

Examensarbete 15 hp
Specialpedagogprogrammet (90hp) SPP610
Avancerad nivå
VT 2017

Handledare: Annika Fredén

Examinator: Rolf Lander

Kod: xx (Delas ut av kursansvarig institution)

Nyckelord: Specialpedagog, speciallärare, specialpedagogik, rektor, individuellt perspektiv, relationellt perspektiv, organisationsperspektivet

Abstract

Syfte: Syftet med undersökningen är att belysa ett urval av rektorers upplevelser av specialpedagogerna och speciallärares yrkesroller i gymnasieskolan, utifrån rektorernas bakgrund och erfarenhet. Målet med denna studie är att synliggöra och öka förståelsen för hur rektorer i gymnasieskolan ser på specialpedagogens och speciallärares arbetsuppgifter. De vägledande frågeställningarna vi har är:

- Vilka arbetsuppgifter upplever rektorer att specialpedagoger respektive speciallärare har på skolan?
- Vilka eventuella skillnader finns i rektors syn på speciallärare och specialpedagoger?
- Hur kan rektorer organisera och prioritera speciallärares och specialpedagogens arbete?

Teori: De teoretiska utgångspunkterna i vår studie är kvalitativa halvstrukturerade intervjuer med fenomenologisk ansats. I den här studien innebär det att vi undersökte hur rektorer upplever specialpedagogens och speciallärares arbetsuppgifter. Vi har valt att använda främst de individuella och relationella perspektiven och berör även det organisatoriska perspektivet. Vi tittade på hur dessa perspektiv framträdde i rektorernas utsagor.

Metod: I denna studie har vi valt och fokuserat på ett urval av kvalitativa intervjuer med rektorer verksamma i gymnasieskolan. Vi valde att starta med en pilotintervju som vi använde för att se om vår intervjuguide svarade upp mot vårt syfte. Vi utgick från en fenomenologisk ansats där vi fokuserade på rektorernas egna upplevelser av specialläraren och specialpedagogens uppdrag på gymnasieskolan.

Resultat: I resultatet beskriver vi exempel på speciallärares och specialpedagogens uppdrag utifrån gymnasierektors syn samt hur dessa grupper prioriteras i gymnasieskolan. Intervjuerna visar att rektorerna upplevde att det till viss del var ekonomin som styrde över att de endast hade specialpedagoger i sin organisation då de ansåg att specialpedagogens utbildning var av en mer övergripande karaktär.

Förord

Vår studie har varit mycket utvecklande och intressant för vårt kommande uppdrag som specialpedagoger och stundtals mycket krävande. Det var intressanta och givande möten med olika rektorer som vi mötte och de väckte många frågor och tankar som vi sedan kunde gå vidare med och få olika perspektiv på i vårt arbete.

Vi har gemensamt utarbetat denna studie och delat på arbetet genom att vi har intervjuat 5 rektorer var och Therese har ansvarat för bakgrund och tidigare forskning och Maria har ansvarat för teori och metoddelen. De delar vi gemensamt har ansvarat för är inledning, resultat- och analysdel samt diskussionsdel. Vi började med att ta fram lämpliga frågor till intervjuerna och därefter delade Therese in dem i tre olika kategorier. Dessa kategorier var bakgrundsfrågor, specialläraren/specialpedagogens yrkesroll och organisation. Därefter tog vi kontakt med rektorerna i en kommun var för att boka in tider för intervjuerna. Inom alla delar när det gäller vårt arbete vill vi poängtera att vi har haft ett samarbete som har gett oss en större inblick i vårt gemensamma examensarbete.

Vi vill rikta ett stort tack till de rektorer som har ställt upp och tagit sig tid att delta i denna intervjustudie. Det hade varit svårt att genomföra denna studie om ni inte hade ställt upp. Då vi genomförde våra pilotintervjuer, innan de riktiga intervjuerna, framkom det att vi behövde göra en del ändringar som var viktiga för oss. Detta för att det skulle bli så bra och relevant underlag som möjligt för denna studie. Under uppsatsskrivandet har vår tid i första hand gått till detta examensarbete och vi vill tacka våra familjer som har stöttat och pushat oss genom detta. Vi vill även tacka vår handledare som varit ett stöd under hela processen.

Innehållsförteckning

1	Inledning	3
2	Syfte och frågeställningar	4
3	Bakgrund	5
3.1	Teoretisk utgångspunkt	5
3.1.1	Olika specialpedagogiska perspektiv	6
3.1.2	Individ och relationellt perspektiv	6
3.1.2.1	Individperspektiv	6
3.1.2.2	Relationellt perspektiv	7
3.1.3	Organisationsperspektivet	8
3.2	Bakgrund och styrdokument	9
3.2.1	Historisk tillbakablick i specialpedagogiken	9
3.2.2	Styrdokument och styrning	10
3.3	Examensordning för speciallärare respektive specialpedagoger	12
3.4	Politisk styrning av specialpedagogik i Gymnasieskolan	13
3.4.1	Gymnasieskolan idag	13
4	Tidigare forskning om skillnader mellan specialpedagogens och speciallärarens uppdrag	14
5	Metod	17
5.1	Forskningsansats	17
5.2	Urval	18
5.3	Genomförande	19
6	Bearbetning och analys	20
6.1	Studiens validitet och reliabilitet	20
6.2	Etiska aspekter	20
7	Resultat	22
7.1	Exempel på gymnasierectorers syn på specialpedagogens arbetsuppgifter	22
7.2	Exempel på gymnasierectorers syn på speciallärarens arbetsuppgifter	24
7.3	Skillnader i arbetsuppgifterna mellan specialpedagoger och speciallärare	25
7.4	Hur arbetet mellan grupperna speciallärare och specialpedagoger kan organiseras och prioriteras i gymnasieskolan	25
8	Sammanfattning av resultatet	29
8.1	Diskussion	29

8.2	Metoddiskussion	32
8.3	Avslutande diskussion	33
8.4	Fortsatt forskning	35
9	Referenslista.....	36
10	Bilagor	41
10.1	Bilaga 1 – Missivbrev	42
10.2	Bilaga 2 – Intervjuguide	43
10.3	Bilaga 3 – Rektors utbildningsbakgrund	44
10.4	Bilaga 4 – Speciallärarexamen	45
10.5	Bilaga 5 – Specialpedagogexamen	47

1 Inledning

Under vår utbildning till specialpedagog på Göteborgs universitet läste vi tillsammans med speciallärare under drygt halva tiden av vår utbildning. Detta skapade ett intresse och även funderingar på hur ledarskapet från rektorernas sida genomförs och hur det avspeglar sig i hur rektorer i gymnasieskolan ser på specialläraren respektive specialpedagogens uppdrag. Anledningen till att det enbart är rektorer som vi har intresserat oss för är att de har det yttersta pedagogiska ansvaret på skolan och på så sätt är det deras förhållningssätt som präglar arbetssättet i skolan. Vi var också intresserade av hur rektorerna gör sina prioriteringar av valet att ha en specialpedagog och speciallärare i organisationen då vi även fann det intressant att se om förväntningarna på respektive yrkesgrupper ser annorlunda ut. Vår upplevelse från när vi har arbetat som lärare är att arbetsuppgifterna för dessa yrkesgrupper har sett olika ut beroende på vilken rektor de har haft. Utifrån dessa aspekter fann vi det intressant i vår studie att försöka förstå vilka prioriteringar rektorn gör och vilken upplevelse rektorerna har av specialpedagogens och speciallärarens uppdrag.

Då vi läser i skollagen (SFS2010:800) under rubriken elevhälsans omfattning står det endast att elevhälsan ska omfattas av specialpedagogiska insatser men inget om vilken eller vilka specifika utbildningar som ska finnas med i elevhälsan. Detta ger utrymme för tolkning av vad specialpedagogiska insatser är. Tydliga arbetsbeskrivningar saknas för dessa grupper. Därför har vi valt att i vår studie att titta på rektorernas upplevelser av specialpedagogens och speciallärarens uppdrag. Vi anser att rektorernas syn är viktig då det är de som fördelar och leder arbetet för både speciallärare och specialpedagoger.

Ahlefeld Nisser (2009) menade att det inte var bra att återinföra speciallärarutbildningen 1990 med samma namn som tidigare. Detta på grund av att den skulle kunna förknippas med den gamla utbildningen som lades ner 1989. Den gamla utbildningen utgick från att det var elever som hade svårigheter, vilket innebar att den utgick från individperspektivet (Haug, 1998). Dessa forskare hade tankar kring återinförandet och de menade på att fokus låg på ett direkt arbete med eleverna och att speciallärarna inte skulle ha en handledande funktion.

