbetet.

I respondenternas uppdrag ingår arbete med rådgivning, att vara samtalspartner och att ha handledning. Dessa olika uttryck kan förstås i de båda examensordningarna men samtidigt finns ändå en osäkerhet vad som är skillnaden mellan att vara rådgivare och handledare. Ahlefeldt Nisser (2011) ser i studien att speciallärares är väl förberedda efter utbildning att vara just kvalificerade samtalspartners men i föreliggande studie är det ingen som använder detta uttryck. Flera av respondenterna i studien uttrycker att det är vid stunder i korridoren och i kafferummet som kollegor efterfrågar deras kompetens som rådgivare, samtalspartner och att ge handledning. I dessa stunder skapas ett dilemma i frågan om detta är att ge handledning eller att vara rådgivare. Specialpedagogerna i studien uttrycker att de arbetar med handledning. I examensordningen nämns inte specifikt handledning för någon av yrkesrollerna. Men i specialpedagogernas examensordning (SFS 2007:638) uttrycks att de skall ha en fördjupad förmåga medan det i speciallärares examensordning (2011:186) uttrycks att de skall ha förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner (se bilaga 3).

Bladini (2004) uttrycker också att specialpedagogens handledande funktion inte preciseras i examensordningen eller i styrdokumentet, vilket ger stora tolkningsmöjligheter att forma uppdraget. Heimdal Mattsson (2008) fann i studien att då rektorer arbetade mot ett inkluderande arbetssätt där särskilt stöd innebär hela skolans ansvar, då arbetade specialpedagoger mer handledande.

I föreliggande studie framkom att samtliga specialpedagoger var med på elevhälsans möten varje vecka, vilket kan tolkas som att de har en mer självklar tillhörighet inom elevhälsan än speciallärares. Enligt Partanen (2012) innebär elevhälsouppdraget att ständigt utveckla frågor kring lärmiljön. Att arbeta med lärmiljön ingår i examensordningen (2007:638, 2011:186) för både speciallärare/pedagoger (se bilaga 3). Konsekvenserna av att inte alla speciallärares i föreliggande studie ingick i elevhälsan försvårar möjligheter till att påverka beslut kring

särskilt stöd, vilket är en av speciallärares huvuduppgifter. Detta påvisas även i studien av Hjärne och Säljö (2013) att det var inom elevhälsan som strukturen och samsynen kring arbetet med elever i behov av särskilt stöd diskuterades. Enligt Öqvist (2007) är samspelet mellan olika professioner viktiga och i skolans elevhälsa finns det viktiga samspelet kring elever. Utifrån ett systemteoretiskt perspektiv på elevhälsa förs diskussioner kring elever på olika logiska nivåer, det vill säga att utifrån elevhälsans samlade professioner ges olika perspektiv på elevärenden. Om specialläraren inte finns med i elevhälsan kommer inte heller dennes bild av elever med i diskussionen och detta kan leda till att specialläraren därmed bara får ett åtgärdande uppdrag.

I Skollagen (2010:800) skrivs samtliga yrkesbeteckningar ut som nödvändiga att ingå i elevhälsan. Dock nämns inte yrkesbeteckningarna speciallärare och/eller specialpedagog, det står enbart att det skall ingå personal med "en specialpedagogisk kompetens". Utifrån professionaliseringsteorin leder detta till att speciallärar/pedagogyrket blir öppna professioner. Vad kan vara anledningen till varför speciallärares/pedagogers professioner inte nämns som ett yrke, utan som en kompetens? Är det en oro att det inte finns tillräckligt många utbildade inom yrkesrollerna eller dras vi med ryggsäcken att läraryrket är en semiprofession (Öqvist 2007)? Eller kan det vara att hela skolvärlden är en öppen profession?

Vi ser att flertalet av respondenterna i studien arbetar med skolutveckling i olika former. De respondenter som arbetar under stor del av sin tid på grupp-, och organisationsnivå uttrycker tydligare att de arbetar skolutvecklande. Vi anser att eftersom flertalet av respondenterna är nya på sina tjänster är själva implementeringen av det specialpedagogiska synsättet en slags skolutveckling i sig. Några av speciallärarna uttrycker också att de arbetar med att samtala i läs- och skrivfrågor med personal på skolorna. Enligt vår tolkning av Sherp (2003) är detta också en form av skolutveckling. Sherp framhåller att lärande samtal och skapande av goda lärmiljöer är ett medel i skolutvecklingsarbetet.