I vår studie har vi valt att undersöka hur rektorer upplever specialpedagogens och speciallärarens uppdrag i gymnasieskolan. Då vi studerat tidigare forskning hittar vi väldigt lite om gymnasieskolan däremot finns det en hel del forskning om för- och grundskolan. Utifrån våra egna erfarenheter och tidigare forskning från grundskolan tyder den på att det är skillnader mellan dessa grupper men att det även finns likheter. Intervjuerna som vi genomförde tyder på att rektorer ser på skillnaden i dessa grupper utifrån individperspektiv där de ser specialläraren som den som arbetar med eleverna medan specialpedagogen utgår från ett mer relationellt perspektiv där de ser på både individ-, grupp- och organisationsperspektiven.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med undersökningen är att belysa ett urval av rektorernas upplevelser av specialpedagogens och speciallärarens yrkesroller i gymnasieskolan, utifrån rektorernas bakgrund och erfarenhet. Målet med denna studie är att synliggöra och öka förståelsen för hur rektorer i gymnasieskolan ser på specialpedagogens och speciallärarens arbetsuppgifter. De vägledande frågeställningarna vi utgår ifrån är:

- Vilka arbetsuppgifter upplever rektorer att specialpedagoger respektive speciallärare har på skolan?
- Vilka eventuella skillnader finns i rektorers syn på speciallärare och specialpedagoger?
- Hur kan rektorer organisera och prioritera speciallärarens och specialpedagogens arbete?

3 Bakgrund

Vi inleder med de teoretiska utgångspunkterna som efterföljs av de relationella, individuella och organisationsperspektiven. Vi fortsätter sedan med styrdokument och förordningar som styr det specialpedagogiska arbetet i skolan. Därefter beskrivs examensordningen för de båda yrkesgrupperna specialpedagog och speciallärare. Efter den beskrivs historiken kring speciallärarutbildning och specialpedagogutbildningen. Sista avsnittet avslutas med specialpedagogisk bakgrund i gymnasieskolan.

3.1 Teoretisk utgångspunkt

För att förstå utifrån de svar vi har fått i vår studie, hur rektorerna upplever specialpedagogens och speciallärarens uppdrag, har vi granskat vårt resultat utifrån teoretiska fakta. Studien har sin utgångspunkt i de relationella, individuella och organisationsperspektiven enligt Ahlberg (2015), Aspelin, (2013) och Nilholm et al. (2007). Med utgångspunkten i dessa perspektiv kan vi förstå och ha en diskussion kring hur rektorer uppfattar specialpedagogens och speciallärarens uppdrag. Vi använder oss av perspektiv som begrepp i vår undersökning eftersom det är ett språk som är vardagligt och kan knyta an till erfarenheter i vardagen (Nilholm, 2007). Enligt Ahlberg (2009) baseras den specialpedagogiska forskningen på en mängd forskare som har gett ut litteratur inom forskningsmetodiken och med olika vetenskapsteorier. Aspelin (2013) menar att grundbegreppen för relationell pedagogik är interaktion, kommunikation, dialog och det som sker mellan människor dvs. mänskliga möten då människan föreställs som en relationell varelse.

Sambandet mellan teori och praktik är komplexa och svåra att beskriva men är till stor del viktiga för samhällsforskare. När all data har samlats in från olika studier är syftet att prova de olika teorierna för att sedan omvandla dem i praktiken (Bryman, 2011). Teorierna har en gemensamhet, men trots att de ser olika ut när olika fenomen grundas får omvärlden konsekvenser beroende på hur den gestaltas och uppfattas (Ahlberg, 2009). De relationella, individuella och organisationsteorierna kan belysa hur rektorer uppfattar och ser på specialpedagogernas och speciallärarnas syn på hur de ska förhålla sig till elever som har behov av extra stöd.

Ahlberg (2009) hävdar att det finns sex riktningar som pekar ut en vetenskaplig verksamhet. Det leder till ökad förståelse, insikt och kunskap där intentionen är att få nya kunskaper av tidigare tolkningar eller idéer, då det är viktigt att kunna ställa frågor som leder till nyskapande. En av inriktningarna är att den vetenskapliga verksamheten inte är privat och frågorna man söker svar på skall vara av intresse även för andra och inte bara för en själv. Forskningsresultatet skall vara lätta att hitta så att verksamma praktiker och forskare skall kunna ta del av den. I en annan av de sex riktningarna enligt Ahlberg (2009) skall forskaren se det som andra har gjort med andra ögon och ha ett prövande och öppet förhållningsätt inom forskningen. Det skall inrymmas en förmåga till originalitet, samt utrymme för perspektivskifte och skaparkraft i det vetenskapliga arbetet.

I de övriga inriktningarna när det gäller den vetenskapliga verksamheten menar Ahlberg (2009) att man skall ha ett reflekterande förhållningsätt samt distans men också en viss del av närhet då forskaren pendlar emellan dessa riktningar. Samtidigt som det är förtroget skall de utsättas för en reflektion, analys och kritik som är en stor utmaning i processen. Ahlberg (2009) hävdar också att det är moraliska och etiska ställningstaganden som skall genomsyras i forskningsprocessen. Detta av respekt mot de involverade människorna i forskningsstudien för att de inblandade inte skall få negativa konsekvenser.

I den sista riktningen i den vetenskapliga verksamheten hävdar Ahlberg (2009) att forskningen både skall ha en praktisk och teoretisk relevans samt kunna bidra till att kunna förstå och utveckla både de teoretiska och praktiska förklaringsmodellerna. Detta leder då enligt Ahlberg till en ökad förståelse och teoribildning. Den forskning som är riktad till skola och utbildning skall vara bidragande till kunskapsutveckling i samhället och i det praktiska i skolan där den skall skapa en relevant kunskap som är användbar (Ahlberg, 2009). Vetenskapsrådet (2007) menar att distinktionen mellan det relationella och de individuella perspektiven i Sverige har haft stort inflytande i diskussionen kring forskningen inom specialpedagogiken.

Enligt Ahlberg (2009) blir utgångspunkten i teorin för undervisningen medvetet eller omedvetet styrande för kunskapsprövning, problemuppfattning och lösningsförslag. Det viktiga i reflektionen över de teoretiska utgångspunkterna blir då en viktig bit när det gäller utvecklingen av den praktiska verksamheten.

3.1.1 Olika specialpedagogiska perspektiv

Vi ger här en kortfattad introduktion till några av de perspektiv i vår studie som vi i senare kapitel kommer att göra en närmare beskrivning av. Syftet med att jämföra de olika perspektiven är att konsekvenserna utifrån synen på specialpedagogiken blir avgörande och därmed kunna se skillnaderna och likheterna i perspektiven. I individperspektivet innebär det att problemet ligger hos individen själv enligt Ahlberg (2009) medan det relationella perspektivet tittar på vad som sker människor emellan och hur det tar sig uttryck enligt Aspelin (2013). Det som är likheterna i dessa perspektiv när det gäller specialpedagogik är att det är mötena mellan människor som är avgörande samt de drivkrafter som styr individen vilka konsekvenserna blir. Enligt Nilholm (2007) är meningen med de olika perspektiven att de skall ses som orienteringspunkter där det är viktigt med kunskapen kring dem och för reflektioner över området. Begreppet perspektiv som används inom de teoretiska utgångspunkterna betyder den position som forskaren intar vid genomförandet av sin forskning. Detta leder till att forskaren ser, uppfattar och studerar företeelser i världen vilket påverkar vad forskaren ser och inte ser (Ahlberg, 2015). Enligt Aspelin (2013) kännetecknas det relationella perspektivet av vad som sker mellan människor och den huvudsakliga analysenheten är relationer människor emellan. Oavsett om vi vill eller inte ingår vi alltid i någon form av relation i mötet mellan lärare och elev då man stiger in i ett klassrum hävdar Aspelin (2013).

Ett annat begrepp som kommer upp i samband med det relationella perspektivet är begreppet inkludering i skolan vilket innebär att skolan skall anpassas för alla elever som finns i verksamheten och inte tvärt om (Asp-Onsjö, 2006). Utifrån detta innebär det att elevens funktionsnedsättning ses utifrån ett relationellt perspektiv vilket gör att funktionsnedsättningen blir ett hinder först i mötet med skolmiljön. Enligt Linikko, (2009) blir skolans uppgift att minimera dessa hinder i miljön. Enligt Asp Onsjö (2006) kan man se skolsvårigheterna utifrån mötet mellan eleven och dess omgivning. Idag kan vi konstatera att elever med neuropsykiatriska diagnoser och inlärningsproblem har ökat i skolorna och det är skolans uppgift att anpassa skolan till alla elever.