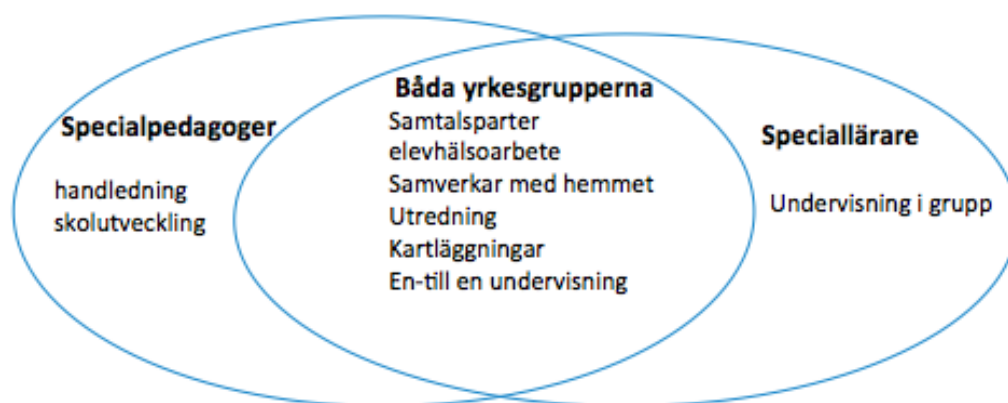
I studien uppger två av tio respondenter att deras rektorer inte har någon aning om hur de prioriterar och lägger upp sitt arbete. Även Malmgren Hansen (2002) kom fram till att stödet från skolledningen många gånger saknades. I föreliggande studie har endast en av respondenterna en arbetsbeskrivning. Att inte ha en arbetsbeskrivning ger ansvar och frihet för den enskilde specialläraren/pedagogen. En avsaknad av stöd från skolledning och en arbetsbeskrivning kan leda till att den specialpedagogiska verksamheten inte blir likvärdig mellan skolor eftersom det ger ett utrymme att välja utifrån till exempel intresse, relation och akutlösningar. Enligt Bergs frirumsmodell (2003) skulle en uppdragsmodell för speciallärare/pedagoger ge en ökad tydlighet och förståelse för vad utvecklingen av frirummet leder till. Dock tolkar vi mellan raderna att respondenterna uppskattar den frihet de har i uppdragen, men att uppdragen är otydliga.

I föreliggande studie skiljer två respondenters uppdrag ut sig från resterande. De båda uttrycker att de i sitt uppdrag lägger in det elevstöd som de själva saknade som klasslärare. De nämner olika anledningar till varför deras uppdrag ser ut som de gör. En anledning var att de båda kom till skolor som under en längre tid saknat speciallärare/pedagoger. Detta gjorde att det fanns många elever som var i behov av specialpedagogiskt stöd. Vi kunde också tolka utifrån deras utsagor att det tidigare funnits en avsaknad av ett specialpedagogiskt strukturerat arbetssätt på skolorna.

I vår tolkning av modellen av Göransson et al. (2015) har vi skrivit in arbetsuppgiften om den uppfylldes av flertalet av respondenterna. Vi kan dock inte jämföra föreliggande studie med

studien av Göransson et al. (2015), eftersom metoderna och storleken på studierna skiljer sig mycket åt, men vi anser att bilden av de två yrkesrollernas arbetsuppgifter är överskådlig.

Figur 4. Figuren är fritt tolkad efter Göransson et al. (2015).



I Lgr 11 uttrycks att elevers svårigheter ska ses som uppkomna i mötet med omgivningen och inte inneboende i individen. I Lgr11 uttrycks även tydligt att “undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättning och behov” (Skolverket, 2011, s.8). Göransson et al. (2015) uttrycker att speciallärare/pedagoger ser skolproblem utifrån ett relationellt perspektiv. Dock framkommer att speciallärare/pedagoger arbetar mycket enskilt med elever, vilket kan tolkas att speciallärarna/pedagogerna arbetar utifrån ett kategoriskt perspektiv. Det kan också tolkas som att arbetet utgår från eleven och att arbetet sedan görs på olika nivåer; individnivå-, grupp- och organisationsnivå. I föreliggande studie har vi inte frågat respondenterna vilka perspektiv de arbetar utifrån. Däremot har vi tolkat talet om de specialpedagogiska uppdragen i deras utsagor och härlett dessa till de kategoriska och de relationella perspektiven (Emanuelsson et al., 2001).

I studien uttrycker sig några respondenter kategoriskt i fråga om arbetet med elevers svårigheter. Detta behöver inte innebära att just dessa respondenter arbetar mer utifrån ett kategoriskt perspektiv. Men dock bör påtalas att det är viktigt att uttrycka sig utifrån ett relationellt perspektiv eftersom speciallärare/pedagoger är en viktig del av skolans system och utifrån systemteorin påverkar alla system varandra. I figur 3 kunde vi utläsa att beteckningen SL fanns mer representerad inom det kategoriska perspektivet. Vår fundering är om detta kan höra ihop med att många av studiens speciallärare arbetar med elever i en-till-en undervisning och har en liknande roll som den ”gamla specialläraren”. Detta belyser också Ahlefeldt Nisser (2009) som menar att användandet av samma namn kan komma att sammanblandas av det uppdraget som specialläraren hade förr. Haug (1998) påpekar att det uppdraget är utifrån det kategoriska perspektivet.