3.1.2 Individ och relationellt perspektiv

3.1.2.1 *Individperspektiv*

Individperspektivet innebär att svårigheterna ligger förankrat hos eleverna själva vilket innebär att man söker skolproblemet hos individen själv. Det kan handla om olika diagnoser så som dyslexi, ADHD mm. Detta kan ha både en positiv och negativ påverkan på individen

hävdar Asp Onsjö (2006). Då traditionen är lång vad beträffar synsättet på individrelaterat fokus på handikapp eller på någon annan avvikelse härstammar influenser i psykologisk test-teori och i den medicinska forskningen från 1800-talet (Ahlberg, 2009).

Asp Onsjö (2006) menar att den specialpedagogiska forskningen och den specialpedagogiska verksamheten grundar sig på två sätt att se på specialpedagogik. Det ena synsättet är att man främst ser avvikelsen hos individen vilket leder till att det är eleven som är bärare av problemet. Detta synsätt tar även Nilholm (2005) upp i sin artikel där han visar på att olika perspektiv har diskuterats av många forskare. Nilholm (2007) hävdar också att perspektiv som begrepp kan man på ett mer enkelt sätt uttrycka sig att det finns flera sätt man kan se på saker. Exemplet som Nilholm (2007) tar upp är att förr såg man på en handikappad person att felet var hos individen, idag ser vi på hur miljön och det runt omkring individen är organiserat som kan begränsa funktionshindret hos personen.

Enligt Ahlberg, (2015, s.43) kan forskningsfrågorna vara dessa:

- *I vilka avseenden är elever olika?*
- *Hur tar sig olikheter mellan elever uttryck?*
- *Vilka samband finns mellan elevers olikheter?*
- *Vad är orsaken till elevers olikheter?*

De svar man får utifrån ovanstående frågor grundar sig i huvudsak på psykologiska, neurologiska och medicinska förklaringsmodeller (Ahlberg, 2015).

3.1.2.2 Relationellt perspektiv

I vår studie tittar vi även på det relationella perspektivet för att tolka respondenternas uttalanden och hur de ser på specialpedagogens samt speciallärarens uppdrag då perspektivet definieras med vad som händer människor emellan i pedagogiska relationer (Aspelin, 2013). Enligt Aspelin, (2013) är det teoretiska synsättet på pedagogiken taget ur ett relationellt perspektiv att relationerna sätts i centrum då det är minst två människor inblandade i en relation.

Den pedagogiska inriktningen i utbildningen riktas mot en situation som är här och nu som kan beskrivas som pedagogikens närliggande och lokala sammanhang (Aspelin, 2013). Det centrala i relationell pedagogik är när människor möts i relation till varandra inom den uppfattningen om hur utbildningen ska upprätthållas hävdar Aspelin (2013).

Aspelin (2013, s.19) skiljer på två aspekter då det gäller samverkan och samvaro på följande sätt:

- *Samverkan är en process där två eller flera individer mer eller mindre framgångsrikt koordinerar sina handlingar. Processen organiseras, t.ex. genom kulturella och sociala ordningar eller mer konkret, av lingvistiska och paralingvistiska normer. Samverkan kännetecknas av förutsägbarhet. Det är en samordnad och tillika mer eller mindre målmedveten aktivitet.*
- *Samvaro är ett personligt och ömsesidigt möte mellan människor. Två eller flera personer vänder sig till varandra och blir omedelbart delaktiga i varandras väsen. Skeeendet innebär ett slags tillfällig avvikelse från strukturerad interaktion. Samvaro kännetecknas av oförutsägbarhet. Inga medel används, inget medium står mellan de involverade personerna.*

Aspelin (2013) menar att i det relationella perspektivet ses de omgivande faktorerna som delar av det som är problemet. I gengäld har detta inneburit att synsättet har ändrats till att det inte är eleven enskilt som är bärare av problemet. Det som är det intressanta i den relationella pedagogiken är att utbildningen får en inriktning mot en lokal och närliggande kontext inom pedagogiken i en situation som är här och nu (Aspelin, 2013). Det pedagogiska arbetet med samordningen på skolan skall ledas av en rektor som ska följa upp, utvärdera, se till att det sker en utveckling på skolan samt leda lärarna och skolans personal i rätt riktning så att skolan gör ett bra resultat (Skolverket, 2011).

Rollen för specialpedagogen har förändrats från det att den första examensordningen kom till dagens examensordning. Skolan har olika styrdokument som visar vilka uppdrag de olika professionerna har för att se alla elevers behov och verkställa dem. Ett av de styrdokument som finns för specialpedagoger och speciallärare är examensordningen. Det finns även en mängd styrdokument på nationell och global nivå som styr specialpedagogens och speciallärarens uppdrag. Examensordningen för specialpedagoger respektive speciallärare är en beskrivning av vad som ingår för att få examen till de olika utbildningarna. Specialpedagog- och speciallärarutbildningens senaste examensordning är från 2011 (SFS 2011:688). I examensordningen för specialpedagoger och speciallärare (SFS 2011:688) finns dessa tre huvudrubriker:

- kunskap och förståelse
- färdighet och förmåga
- värderingsförmåga och förhållningssätt

3.1.3 Organisationsperspektivet

Detta perspektiv är ett komplement till de andra men inte huvudfokus i denna uppsats. Vi är också intresserade av hur rektorer kan organisera arbetet mellan grupperna speciallärare och specialpedagoger, därför är det relevant att även beröra organisationen. Från 1980-talet är det fler och fler forskare som har bedrivit forskning inom det pedagogiska ledarskapet, särskilt för rektorerna. Då det är återkommande inom forskningen att det skall främja rektorerna att de på ett tillfredställande sätt ska kunna utöva sitt pedagogiska ledarskap för verksamheten. Ahlberg (2015) menar att i organisations och systemperspektivet eftersöks problemet inom skolan och verksamheten, samt att problemlösning och samarbete skall vara det centrala i det specialpedagogiska arbetet. Om det specialpedagogiska stödet behöver minska i en verksamhet krävs det organisationsförändringar i verksamheten där rektorerna har det yttersta ansvaret att se till att varje elev når sina mål utifrån sina förutsättningar. I en organisation bör det finnas flexibilitet och frihet där det centrala skall ligga på det specialpedagogiska arbetet (Ahlberg, 2015).

3.2 Bakgrund och styrdokument

3.2.1 Historisk tillbakablick i specialpedagogiken

Från början av 1900-talet har gymnasieskolan genomgått stora förändringar och befinner sig alltjämt i omorganisationer. Rapporter visar även att måluppfyllelsen i både frivilliga och obligatoriska skolformer är bristande (Ahlberg, 2009). För vår studie är historiken intressant att titta på när det gäller historiken i specialpedagogiken. När man valde att starta specialpedagogutbildningen år 1990, förändrades synen på eleverna på ett sätt där man gick från ett individuellt perspektiv till ett relationellt perspektiv. Det relationella perspektivet innebär att man vidgar synen på elever i svårigheter genom att skifta fokus från individen till skolan och att man analyserar och granskar olika faktorer som finns kring eleven. Skolsvårigheterna sågs inte längre bara utifrån ett kategoriskt perspektiv utan även utifrån ett relationellt perspektiv (Ahlberg, 2015). Det relationella perspektivet innebär att specialpedagogen skulle kunna arbeta på flera olika nivåer så som på individ, grupp och organisationsnivå. Vilket skilde sig från den tidigare speciallärarutbildningen som hade ett mer individuellt perspektiv där man tittade på individen mest. Specialpedagogen skulle även få kompetens att ägna sig åt handledning av lärare samt skolutvecklingsarbete (Bladini, 2004).

Samtidigt som specialpedagogutbildningen startade lades speciallärarutbildningen ner och speciallärarutbildningen som tidigare varit på ett år, så blev istället specialpedagogutbildningen ett och ett halvt år. Specialpedagogutbildningen fick även en mer vetenskaplig koppling i sin utbildning än den tidigare speciallärarutbildningen (Vernesson, 2007). Dessa händelser är viktiga att ha kännedom om, då arbetsuppgifterna för specialpedagoger och speciallärare är likvärdiga inom vissa områden, samt att båda grupperna utför oftast varandras arbetsuppgifter när det gäller specialpedagogiken. Speciallärarutbildningen återinfördes 2007 efter att ha varit nedlagd sedan specialpedagogutbildningen infördes. Speciallärarutbildningen hade tidigare införts första gången i samband med att Lgr 62 kom på 60-talet. Det var också i samband med den som man började se på specialpedagogiken som en egen gren. Den startades då som en statlig speciallärarutbildning och var en ettårig påbyggnadsutbildning (Skolverket, 2014). Den första speciallärarutbildningen hade enligt Vernesson, (2007) sitt fokus på funktionsnedsättningar och olika metoder för undervisningen, detta för att hjälpa eleverna med att anpassas tillbaka till samhället i så stor utsträckning som möjligt. Denna utbildning var fokuserad på individen och skolsvårigheterna var på så sätt kopplade till elevens egenskaper. När speciallärarutbildningen startades på nytt framkom det att kunskapen om olika former av stöd för barn i behov av särskilt stöd inte var tillräckligt. Det blev två olika specialiseringar, läs- och skriv utveckling samt matematikutveckling. Ahlefeld, Nisser (2009) menade att det var olyckligt att återinföra en speciallärarutbildning med samma namn som den tidigare utbildningen hade haft, på grund av att den nya speciallärarutbildningen kunde förknippas med den gamla utbildningen. Risken var att detta kunde leda till att den nya speciallärarrollen var svår att etablera i skolan trots att den hade utvecklats med olika inriktningar. Den tidigare utbildningen till speciallärare var inriktad på ett kategoriskt perspektiv där man såg eleverna med svårigheter.

Under 1900-talet började man göra grupperingar i form av olika specialklasser och senare hjälpklasser (Nilholm & Björk-Åkesson, 2007). Enligt Groth (2007) var dessa grupperingar början på det specialpedagogiska dilemmat som handlade om inkluderade samt exkluderande insatser i skolan. Detta arbetssätt väckte kritik redan från början och man menade att eleverna blev isolerade och inte fick samma stimulans som de elever som var i den ordinarie undervisningen. Enligt (Groth, 2007) sågs dessa elever som placerades i hjälpklasserna som förlorare i

samhället. Då Lpo-94 kom betonades vikten av anpassningen i undervisningen utifrån varje elevs förutsättningar och behov (Heimdahl, 2006). I och med den nya specialpedagogutbildningen och den nya läroplanen uppstod det en konflikt som handlade om att elever i behov av särskilt stöd skulle få detta stöd inom ramen för den ordinarie undervisningen i klassrummet. Skolan skulle anpassa sin verksamhet utifrån elevens behov och inte tvärtom. För att detta skulle lyckas var skolan tvungen att utgå från att elever är olika och på så sätt anpassa sin undervisning utifrån behoven i klassen (Skolverket, 2005).

Bladini refererar i skolverkets text till i första hand två forskare, Johansson och Österling, som 1962 och 1967 visade att elever i svårigheter som gick kvar i vanlig klass hade bättre studieresultat än de som placerades i hjälpklass (Skolverket, 2014 s.6). Trots dessa resultat fortsatte så kallade hjälpklasser och dessa gick ofta under namnet kliniker exempelvis obs-klinik eller läs-klinik. Dessa så kallade kliniker levde kvar långt in på 1980-talet (Skolverket, 2014). Mycket av undervisningen under denna tid gick ut på att eleverna lämnade klassrummet och gick iväg för att träffa specialläraren på en slags klinik. Idag ser det helt annorlunda ut med elever i särskilt stöd då de ska inkluderas i största mån med övriga klassen, det ska vara en skola för alla (Ahlberg, 2009).

3.2.2 Styrdokument och styrning

De styrdokument som reglerar verksamheten för gymnasieungdomar i behov av särskilt stöd är skollagen, läroplanen, skolplanen och gymnasieförordningen. Vi har här valt att lyfta fram de dokument som handlar om elever i behov av särskilt stöd då det inte finns några tydliga styrdokument för speciallärare och specialpedagoger mer än examensordningen som vi tar upp i ett separat stycke.

Alexandersson (2011) hävdar att det var på 1980-talets slut som dagens modell för styrningen inom skolan började formas. Enligt (SOU 2004:116) framkommer det att det skedde förändringar på 1990-talet inom organisationsformer, huvudmannaskap, kurs och läroplaner, arbetsformer samt betygssystem. En annan viktig händelse var decentraliseringen då det gäller ansvar för skolan till skol- och kommunnivå. Huvudansvaret när det gäller att utveckla och driva skolan har lagts på lärare, rektor och övrig personal då skolan under 1990-talet öppnade upp för ett medbestämmande och inflytande från elever och föräldrar (SOU 2004:116).

Den statliga rektorsutbildningen började ta sin form under 1990-talet Enligt skollagen (SFS 2011:183) är meningen med fortbildningen för rektorer att de ska utveckla ett pedagogiskt ledarskap som ska leda till utveckling för den pedagogiska verksamheten och främja till att alla elever når sina mål.

I Skollagen (SFS 2011:183, kap 2,2§) beskrivs målet för rektorsutbildningen och vad de har för uppdrag på följande sätt:

Målet med utbildningen är att deltagarna får sådana kunskaper att de kan:

- 1. ansvara för att elever och barn får en likvärdig och rättssäker utbildning,*
- 2. skapa förutsättningar för måluppfyllelse på såväl individ- som verksamhetsnivå och*
- 3. ansvara för att verksamheten som helhet utvecklas.*

Enligt Läroplanen (2011) är det rektorns ansvar att leda det pedagogiska arbetet på skolan samt att ansvara för att följa upp, planera, utveckla och utvärdera utbildningen jämförelsevis med de nationella målen. En rektor har också ansvar för resultatet på skolan och är chef över

lärare samt personalen på skolan. I Läroplanen, Skolverket (2011, s.15,16) står det att rektorn har ett särskilt ansvar enligt följande:

- Lärarna anpassar undervisningens upplägg, innehåll och arbetsformer efter elevernas skiftande behov och förutsättningar.
- Undervisningen, elevhälsan och studie- och yrkesvägledningen utformas så att elever som behöver särskilt stöd eller andra stödåtgärder får detta.
- Lärare och annan personal får möjligheter till den kompetensutveckling som krävs för att de så professionellt som möjligt ska kunna utföra sina uppgifter.

Dessa tre punkter anser vi har betydelse för specialläraren och specialpedagogens arbetsuppgifter. Specialpedagogen och specialläraren kan bidra när det gäller anpassningar av undervisningen och här kan även specialläraren gå in i en mer didaktisk roll för att stötta lärare i att planera sin undervisning utifrån sin grupp med elever. Bägge professionerna kan även stötta elever i behov av särskilt stöd. Specialpedagogen kan handleda lärare kring olika frågor när det gäller de pedagogiska frågorna. Båda yrkesgrupperna kan även hålla i utbildning eller handledning för personal om till exempel dyslexi och föreslå och ta fram hjälpmedel som finns för dessa elever.

I skollagen (2010:800) kapitel 1§4 står det att i utbildningen ska det tas hänsyn till alla elevers olika behov och att det ska ges stöd och stimulans så att eleverna utvecklas så långt som möjligt. Även i läroplanen för gymnasieskolan kan man läsa att undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Läroplanen anger även att utbildningen skall vara likvärdig för alla elever i gymnasieskolan (Skolverket, 2011).

Då elever riskerar att inte uppnå kunskapskraven i en kurs ska skolan utreda behovet av särskilt stöd då rektorn har det yttersta ansvaret då det gäller elever med särskilda behov. Det är oftast läraren som känner eleven bäst som upptäcker brister i elevens kunskaper först och som då har skyldighet att signalera till elevhälsan. Då eleven är i behov av särskilt stöd ska ett specifikt åtgärdsprogram upprättas. Om eleven endast är i behov av extra anpassningar ska även då ett beslut fattas, även om inte det är ett behov av att upprätta ett åtgärdsprogram (SFS 2010:800). Specialpedagogens roll är att utifrån dokumentationen upprätta åtgärdsprogram om en elev är i behov av särskilt stöd, samt fatta beslut om eleven behöver ha extra anpassningar så som exempelvis inlästa läromedel. Åtgärdsprogrammen går att överklaga och på så sätt är rätten till särskilt stöd en skyddad rättighet för alla elever. Ett dilemma i styrdokumentens texter är hur gränsdragningen ska göras mellan det särskilda stödet, extra anpassningarna och den ledning och stimulans som skolan har skyldighet att ge till alla elever. Några exempel som nämns på särskilt stöd i Skolverket (2014) är regelbundna specialpedagogiska insatser, placering i liten undervisningsgrupp och reducerat program i gymnasieskolan.