I studien utläser vi att yrkesbeteckningen speciallärare fortfarande leder till missförstånd trots att den nya speciallärarutbildningen funnits sedan 2008. Vi upplever till och med att vissa respondenter arbetar till största delen av sin dag med undervisning med enskilda elever. Individnivå i examensordningarna verkar kunna tolkas som att speciallärare enbart skall arbeta med individer. Vi tolkar individnivå som att utgå från individen och utifrån detta arbeta

med den omgivande lärmiljön. Giota och Lundbergs (2011) studie visade att rektorerna såg det särskilda stödet som individbundet.

### **9.3 Avslutande diskussion**

I studien ser vi att den specialpedagogiska verksamheten beror mycket på person. Speciallärare och specialpedagoger behöver framöver få arbetsbeskrivningar. Studiens tio respondenter ger en bild av att inneha otydliga uppdrag. Rektors roll framträder som viktig i upplägget och synen på det specialpedagogiska uppdraget. Den respondent som uttrycker att "rektor är elevhälsa" är den respondent som har ett uppdrag som ligger i linje med examensordningen.

Samtidigt kan vi se svårigheterna med att speciallärare med inriktning språk-, skriv- och läsutveckling och specialpedagoger arbetar utifrån sina professioner. Vi ser svårigheter i att särskilja uppdragen och att lärarna skall möta dessa två olika yrkesroller utifrån att en elev är i behov av särskilt stöd. Vi tror att de båda yrkesrollerna kommer att ha svårigheter att bli stängda professioner så länge de inte finns med som yrkesroller i Skollagen (2010:800) och har arbetsbeskrivningar. Vi tror också att specialläraryrket kommer ha svårt att bli en stängd profession så länge namnet förknippas med att arbeta individuellt med elever och inte på grupp- och organisationsnivå. Vi tror att ett byte av namnet speciallärare kan ge en större möjlighet att arbeta utifrån det relationella perspektivet. Ahlefeld Nisser (2009) stödjer resonemanget med förslaget att byta yrkestitel för speciallärare.

### **9.4 Fortsatt forskning**

Efter att ha fördjupat oss i några speciallärares och specialpedagogers uppdrag har vi fått viss insikt i rektors betydande roll för att den specialpedagogiska verksamheten skall vara framgångsrik. Tankar om fortsatta studier har därför växt fram kring att undersöka hur rektorer tar tillvara på speciallärare och specialpedagoger och på vilket sätt detta genomsyrar verksamheterna.





## Referenslista

Ahlberg, A (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I Nilholm, C. & Björck-Åkesson, E. (red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.

Ahlefeld Nisser, D. (2009). *Vad kommunikation vill säga. En iscensättande studie om specialpedagogers yrkesroll och kunskapande samtal*. (Doktorsavhandling i specialpedagogik). Stockholm: Stockholms universitet. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:523384/FULLTEXT01.pdf>

Ahlefeld Nisser, D. (2011). How the function of being a qualified dialogue partner is described and understood by special educational needs coordinators, special teachers, and principals. *The European Conference on Educational Research (ECER) in Berlin, Germany, 13-16 September 2011*. Högskolan Dalarna: Akademin Utbildning och Humaniora.

Ahlefeld Nisser, D. (2014). Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag – skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik. *Nordic Studies in Education*, 34(4): 246-264.

Ahlström, K-G. (1992). Vägen till specialundervisning av idag. I E. Wallin (Red.), *Från folkskola till grundskola. Tio forskare vid Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet, belyser utvecklingen under 150 år i anslutning till folkskolejubiléet* (s 17-42). Uppsala, Reprocentralen HSC.

Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3*. (Avhandling, Gothenburg studies in educational sciences, 311 ). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: <https://www.spsm.se/globalassets/funktionsnedsattning/avhandlingar/skicklig-las--och-skrivundervisning-i-ak-1-3-alatalo-tarja.pdf>

Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Bengtsson, C & Lycke V. (2014). *Speciallärare - nybyggare i skolan? En enkätstudie kring speciallärares yrkesroll och didaktiska kompetenser*. (Magisteruppsats). Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet. Tillgänglig: [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/36773/1/gupea\\_2077\\_36773\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/36773/1/gupea_2077_36773_1.pdf)

Berg, G. (2003). *Att förstå skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Björck-Åkesson, E., & Nilholm, C. (2007). Inledning i Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna. (Vetenskapsrådets rapportserie, 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Bladini, U-B. (1990). *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921 – 1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgift*. (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 76 ). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/15579?mode=full>

- Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion. En studie av specialpedagogers handledningssamtal.* (Doktorsavhandling, Karlstad University Studies, 2004:64). Karlstad: Universitetsstryckeriet. Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:5804/FULLTEXT01.pdf>
- Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelade skolor. Om skolorganisationer och skolförbättring.* Lund: Studentlitteratur.
- Brante, T. (2009). *Vad är en profession? Teoretiska ansatser och definitioner.* (Rapport 8). Borås: Högskolan i Borås.  
Tillgänglig:  
<http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOid=1496709&fileOid=1496953>
- Brodin, J., & Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla.* Lund, Studentlitteratur.
- Bryant, P., & Bradley, L. (1985). *Children's reading problems.* Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder.* Malmö: Liber.
- Cole, B. A. (2005). Mission impossible? Special educational needs, inclusion and the re-conceptualisation of the role of the SENCO in England and Wales. *European Journal of Special Needs Education*, 20:3, 287-307.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som metod.* Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Dyson, A. (2001). Special needs education as the way to equity: an alternative approach?. *Support for Learning*, 16, 99–104.
- Emanuelsson, I. Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt.* Stockholm: Liber.
- Fischbein, S. (2007). *Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv: Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna.* (Vetenskapsrådets rapportserie, 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Florin, K. (2010). *Lärarnas professionalisering.*  
 Hämtats 2016-03-03:  
[www.lararnashistoria.se](http://www.lararnashistoria.se), 2010
- Forness, S. R. (2001) Special Education and Related Services: What Have We Learned From meta-Analyses? *Exceptionality*, 9 (4) 185–197.  
 Doi: 10.1207/S15327035EX0904\_3
- Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken* (Doctoral thesis, *Gothenburg Studies in Educational Sciences*, 326). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Giota, J., & Lundberg, O. (2007). *Specialpedagogiskt stöd i skolan – omfattning, former och konsekvenser* (IPD-rapport, 2007:03). Göteborg: Institutionen för utbildningsvetenskap, Göteborgs universitet. Tillgänglig: [http://www.utbildning.gu.se/digitalAssets/931/931426\\_Specialpedagogiskt\\_st\\_\\_d\\_i\\_grundskolan\\_2\\_.pdf](http://www.utbildning.gu.se/digitalAssets/931/931426_Specialpedagogiskt_st__d_i_grundskolan_2_.pdf)

Granström, K. (2003). Förändring av roller och arbetsrelationer. I G. Berg & H-Å. Scherp (Red.). *Skolutvecklingens många ansikten*. (s.179-208). Stockholm: Liber.

Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnússon, G., & Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning. En enkätstudie*. (KAU-rapport, 2015:13). Karlstad: Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap, Karlstads universitet.

Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma – specialundervisning*. Stockholm: Liber.  
Tillgänglig: <http://hundochkatter.se/special/Pedagogisktdilemmaspecundervisning.pdf>

Heimdahl Mattson, E. (2008). *Mot en inkluderande skola? Elevers syn på organisation och genomförande av specialpedagogiska insatser*. (Rapport från specialpedagogiska skolmyndigheten, 00112). Stockholm: Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet. Tillgänglig: <https://webbshop.spsm.se/globalassets/publikationer/mot-en-inkludernade-skola-elevers-syn-pa-specialpedagogiska-insatser/>

Helldin, Rolf (1991). *Finns en unik specialpedagogisk yrkeskompetens?: Speciallärarutbildare svarar*. (Didaktisk forskning i Uppsala, nr 14). Uppsala: Uppsala universitet, Centrum för didaktik.

Hjörne, E., & Säljö, R. (2013). *Att platsa i en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur

Högskoleverket. (2006:10 R). *Utvärdering av specialpedagogprogrammet vid svenska universitet och högskolor*. Stockholm: Högskoleverket.

Högskoleverket. (2012:11 R). *Behovet av en särskild specialpedagogexamen och specialpedagogisk kompetens i den svenska skolan*. Stockholm: Högskoleverket

Kamhi, A., G. & Catts, H. W. (2005). Reading development. In H. W. Catts & A. G. Kamhi (Eds.), *Language and reading disabilities* (2nd ed., pp. 24–44). Boston, MA: Pearson Education/Allyn & Bacon.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lindqvist, G., Nilholm, C., Almqvist, L., Wetso, G-M. (2011). Different agendas? The views of different occupational groups on special needs educational. *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 143-157.  
doi:10.1080/08856257.2011.563604

Lindqvist, G. (2013). *Who should do What to Whom? Occupational Groups' Views on Special Needs*. (Avhandling, Dissertation Series, 22). Jönköping: School of Education and

Communication, Jönköping University. Tillgänglig: <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:665062/FULLTEXT01.pdf>

Lundberg, I. & Herrlin, K. (2006). *God läsutveckling*. Stockholm: Natur och Kultur.

Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur och kultur.

Malmgren Hansen, A. (2002). *Specialpedagoger - nybyggare i skolan*. Stockholm: HLS förlag.

Malmqvist, J. (2015). Statliga perspektivskiften inom specialpedagogik. Exemplet: Speciallärare och/eller specialpedagoger. *Vägval i skolans historia*. Tillgänglig: <http://undervisningshistoria.se/statliga-perspektivskiften-inom-specialpedagogik-exemplet-speciallarare-ocheller-specialpedagoger/>

Moats, L. C. (2009). *Knowledge foundations for teaching, reading and spelling. Reading and writing. An interdisciplinary journal*, 22(4) .379-399.

Myrberg, M. (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Lärhögskolan, Institutionen för Individ, Omvärld och Lärande.

Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(2), 124-138. <http://hj.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A32672&dswid=7646>

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C., Persson, B., Hjerm, M. & Runesson, S. (2007). *Kommuners arbete med elever i behov av särskilt stöd. En enkätundersökning (HLK-rapport, 2007:2)*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation, Högskolan i Jönköping.