1994 deltog Sverige i Salamancakonferensen. I denna konferens var det 92 deltagande regeringar och 25 olika internationella organisationer som deltog. Deras målsättning var att alla elever som är i behov av särskilt stöd skulle få särskilt stöd i sin egen miljö tillsammans med andra barn i den ordinarie skolan (svenska Unescorådet, 2006:2). Detta är något som svensk skola fortfarande eftersträvar. Enligt punkt 41 (svenska Unescorådet, 2006:2, s.27) ska varje lärare ha en viss kunskap inom specialpedagogik för att kunna förstå och möta elever med olika funktionshinder. Lärarutbildningarna för såväl grund- som gymnasieskola bör innehålla inslag som hos lärarkandidaterna skapar en positiv inställning till funktionshinder och som därigenom utvecklar en förståelse för vad som kan åstadkommas i skolor med lokalt tillgängliga stödtjänster (svenska Unescorådet, 2006:2, s.27).

3.3 Examensordning för speciallärare respektive specialpedagoger

Det enda dokument som speciallärare och specialpedagoger omnämns i är examensordningen för dessa grupper. I examensordningen beskrivs vilka mål och kunskaper som personen ska ha efter avslutad utbildning. Kunskap och förståelse handlar om betydelsen av sambandet mellan vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet och fördjupade kunskaper inom specialpedagogik (SFS2011:688). Färdighet och förmåga innebär att visa fördjupad förmåga att skapa förutsättningar för alla elever att lära och utvecklas. Specialpedagogen ska kunna utföra pedagogiska utredningar och kunna analysera problem på organisations-, grupp-, och individnivå. Utifrån utredningar ska specialpedagogen kunna genomföra åtgärdsprogram, utveckla lärmiljöer och stödja elever. Specialpedagogen skall också kunna vara en kvalificerad samtalspartner till vårdnadshavare och kollegor. Specialpedagogen ska dessutom kunna leda det pedagogiska arbetets utveckling med målet att kunna möta alla elevernas behov(SFS2011:688).

Precis som för specialpedagogerna, innebär kunskap och förståelse av betydelsen om sambandet mellan vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet och fördjupade kunskaper för yrkesutövningen väldigt mycket för speciallärarna också. Specialläraren visar även fördjupad kunskap inom sin specialisering (SFS2011:688; Gerrbo, 2012). Färdighet och förmåga innebär att specialläraren arbetar förebyggande med att undanröja hinder och svårigheter i lärmiljön, att de ska kunna medverka i utformande av åtgärdsprogram och genomförande av dessa, precis som specialpedagogerna skall kunna. Specialläraren ska dessutom kunna vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i frågor som rör specialiseringen och även ha en fördjupad förmåga att individanpassa arbetssätt för elever i behov av särskilt stöd (SFS2011:688).

Då det gäller värderingsförmåga och förhållningssätt ska specialpedagogen kunna uppvisa empatisk förmåga och självkänedom. Specialpedagogen ska även ha förmåga att göra bedömningar där man tar hänsyn till vetenskapliga, samhällseliga och etiska aspekter utifrån de mänskliga rättigheterna. Specialpedagogen ska kunna visa kunskap om lagarbets och samverkans betydelse med andra yrkesgrupper. Specialpedagogen ska utöver detta också visa förmåga att fortsätta utveckla sin kompetens. Denna del är formulerad på exakt samma sätt som för speciallärarna (SFS2011:688; Gerrbo, 2012). Examensordningarna (SFS 2011:186, 2007:638) för speciallärare och specialpedagog är till stor del lika. Både specialpedagogen och specialläraren skall arbeta förebyggande. De ska vara en samtalspartner, undanröja hinder och utveckla lärmiljöer samt upprätta åtgärdsprogram, genomföra pedagogiska utredningar, uppföljningar och utvärderingar. Det som skiljer dem åt är att speciallärare har ett mer individcentrerat kunskapsmål så som kunskaper om bedömning, betygssättning samt om språk- och begreppsutveckling.

Då det gäller handledning/kvalificerad samtalspartner har specialläraren begränsats inom detta område till att gälla deras specialiseringsområde, inte som för specialpedagogen där det handlar om "pedagogiska frågor". Vid pedagogiska utredningar skall specialpedagogen ha med både individ-, grupp- och organisationsnivå, medan specialläraren endast analyserar individnivån. Examensordningen för speciallärare ger på detta sätt en mer individriktad förståelse av orsaker till skolsvårigheter än vad specialpedagogexamen gör (Göransson et al., 2015). Även Högskoleförordningen (SFS2007: 638) beskriver att det skiljer sig åt under rubriken "färdighet och förmåga" hos specialpedagogen och specialläraren. Det som skiljer dem åt är att specialläraren ska visa på att ha en mer fördjupad förmåga att individanpassa elevens sätt

att arbeta för att nå kunskapsmålen. Speciallärarna ska även ge råd när det gäller elevens utveckling i matematik och språk då det gäller områdena läsa och skriva. I examensordningen fanns redan från början handledarrollen med för specialpedagogerna, däremot ser man i den senaste examensordningen att specialpedagogen har ansvar då det gäller skolans lärmiljö och pedagogik. Skolutveckling blev en ny arbetsuppgift i den senaste examensordningen för specialpedagogen.

3.4 Politisk styrning av specialpedagogik i Gymnasieskolan

Vi finner det relevant för studien hur gymnasieskolan ser ut idag, därför kommer vi att ge en kort överblick över hur kraven på specialpedagoger och speciallärare ser ut. I Sverige har inte forskningen eller gymnasieskolan som verksamhetsområde uppmärksammats i samma utsträckning som i förskolan och grundskolan. Kraven har ökat på arbetsmarknaden och under en längre tid har detta lett till att elever i större utsträckning har studerat vidare på gymnasium.

3.4.1 Gymnasieskolan idag

Det är skollagen, gymnasieförordningen, skolplanen och läroplanen som är styrdokumentet i gymnasieskolan för elever i behov av särskilt stöd. I Gymnasieskolan är det ofta två lärare som har ansvaret för eleverna i en klass. Ansvaret för eleverna har haft olika benämningar genom åren men den vanligaste förekommande nu är att man är mentor för ett antal elever i klassen (Ahlberg, 2009). En mentor hävdar Ahlberg (2009) har ansvar för en del av eleverna i klassen, de ses som hennes eller hans elever medan en lärare har i uppdrag att ha ett helhetsansvar i sitt ämne och när det gäller elevernas hela skolsituation.

Idag är inte gymnasieskolan obligatorisk men de flesta väljer ändå att gå en treårig utbildning på något av de 18 gymnasieprogram som finns att tillgå. Enligt Ahlberg (2009) uppnår inte alla av gymnasieeleverna målen eller slutför sin utbildning enligt rapporten. Ungefär två av tre gymnasieelever fick slutbetyg efter tre års studier under våren 2007. Samtidigt menar Ahlberg (2009) att ambitionen var att få alla elever att klara sin gymnasieutbildning oavsett vilket gymnasieprogram de har gått för att vara förberedda till en högskoleutbildning men detta har misslyckats.

4 Tidigare forskning om skillnader mellan specialpedagogens och speciallärarens uppdrag

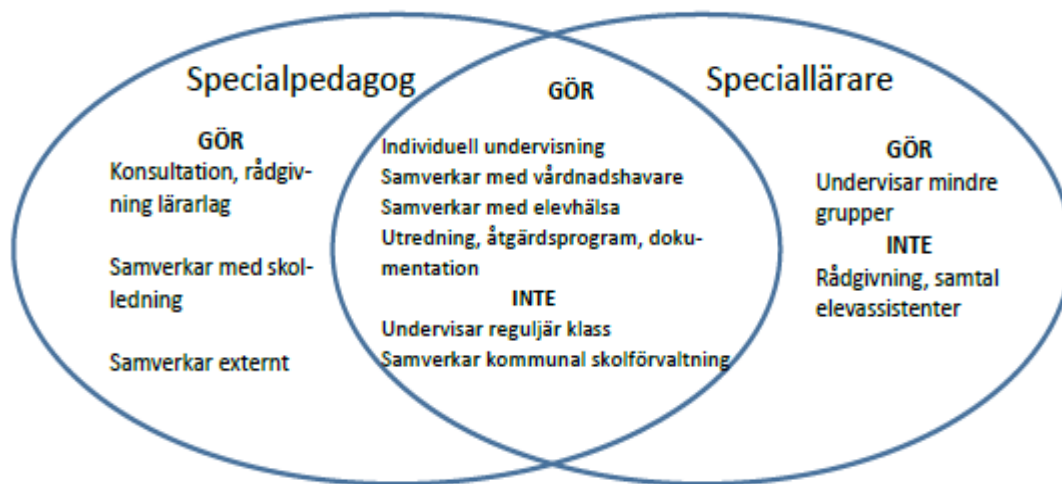
I denna del kommer vi ta upp tidigare gjord forskning som är relevant för vår studie. När vi letade efter forskning som beskriver specialpedagogens eller speciallärarens yrkesroll fanns det flera svenska forskare som har undersökt detta. Framförallt finns det forskning om specialpedagogens yrkesroll i skolan. Det fanns en hel del forskning om speciallärarrollen som är gjord innan den nya utbildningen startade 2007, men färre studier har genomförts efter detta. De tidigare studier om dessa yrkesroller som vi har funnit, undersöker inte hur det ser ut i gymnasieskolan specifikt utan mer i förskolan och grundskolan.