Partanen, P. (2012). *Att utveckla elevhälsa*. Östersund: Skolutvecklarna i Sverige.

Persson, B. (1998). *Specialundervisning och differentiering. En studie av grundskolans användning av specialpedagogiska resurser. Specialpedagogiska rapporter nr 10*.

Persson, B. (2007). Svensk specialpedagogik vid vägskäl eller vägs ände? i *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (Vetenskapsrådets rapportserie, 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Prop. 2001/02:14. *Hälsa, lärande och trygghet*.

Tillgänglig:

[https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/proposition/halsa-larande-och-trygghet\\_GP0314](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/proposition/halsa-larande-och-trygghet_GP0314)

Prop. 1984/1985:122 . *Om lärarutbildning för grundskolan m.m.; beslutad den 21 februari 1985*. Tillgänglig: <https://data.riksdagen.se/fil/A25EEB5A-583F-4E4D-872D-9548D6BC8E81>

SBU. (2014). *Dyslexi hos barn och ungdomar –tester och insatser. En systematisk litteraturöversikt*. Stockholm: Statens beredning för medicinsk utvärdering, (SBU-rapport nr

225). Tillgänglig: <http://www.sbu.se/sv/publikationer/SBU-utvarderar/dyslexi-hos-barn-och-ungdomar---tester-och-insatser/>

Selander, S. (1989). Förvetenskapligande av yrken och professionaliseringsstrategier. I S. Selander (Red.), *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap. Professionaliseringens sociala grund* (s.111-124). Lund: Studentlitteratur.

SFS 2007:638. Examensordning för specialpedagogexamen. Tillgänglig: [http://www.lun.gu.se/digitalAssets/1239/1239530\\_Utbildningsplan\\_specpedprogr\\_070810.pdf](http://www.lun.gu.se/digitalAssets/1239/1239530_Utbildningsplan_specpedprogr_070810.pdf)

SFS 2011:186. *Examensordning för speciallärarexamen*. Tillgänglig: [http://www.bioenv.gu.se/digitalAssets/1418/1418909\\_utbildningsplan\\_speciallararprogrammet\\_121220.pdf](http://www.bioenv.gu.se/digitalAssets/1418/1418909_utbildningsplan_speciallararprogrammet_121220.pdf)

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Sherp, H-Å, (2003). *Förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling* I G. Berg & H-Å. Scherp (Red.). *Skolutvecklingens många ansikten*. (s. 29-64). Stockholm: Liber.

Skidmore, D. (1996). Towards an Integrated Theoretical Framework for Research into Special Educational Needs. *European Journal of Special Needs Education*. 1, 1, 33-47

Skolöverstyrelsen (1962). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Kungl. Skolöverstyrelsen.

Skolöverstyrelsen. (1969). *Läroplan för grundskolan: Lgr 69*. Stockholm: Utbildningsförlaget.

Skolverket. (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo94: Lpf94*. Hämtad från: [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/31298/1/gupea\\_2077\\_31298\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/31298/1/gupea_2077_31298_1.pdf)

Skolverket. (2005). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Stockholm: Fritzes. Hämtad från: <http://hundochkatter.se/Handikappiskolan..pdf>

Skolverket. (2011). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes. Hämtad från: [http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_url\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2575.pdf%3Fk%3D2575](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_url_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2575.pdf%3Fk%3D2575)

Skolverket. (2014). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Stockholm: Fritzes.

Skolöverstyrelsen. (1980-1986). *Läroplan för grundskolan: Lgr 80*. Stockholm: Liber Läromedel/Utbildningsförl.

Socialstyrelsen (2014). *Vägledning för Elevhälsan*.

Tillgänglig: <http://www.socialstyrelsen.se/publikationer2014/2014-10-2>

SOU 2000:19. *Från dubbla spår till Elevhälsa. I en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling*. Slutbetänkande av Elevvårdsutredningen. Stockholm: Statens offentliga utredningar, Utbildningsdepartementet. Tillgänglig:

<http://www.regeringen.se/contentassets/17af10b2a3aa44f9ac54ab19e0096b16/sou-200019-fran-dubbla-spar-till-elevhalsa>

SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö*. Betänkande avgivet av Utredningen om skolans inre arbete - SIA. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 2013:30. *Det tar tid – effekter av skolpolitiska reformer. Delbetänkande av Utredningen om förbättrade resultat i grundskolan*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy: *Reading Research Quarterly*, Vol (21), 360-407.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Ström, K. (1996). *Lärare, försvarsadvokat, lindansare eller....Speciallärans syn på sin verksamhet och roll på högstadiet*. (Rapporter från Pedagogiska fakulteten vid Åbo akademi, nr 13). Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.

Ström, K. (1999). *Specialpedagogik i högstadiet. Ett speciallärarperspektiv på verksamhet, verksamhetsförutsättningar och utvecklingsmöjligheter*. Åbo: Åbo Akademis förlag.