Det har bland annat gjorts en studie av Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson och Nilholm (2015) där de i en enkätstudie studerade både speciallärarens och specialpedagogens yrkesroll. De beskrev att specialpedagogen och specialläraren endast har examensordningen att luta sig mot. Även Lindqvist (2013) tar i sin studie upp vilken roll specialpedagogen ska ha i arbetet med elever i behov av särskilt stöd, dock tar Lindqvist (2013) inte upp något om speciallärarrollen. Lindqvist, Klang, Magnusson och Nilholm (2015) beskriver också att det inte finns några större skillnader på de kunskaperna som specialpedagogerna och speciallärarna gör anspråk på. Några av de kunskaper som dessa båda grupper gör anspråk på är att undervisa elever i behov av särskilt stöd, att vara en kvalificerad samtalspartner både för kollegor och vårdnadshavare samt utföra utvecklingsarbete på skolorna. Kunskapsområden som inte kom upp i samma utsträckning var kartläggningar, dokumentation samt utvärderingar. Skolutveckling var däremot ett område där båda dessa yrkesgrupper hade svårt att göra anspråk på.

Utifrån modellen på nästa sida ser vi att det är många arbetsområden som går in i varandra för speciallärare och specialpedagoger. Även Ahlefeldt Nisser (2011) hävdar att speciallärare som utbildades efter 2008 är ålagda att också vara kvalificerade samtalspartner i skolan. Att vara en kvalificerad samtalspartner är viktigt för både specialpedagoger och speciallärare. Enligt rapporten från Högskoleverket (2012:11 R) visar de i en undersökning som gjorts av Lärarförbundet (2012) att utbildningarna för specialpedagoger och speciallärare är i princip likvärdiga och att de i princip får samma uppgifter att arbeta med ute på skolorna.

I skollagen (SFS2010:800) under rubriken elevhälsans omfattning står det att elevhälsan ska omfattas av specialpedagogiska insatser men inget om vilken eller vilka specifika utbildningar som ska finnas med i elevhälsan. Detta ger utrymme för tolkning av vad specialpedagogiska insatser är. Tydliga arbetsbeskrivningar saknas för både specialläraren och specialpedagogen i dess arbetsbeskrivningar i elevhälsan. Enligt modellen på sidan 15 kan man se att det är många av speciallärarens och specialpedagogens arbetsuppgifter som går in i varandra och flera av uppgifterna som båda professionerna utför i sin vardagliga verksamhet.

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



Figur 1: Specialpedagogers och speciallärares arbetsområden.

Figur 1 i Göransson et al. (2015, s.24)

I studien (Göransson et al., 2015) framkom det att speciallärarna ägnade mest tid till enskild undervisning eller undervisning i mindre grupper och att det även var vanligare med enskild undervisning än i grupp för specialpedagogerna. Båda grupperna hade arbetsuppgifter som handlade om att samverka inom elevhälsa, skolledning och med vårdnadshavare. När det gällde arbetet med utredningar, åtgärdsprogram och dokumentation låg detta mer i specialpedagogernas ansvar, även om båda grupperna uttryckte att det ingick i deras arbetsuppgifter. Specialpedagogerna hade mer möten med andra externa aktörer än vad speciallärarna hade.

Ahlefeld Nisser (2014) har gjort en intervjustudie med rektorer, speciallärare och specialpedagoger. I sin studie beskrev Ahlefeld Nisser (2014) hur speciallärare, specialpedagoger och rektorer tolkade och uppfattade hur specialpedagogens arbetsuppgifter och uppdrag såg ut. Syftet var även att undersöka hur nyexaminerade speciallärare respektive specialpedagoger såg på uppdraget att vara en kvalificerad samtalspartner, samt hur rektorerna såg på likheter och skillnader i gällande de två yrkesgruppernas yrkesroll. Studien gjordes genom samtal i grupp kring de två olika professionerna. Då det gällde speciallärarens uppdrag var det störst överensstämmelse i svaren från de tre grupperna, speciallärare, specialpedagoger och rektorer. Speciallärarens uppdrag definierades som någon som arbetar med ämnesutveckling, handleder i ämnet, ger tips och idéer och arbetar med undervisning på olika sätt. Uppdraget att arbeta riktat mot elever i behov av stöd sågs som det största uppdraget för speciallärare. Då det gällde specialpedagogens yrkesroll blev det mer olikartade svar kring uppdraget. Detta gällde både från rektorerna, speciallärarna och inom gruppen av specialpedagoger. Denna studie visar på likheter som de två yrkesgrupperna utför i den dagliga verksamheten men även på olikheter kring hur de tre yrkeskategorierna såg på specialpedagogens uppdrag och hur deras olika kompetenser användes i verksamheten. Tittade man bara på specialpedagogernas svar fanns det även där skillnader i vad deras uppdrag innehöll ute på skolorna.

Även Lindqvist (2013) har i sin avhandling undersökt synen hos alla personalgrupper på skolan om hur skolan ska arbeta med elever i behov av särskilt stöd. I undersökningen såg Lindqvist (2013) att en mycket stor del av skolans personalgrupper ansåg att specialpedagogen skulle arbeta med individuellt riktat stöd i form av specialundervisning medan en liten del ansåg att specialpedagogen skulle arbeta med att utveckla skolan. Däremot ansåg specialpedagogerna själva det motsatta dvs. att de skulle arbeta till största delen med att utveckla skolan och ägna minsta delen till specialundervisning. Lindqvist (2013) ansåg att specialpedagogerna hade ett svagt juridiskt mandat att kunna agera i enlighet med styrdokumentet. I skollagen (2010:800) finns det inget skrivet om dessa två professioner vilket Lindqvist (2013) visade på i sin studie. Vidare menade Lindqvist (2013) att det berodde på att dessa styrdokument var skrivna på ett sätt som gav möjlighet till tolkningar.

Sammanfattningsvis så är den forskning som vi tittat på och som är relevant för vår studie framförallt hämtad från grundskolan. Vi har tittat på forskning kring hur olika yrkesgrupper ser på speciallärare och specialpedagogers arbetsuppgifter i grundskolan eftersom det inte finns mycket forskning på gymnasiet kring detta ämne. Yrkesgrupper som har ingått i de studier vi tittat på har varit lärare, speciallärare, specialpedagoger samt rektorer. Mycket av denna forskning visade att arbetsuppgifterna till stor del går in i varandra för specialpedagoger och speciallärare. Dock har vi inte hittat någon forskning som handlar om hur prioriteringar mellan dessa grupper görs av rektorer.

Vi har utifrån våra erfarenheter i både grundskola och gymnasieskola upplevt att det inte finns någon tydlighet i vad speciallärare och specialpedagoger har för arbetsuppgifter. Detta har blivit extra tydligt för oss i gymnasieskolan då det funnits få speciallärare i de verksamheter som vi varit i kontakt med.

Vi har valt att göra vår undersökning i gymnasieskolor för att vi själva arbetar där. Vi var intresserade av rektorens åsikter utifrån bakgrund och erfarenhet, detta för att synliggöra och öka förståelsen för hur rektorer ser på specialläraren och specialpedagogens uppdrag samt hur de prioriterar sina resurser. Vi anser att detta är extra intressant frågeställningar då vi inte hittat någon tidigare forskning. Den tidigare forskningen som vi har funnit inom områdena har framförallt inriktat sig på förutsättningarna i förskolan och grundskolan.

5 Metod

5.1 Forskningsansats

Denna studie är kvalitativ och bygger på att intervjua ett urval av rektorer på gymnasieskolor i två olika kommuner i södra Sverige. Vi ställde ett antal frågor som vi hade delat in i olika kategorier. Dessa kategorier var bakgrundsfrågor, speciallärares/specialpedagogens yrkesroll och organisation. I vår forskning är vi intresserade av att se likheter och skillnader på vad rektorer upplever som specialpedagogens och speciallärares arbetsuppgifter samt hur de prioriterar mellan dessa grupper i sin organisation.

Vår utgångspunkt var att specialpedagogen utgår från det relationella perspektivet i större utsträckning än vad specialläraren gör. Detta kan då göra att vi missförstår varandra i skolan då vi har olika utgångspunkter i vårt sätt att se på skolvårigheter och att rektorer ofta vill att både speciallärare och specialpedagog arbetar enskilt med elever eller små grupper med elever istället för i klassen och stötta och utmana lärarna i sin undervisning. Denna tanke och förförståelse är den som vi tar med in i vår studie och vi måste vara medvetna om att detta kan påverka oss hur vi ställer våra frågor och följdfrågorna.

I det vetenskapsteoretiska utgångsläget ligger grunden i fenomenologisk hermeneutisk livsvärldsansats. "Livsvärlden är den värld som vi redan lever i tillsammans med andra människor och som vi kan stå i ett kommunikativt förhållande till" (Bengtsson, 2005, s 18) Hermeneutiken har sin grund i antikens Grekland där grunden lades och där man kan finna ordstammen Hermes i ett av gudanamnen (Ödman, 2007). Inom hermeneutiken är tolkningen av helheten viktig, då alla delar är nödvändiga för att skapa förståelse. En tolkning byggs alltid utifrån en tidigare tolkning som gjorts, det avgörande är att få ett sammanhang där du tolkar för att få en förståelse (Ödman, 2007). Inom hermeneutiken kan världen förstås på olika sätt då den kan sägas vara odogmatisk då vi alltid ser från perspektiv då vi alltid måste ingå då vi studerar verkligheten. I den hermeneutiska cirkeln går det från en del till helhet samt från helhet till del (Ödman, 2007). För vår del kommer det att innebära att vi har som mål att hitta en gemensam regional värld inom synen på specialpedagogiken (Bengtsson, 2005). Utifrån Heideggers begrepp "Vara-i-världen" innebär det att forskaren förblir och är aktiv i livsvärlden. Det innebär att specialpedagogen ska ta del av skolutvecklingen och skolutvecklingsprocessen. I den tänkta studien ville vi att våra frågeställningar skulle anpassas utifrån den valda metoden för att uppnå den kunskap vi vill ha. Vi använder oss av den hermeneutiska viktigaste företrädaren Martin Heideggers teori som innebär att tolkningen är central.

Denna studie består av kvalitativa halvstrukturerade intervjuer med fenomenologisk ansats, där empiriskt material och observationer spelar en viktig roll och där forskaren deltar aktivt i processen. Samtidigt har vi en förförståelse och ett teoretiskt perspektiv som vi går in i studien med. Vi valde en fenomenologisk ansats för att kunna fokusera på rektorernas egna upplevelser av speciallärares och specialpedagogens uppdrag på gymnasiet. Fenomenologin tillhör hermeneutiken som är en vetenskapsteori som säger att det finns flera sätt att förstå världen eller företeelser på (Ödman, 2007). Utifrån vårt syfte ansåg vi att en kvalitativ metod där vi använde oss av intervjuer med ett antal rektorer passade vår forskningsstudie bäst. Gymnasiet är relativt outforskat då det gäller speciallärare och specialpedagogers yrkesroll. Det är därför bra att samla in ett varierat material. Genom att vi i vår studie valt kvalitativa intervjuer för att samla in vårt material så skulle vår studie kunna leda till en mer kvantitativ studie av gymnasierektors syn på specialpedagoger och speciallärare. Våra frågor var tematiska och vi ville även ha möjlighet att göra förändringar under intervjuerna. Vi hade möjlighet att ställa

följdfrågor under intervjuerna och därmed få reda på ytterligare saker som var av intresse för vår undersökning.

5.2 Urval

När vi har valt deltagare till studien har vi tagit hänsyn till olika faktorer. Bell (2006) menar att det i mindre studier ofta inte är ett slumpmässigt urval utan ett strategiskt. Enligt Bell (2006) går detta bra om man tydligt beskriver hur man gjort sitt urval och även är medveten om vilka begränsningar det kan medföra för studien. Den första faktor som har påverkat är tidsfaktorn och vi har därför valt skolor i vår närhet för att inte ta för mycket tid till resor. Detta kan ha gjort att vi missat skolor längre bort som hade tillfört andra aspekter till vår studie. Vi har dock fått en liten spridning då vi valt två olika kommuner i södra Sverige, en lite mindre med ca 80 000 invånare och en lite större på ca 500 000 invånare. En annan viktig faktor för oss var tillgängligheten, att kunna träffa deltagarna på ett smidigt och lätt sätt. Vi hade ett bortfall när det gällde att få rektorer att ställa upp i studien, vilket har gjort att de som tackade ja till medverkan är de som medverkat. Detta kan bidra till att vi fått rektorer som är mer intresserade av specialpedagogens respektive speciallärares uppdrag än om urvalet varit slumpmässigt.

Vi började med att kontakta verksamhetscheferna i de två kommuner som vi hade valt. Detta gjorde vi genom att skicka ut ett mail till dem och informera om vår studie som vi skulle genomföra. Det var två verksamhetschefer som vi kontaktade, en i varje kommun. Vi fick hjälp av dessa i de båda kommunerna att få kontakt med gymnasirektorerna i respektive kommun. Det blev 16 rektorer som tillfrågades och de valdes därför att vi ville ha en lättillgänglighet att nå dem om det fanns något efter transkriberingen som vi ville komplettera med. Vi var endast intresserade av de kommunala skolorna i respektive kommunen som vi valde på grund av att vi är själva verksamma inom den kommunala skolan.

När urvalet var gjort skickade vi ut ett missivbrev till de rektorer som skulle delta i studien. Missivbrevet utformade vi utifrån vetenskapsrådets etiska forskningsregler (Vetenskapsrådet, 2011). Enligt vetenskapsrådets (2011) etiska forskningsregler framgick det att det var frivilligt att delta i studien, alltså samtyckeskravet och vi informerade om syftet i studien, kallat informationskravet. Det framgick att alla uppgifter behandlades konfidentiellt enligt konfidentialitetskravet samt att det insamlade materialet endast användes till det som det var avsett för vilket kallas nyttjandekravet.

När urvalet var klart hade vi tio rektorer som deltog i vår studie, en person tackade nej till att delta och fem stycken tackade indirekt nej genom att inte svara trots två påminnelsebrev. De hade olika bakgrund som rektorer, en del har arbetat länge medan andra en kortare period. De rektorer vi har intervjuat har arbetat som rektorer från sju månader och upp till tjugo år. Det är endast kvinnor som deltar i vår studie och det beror på att det var nästan enbart kvinnliga rektorer på de gymnasieskolor som vi tillfrågade. Alla rektorer i studien har antingen påbörjat sin rektorsutbildning denna termin, är under utbildningen eller var klar för max 5 år sedan. När vi pratar om rektorsutbildning så menar vi den statliga rektorsutbildningen som startade 2009. För mer utförlig information om intervjupersonerna se bilaga 3.

Anledning till detta urval är att vi vill undersöka om erfarenheten har betydelse för hur de svarar på frågorna. Detta är också ett begränsat antal på grund av tidsaspekten som vi hade. Kvale & Brinkman (2014) ser både fördelar och nackdelar med ett litet antal respondenter i en undersökning. Kvale & Brinkman (2014) beskriver att avgörandet beror på vad man ska ta reda

på och på hur resultatet sedan bearbetas. När det är få respondenter kan det vara svårt att upptäcka likheter, skillnader och att göra generaliseringar. Däremot kan man mer ingående tolka och analysera vad som framkommit under intervjuerna.

5.3 Genomförande

Inför intervjuerna skapade vi en intervjuguide. Vi var noga med att utforma frågorna så att de täckte de områden som vi var intresserade av att undersöka. Vi följde även de grundläggande råd kring utformning av intervjuguide som Bryman (2011) har formulerat. Enligt Bryman (2015) var rådet att det fanns ett visst mått av ordning i de aktuella temana, formulera intervjufrågorna så att det underlättar svaren på undersökningens frågeställningar, använda begripligt språk, inga ledande frågor och att ha ett antal bakgrundsfrågor kring intervjupersonen.

Enligt Kvale & Brinkman (2014) innebär en halvstrukturerad livsvärdsintervju att man försöker förstå teman i den levda vardagsvärlden ur undersökningens egna perspektiv. Denna intervju liknade ett vardagssamtal men var varken ett slutet frågeformulär eller ett vardagssamtal utan utförs enligt en intervjuguide som fokuserar på vissa teman och som även innehåller förslag på frågor. Författarna menar att fördelen med detta är att respondenten har fler svarsmöjligheter men även kan förkasta intervjuarens frågor. Vår intervjuguide bestod av tre teman och det var bakgrundsfrågor, specialläraren/specialpedagogens yrkesroll och organisation samt om det var något övrigt respondenten ville lägga till.