Svedberg, L. (2007). *Gruppsykologi. Om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svenska Dyslexiföreningen. (2012). *Definitioner av dyslexi*. Hämtad 2016-05.18, från [http://www.dyslexiforeningen.se/?page\\_id=161](http://www.dyslexiforeningen.se/?page_id=161)

Svenska Uneskorådet (2006). *Salamancadeklarationen och Salamanca + 10*. Svenska Uneskorådets skriftserie 2006:2. Stockholm: Svenska Uneskorådet.

Swärd, A-K. (2008). *Att säkerställa skriftspråkighet genom medveten arrangering. Wittingmetodens tillämpning i några olika lärandemiljöer*. (Doktorsavhandling, Stockholm University). Stockholm: Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet.  
Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A345465&dswid=-8580>

Thomassen, M. (2005). *Vetenskap, kunskap och praxis. Introduktion till vetenskapsfilosofi*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Vernersson, I-L. (1998). *Vad gjorde speciallärarna egentligen?* (Skapande vetande, 33). Linköping: LJ Foto & Montage AB.

Vernersson, I-L. (2007). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2011). *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2015-12-02 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Wolf, U. (2010). *Det roliga draggländet*. Tillgänglig: <http://www.forskning.se/2011/05/10/det-roliga-tragglandet/>

Åberg, K. (2009). *Anledning till handledning skolledares perspektiv på grupphandledning*. (doktorsavhandling, högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping, nr 9). Huskvarna: ARK-Tryckaren. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:290823/FULLTEXT01.pdf>

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



# 1 Bilaga

Missiv

februari 2016

Vi är två blivande speciallärare som läser sista terminen på speciallärarprogrammet vid Göteborgs universitet. Under våren kommer vi att skriva vår magisteruppsats som har syftet att undersöka vad som ingår i uppdraget för några speciallärare med inriktning språk-, skriv-, och läsinriktning och några specialpedagoger. Vi söker dig som har utbildats vid den nya speciallärarutbildningen eller specialpedagogutbildningen.

Studien kommer att vara kvalitativ. Vi önskar och hoppas att vi får möjlighet att spela in intervjuerna för att verkligen vara säkra på att vi uppfattat allt korrekt.

Vi kommer gärna till din arbetsplats vid lämpligt datum, tid och plats. I studien utgår vi från Vetenskapsrådets etiska principer. Du kommer vara anonym, det insamlade materialet kommer endast användas till just denna studie och du har rätt att avbryta din medverkan om så önskas. Intervjun beräknas ta ca 30 min.

För att vi skall kunna utföra studien är din medverkan oerhört värdefull.

Vänliga hälsningar!

Nelly Hagetoft och Cecilia Tevell

Nelly.hagetoft@ml.goteborg.se

Cecilia.tevell@kungalv.se

## 2 Bilaga

### Intervjuguide 1

Syftet är att undersöka arbetsuppgifter och uppdrag för speciallärare, med inriktning språk-, skriv- och läsutveckling och specialpedagoger.

Presentation av studien och intervjuarnas förhållningssätt till de etiska principerna

Anställningsform

Anställningsår

Tidigare utbildning

Arbetsuppgifter

**Beskriv en arbetsvecka!**

Vad gör du?

Med vem?

Hur lång tid?

Organisationsnivå

Gruppenivå

Individnivå

**Läs- och skrivarbete**

Hur arbetar du och vad arbetar du med vad gäller läs- och skriv på:

Organisationsnivå, Gruppenivå, Individnivå

**Synen på den egna kompetensen**

Hur tas den tillvara?

Hur önskar man att den togs tillvara?

### Intervjuguide 2

**Bakgrund: Anställning, omfattning, antal år, examen, speciallärare och specialpedagoger på skolan?**

**1.Hur ser din arbetsituation ut?**

- Undervisar enskild elev:
- Undervisar grupper av elever:
- Undervisar i klass/helgruppsverksamhet:
- Hjälper till vid akuta situationer:
- Observerar:
- Är rådgivare i läs- och skrivutvecklingsfrågor:
- Handleder lärare och annan personal på skolan

- Kartlägger enskilda elever:
- Tar fram och tillhandahåller anpassat material för elev eller grupp:
- Upprättar, följer upp och utvärderar åtgärdsprogram:
- Utvecklar och anpassar lärmiljön för enskild elev och/eller hela grupper:
- Deltar i elevhälsoteamarbete:
- Föräldrakontakter (samtal, möten, mail m.m.)
- Kontakt med övriga samhällsfunktioner (socialtjänst, BUP, habilitering, sjukvård m.m)
- Deltar på skolans konferenser (APT, arbetslagsträffar m.m)
- Driver skolutvecklingsarbete:
- Förebyggande och hälsofrämjande arbete:

## **2. Hur arbetar du med läs- och skrivutveckling?**

Metoder, tekniker, insatser

- Uppskatta hur mkt på individ, grupp och organisationsnivå du arbetar?

## **3. Är övrig personal och rektor medvetna om speciallärares didaktiska kompetens?**

- Vilka kompetenser är mest efterfrågade?
- Har du all kompetens som efterfrågas?

## **4. Synen på den egna kompetensen**

Utbildningen vs skolarbetet

### 3 Bilaga

SFS 2011:186

EXAMINA PÅ AVANCERAD NIVÅ

YRKESEXAMINA

#### Speciallärarexamen

##### Omfattning

Speciallärarexamen med angivna specialiseringar uppnås efter att studenten har fullgjort kursfordringar om 90 högskolepoäng. Vidare ställs det krav på avlagd grundlärarexamen, ämneslärarexamen, yrkeslärarexamen, förskollärarexamen eller motsvarande äldre examen.

Speciallärarexamen ges med specialiseringar mot

- språk-, skriv- och läsutveckling,
- matematikutveckling,
- dövhet eller hörselskada,
- synskada,
- grav språkstörning, och
- utvecklingsstörning.

För specialisering mot språk-, skriv- och läsutveckling krävs att den tidigare avlagda examen omfattar ämnesstudier i svenska eller inom kunskapsområdet språk-, skriv- och läsutveckling. Om examen inte omfattar nämnda ämnesstudier, krävs i stället att studenten har kompletterat sin utbildning med motsvarande kunskaper.

För specialisering mot matematikutveckling krävs att den tidigare avlagda examen omfattar ämnesstudier i matematik eller inom kunskapsområdet matematikutveckling. Om examen inte omfattar nämnda ämnesstudier, krävs i stället att studenten har kompletterat sin utbildning med motsvarande kunskaper.

##### Mål

För speciallärarexamen ska studenten visa sådan kunskap och förmåga som krävs för att självständigt arbeta som speciallärare för barn och elever i behov av särskilt stöd.

##### Kunskap och förståelse

För speciallärarexamen ska studenten

- visa kunskap om områdets vetenskapliga grund och insikt i aktuellt forsknings- och utvecklingsarbete samt kunskap om relationen mellan vetenskap och beprövad erfarenhet och dess betydelse för yrkesutövningen,
- visa kunskap om barn och elever i behov av särskilt stöd i ett historiskt perspektiv,
- visa fördjupad kunskap om barns och elevers språk- och begreppsutveckling och stimulans av denna,

9

– visa fördjupade kunskaper om bedömningsfrågor och betygssättning, SFS 2011:186 och

– visa fördjupad kunskap om barns och elevers lärande och, beroende på vilken specialisering som valts, fördjupad kunskap om

1. barns och elevers språk-, skriv- och läsutveckling,
2. barns och elevers matematikutveckling,
3. barn och elever med dövhet eller hörselskada och deras allsidiga kunskapsutveckling i relation till undervisningsämnena eller ämnesområdena,
4. barn och elever med synskada och deras allsidiga kunskapsutveckling i relation till undervisningsämnena eller ämnesområdena,
5. barn och elever med grav språkstörning och deras allsidiga kunskapsutveckling

i relation till undervisningsämnen eller ämnesområden, eller  
6. barn och elever med utvecklingsstörning och deras allsidiga kunskapsutveckling i relation till undervisningsämnen eller ämnesområden.

### **Färdighet och förmåga**

För speciallärarexamen ska studenten

– visa förmåga att kritiskt och självständigt ta initiativ till, analysera och medverka i förebyggande arbete och bidra till att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer,

– visa förmåga att delta i arbetet med att utforma och genomföra åtgärdsprogram för enskilda elever i samverkan med berörda aktörer samt förmåga att stödja barn och elever och utveckla verksamhetens lärmiljöer,

– visa förmåga att, beroende på vilken specialisering som valts, vara en

kvalificerad samtalspartner och rådgivare i frågor som rör

1. barns och elevers språk-, skriv- och läsutveckling,

2. barns och elevers matematikutveckling,

3. lärande och kunskapsutveckling hos barn och elever med dövhet eller hörselskada,

4. lärande och kunskapsutveckling hos barn och elever med synskada,

5. lärande och kunskapsutveckling hos barn och elever med grav språkstörning, eller

6. lärande och kunskapsutveckling hos barn och elever med utvecklingsstörning, – visa förmåga att självständigt genomföra uppföljning och utvärdering

samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever,

– visa fördjupad förmåga att kritiskt och självständigt genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter för individen i de lärmiljöer där

barnet eller eleven får sin undervisning och vistas under förskole- eller skoldagen, och

– visa fördjupad förmåga till ett individanpassat arbetssätt för barn och elever i behov av särskilt stöd.

För specialisering mot språk-, skriv- och läsutveckling eller matematikutveckling ska också studenten

– visa förmåga att kritiskt granska och tillämpa metoder för att bedöma

barns och elevers språk-, skriv- och läsutveckling eller matematikutveckling.

10

### **SFS 2011:186 Värderingsförmåga och förhållningssätt**

För speciallärarexamen ska studenten

– visa självkännedom och empatisk förmåga,

– visa förmåga att inom det specialpedagogiska området göra bedömningar med hänsyn till relevanta vetenskapliga, samhälleliga och etiska aspekter med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna,

– visa förmåga att identifiera etiska aspekter på eget forsknings- och utvecklingsarbete,

– visa insikt om betydelsen av samarbete och samverkan med andra skolformer och yrkesgrupper, och

– visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och fortlöpande utveckla sin kompetens.

### **Självständigt arbete (examensarbete)**

För speciallärarexamen ska studenten inom ramen för kursfordringarna ha fullgjort ett

självständigt arbete (examensarbete) om minst 15 högskolepoäng. Övrigt

I examensbeviset ska det anges för vilken eller vilka verksamheter utbildningen är avsedd.

Där ska också utbildningens specialisering anges.

För speciallärarexamen ska också de preciserade krav gälla som varje

högskola själv bestämmer inom ramen för kraven i denna examensbeskrivning.

## **Svensk författningssamling Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100);**

### **Specialpedagogexamen**

#### **Omfattning**

Specialpedagogexamen uppnås efter att studenten fullgjort kursfordringar om 90 högskolepoäng. Därtill ställs krav på annan avlagd lärarexamen.

5

Mål SFS 2007:638

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

#### **Kunskap och förståelse**

För specialpedagogexamen skall studenten

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

#### **Färdighet och förmåga**

För specialpedagogexamen skall studenten

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

#### **Värderingsförmåga och förhållningssätt**

För specialpedagogexamen skall studenten

- visa självkänedom och empatisk förmåga,
- visa förmåga att inom det specialpedagogiska området göra bedömningar med hänsyn till relevanta vetenskapliga, samhällsliga och etiska aspekter med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna,
- visa förmåga att identifiera etiska aspekter på eget forsknings- och utvecklingsarbete,
- visa insikt om betydelsen av lagarbete och samverkan med andra yrkesgrupper, och
- visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och att fortlöpande utveckla sin

kompetens.

6

SFS 2007:638

### Självständigt arbete (examensarbete)

För specialpedagogexamen skall studenten inom ramen för kursfordringarna ha fullgjort ett självständigt arbete (examensarbete) om minst 15 högskolepoäng. Övrigt I examensbeviset skall det anges för vilken verksamhet utbildningen är avsedd. För specialpedagogexamen skall också de preciserade krav gälla som varje högskola själv bestämmer inom ramen för kraven i denna examensbeskrivning.

## 4 Bilaga

Metoder som både speciallärare/pedagoger nämner är:

**BRAVKOD:** Detta är en metod som bygger på att överinlära och automatisera bokstäver, stavelser och hela ord för att öka läshastigheten och på så sätt lyfta läsningen till den nivå så att en förståelse kan uppnås. Länk till materialet

<http://www.jlutbildning.se/Boksortiment/bravkod.html>

**Fonomix:** är både ett material och en strukturerad metod för att arbeta med läs- och skrivinläring. Fonomix är multisensoriskt och aktiverar flera sinnen och kan vara bra för elever med språkstörning, dyslexi eller andra läs- och skrivsvårigheter. Länk till beskrivning på materialet <https://sprakutvecklarna.wordpress.com/2015/05/12/fonomix-munmetoden/>

**Pilen** är en metod som stärker språklig medvetenhet och utifrån materialet går det att individualisera arbetet och eleven arbetar på sin egen nivå med laborativt material. Länk till beskrivning av materialet: [http://www.alfamax.se/pilen\\_grund.php](http://www.alfamax.se/pilen_grund.php)

**Trugs** är ett kortspel för att öva läsning och finns i fyra svårighetsgrader. Länk till materialet: <http://www.svenskatrugs.se>

Upprepad läsning är inte en speciell metod utan det finns olika sätt att arbeta med detta. Ett sätt är utifrån Ulrikas Wolff Raft-studie där en strukturerad läsundervisning under 12 veckor genomfördes med elever i lägre åldrar. Den innehöll bland annat att eleven läser samma text under flera dagar där det räknas tid och antal fellästa ord som redovisas i staplar. Länk till informationen om Raft-studien.

[http://www.lararnasnyheter.se/SP\\_11\\_05\\_s14\\_forskninglastraning.html](http://www.lararnasnyheter.se/SP_11_05_s14_forskninglastraning.html)

**TIL** är ett annat sätt att också arbeta med upprepad läsning. Det är ett utarbetat material som också sträcker sig under 12 veckor och som också arbetar med samma text men här läser eleven texten 1 gång skolan för att sedan öva hemma och nästa dag läsa samma text igen i skolan. Läsningen går inte på tid och det är inte någon räkning av felläsning. Här är hemmet en viktig del i programmet. Länk till information om materialet:

<http://www.nok.se/Laromedel/F-9/Grundskola-1-3/Lararlitteratur-Gr-Lm/TIL---Tidig-Intensiv-Lastraning/>

**Bornholmsmodellen** är ett strukturerat material som bygger på att genom språklekar få en förståelse för vårt skriftspråk. Programmet skall genomföras dagligen i förskoleklass under 8 månader och syftar främst till att utveckla barnens fonologiska medvetenhet. Mer om materialet kan läsa på: <http://www.bornholmsmodellen.se>