Datainsamlingen började med en pilotstudie där vi intervjuade en rektor. Bell (2006) menar att man inför en studie alltid ska göra någon form av pilotundersökning. Pilotintervjun gjordes för att kontrollera intervjuguidens innehåll och även för att kolla den tekniska utrustningen. Efter denna intervju gjorde vi ett par små justeringar där vi förtydligade ett par av frågorna i intervjuguiden. Efter detta påbörjade vi våra intervjuer. Vi utförde alla våra intervjuer under mars månad. Vi träffade respondenterna på deras arbetsplatser och vi bad om att sitta ostört för att inte bli störda. Varje intervju tog mellan 30 - 40 minuter. Vi valde att spela in varje intervju med telefon samt att föra korta anteckningar. Transkriberingen av intervjuerna gjordes i nära anslutning till intervjugenomförandet detta för att få vårt analysmaterial klart så fort som möjligt och när vi hade dem färskas i minnet. Vi delade upp detta arbete på så sätt att vi gjorde fem intervjuer var och transkriberade de intervjuer som var och en av oss hade gjort. Efter transkribering så delgav vi varandras transkriberingar och bestämde att Maria hade ansvar för bakgrund och exempel på gymnasierektorers syn på specialpedagogens uppdrag och teoridelen medan Therese hade ansvar för exempel på gymnasierektorers syn på speciallärarens uppdrag och hur arbetet mellan grupperna speciallärare och specialpedagoger kan organiseras och prioriteras i gymnasieskolan.

Enligt Kvale & Brinkmann (2014) kan det vara bra att i känsliga fall dölja identiteten hos respondenterna redan vid transkriberingen vilket vi valde att göra. För att stärka tillförlitligheten fick respondenterna möjlighet att läsa igenom de transkriberade intervjuerna så att de var rätt uppfattade. Vi informerade även om att vi kommer att förstöra samtalen när studien var klar.

6 Bearbetning och analys

Vid vår bearbetning av intervjuerna använde vi oss av meningskoncentrering som är en form av kategorisering som baseras på de utskrivna intervjuerna (Kvale & Brinkmann, 2014). Detta innebär att vi drog samman respondenternas svar i kortare formuleringar. När vi bearbetade intervjuerna läste vi igenom materialet många gånger, detta för att vi skulle hålla en röd tråd och kunna återkoppla svaren till vårt syfte.

Enligt Kvale & Brinkmann (2014) blir konsekvenserna för intervjuandet vid en fenomenologiskt baserad meningskoncentration att man erhåller nyanserade beskrivningar av de undersökta fenomenen. För att komma fram till en fenomenologisk reduktion menar Kvale & Brinkmann (2014) att man försöker att sätta den vanliga innebörden av den vetenskapliga förkunskapen om fenomenet inom parentes detta för att kunna komma fram till en förutsättningslös beskrivning av väsen.

6.1 Studiens validitet och reliabilitet

Med begreppet reliabilitet menas att man mäter på ett tillförlitligt sätt och detta används framförallt då det gäller kvantitativ forskning (Stukát, 2011). Kvale & Brinkmann (2014) menar att man kan använda begreppet även i kvalitativ forskning genom att man resonerar kring tillförlitligheten i de intervjustavaren man erhållit. Enligt Stukát (2011) är begreppen reliabilitet och validitet sammanflätade med varandra i kvalitativ forskning på ett sätt som gör att validitetsbegreppet kan räcka. För att få en relativt hög reliabilitet valde vi även att transkribera intervjuerna och sedan läsa igenom dem tillsammans för att se att vi som gör undersökningen hade uppfattat dem på samma sätt. När det gäller generalisering menar Kvale & Brinkmann (2014) att det är för få deltagare i en intervjustudie för att kunna göra några generaliseringar till hela gruppen rektorer. Vi vill dock ha vårt fokus på att undersöka och förstå hur några rektorer upplever speciallärares respektive specialpedagogens yrkesroller.

Begreppet validitet innebär att man undersöker det man har för avsikt att undersöka. (Kvale & Brinkmann, 2014) För att uppnå validitet i vår studie har vi valt en metod för insamling av material som svarar på vårt syfte och våra frågeställningar. Kvale & Brinkmann (2014) menar att det vid kvalitativ forskning måste validering löpa genom hela forskningsprocessen och ge läsaren möjlighet att bedöma tillförlitligheten i hela processen. Vi har utifrån detta strävat efter öppenhet och tydlighet i vår studie. När vi planerade vår intervjuguide utgick vi från teman som vi var intresserade av att veta mer om till vår studie. Vi var noga med att frågorna skulle vara öppna och att respondenterna skulle kunna sätta ord på sina upplevelser. Vi genomförde fem intervjuer var och spelade in dem. Vi lyssnade sedan igenom intervjuerna tillsammans och gick igenom dem så vi inte hade missat något. Vi transkriberade de intervjuer som vi själva hade utfört. Efter att vi transkriberat intervjuerna skickade vi dessa till respondenterna för att säkerställa att vi uppfattat dem korrekt. Respondenterna kunde då göra korrigeringar om vi hade missuppfattat något vilket inte gjordes. Vi har under hela processen haft samtal med varandra genom att träffas och via telefon för att komma fram till enighet i de val vi gjort och varför vi gjorde dem.

6.2 Etiska aspekter

I denna studie har vi tagit hänsyn till Vetenskapsrådets (2011) fyra forskningsetiska principer och dessa är

- informationskravet
- samtyckeskravet
- konfidentialitetskravet
- nyttjandekravet

Informationskravet innebär att forskaren alltid ska informera alla berörda om vilket syfte studien har (Vetenskapsrådet, 2011). För att uppfylla informationskravet skickade vi ut ett missivbrev till respondenterna via e-post före intervjuerna där vi beskrev syftet med undersökningen och hur intervjuerna skulle gå till. Vi informerade även om att denna datainsamling endast kommer att användas i denna studie.

Samtyckeskravet innebär att deltagarna i undersökningen själv ska kunna bestämma över sitt deltagande i studien och även kunna avbryta sitt deltagande när som helst under studien (Vetenskapsrådet, 2011). För att uppfylla samtyckeskravet informerade vi deltagarna om att de själva bestämde över sin medverkan och att de hade rätt att avbryta sin medverkan när de ville.

Konfidentialitetskravet innebär enligt vetenskapsrådet (2011) att informationen om de som deltar i undersökningen ska förvaras på ett säkert sätt. Enligt konfidentialitetskravet kommer vi att aidentifiera vårt material redan vid transkriberingen både vad det gäller personer och skolor. Endast vi själva kommer att ha tillgång till inspelningarna och de transkriberade intervjuerna. Vi kommer även informera deltagarna om att de som deltar i studien inte kan identifieras av utomstående.

Nyttjandekravet innebär enligt vetenskapsrådet (2011) att uppgifterna som samlas in endast används i forskningsändamål. Enligt nyttjandekravet kommer vi endast att använda våra insamlade uppgifter i denna studie, vilket vi delgav respondenterna innan intervjuerna börjar.

Enligt Kvale & Brinkmann (2014) uppstår det etiska problem vid intervjuforskning och att det därför är bra att formulera ett etiskt protokoll för etiska frågor som kan dyka upp under undersökningen. Stukat (2011) menar att det oftast finns en etisk fråga som forskaren kan få tampa med i sin undersökning och att den är en nödvändig och viktig fråga utifrån undersökningens etiska aspekter. Vår upplevelse av detta var att det var viktigare med hänsynstagande av de etiska aspekterna vid analys och tolkning av intervjuvaren än vid framtagningen av intervjufrågorna, som vi anser inte var till karaktären etiska.

7 Resultat

Nedan redovisar vi resultatet av våra kvalitativa intervjuer. Vi har valt att belysa rektorernas upplevelser av specialpedagogens och speciallärarens yrkesroll i gymnasieskolan utifrån rektorernas bakgrund och erfarenhet. Vi har även valt att presentera rektorernas bakgrund i form av en kort text.

Efter denna sammanställda text sker en resultatredovisning i form av sammanställning av intervju svaren som vi har fått utifrån tydliga teman som vi kunde se i empirin. Vi presenterar här rektorernas svar vad de anser om de olika uppdragen på skolan då det gäller specialpedagoger, speciallärare och organisation utifrån citat och nummer på intervjuerna. De tio rektorerna benämns Ip 1 till 10. Av totalt 30 utskick till rektorer på frågan att bli intervjuade fick vi totalt 10 respondenter som ville bli intervjuade.

7.1 Exempel på gymnasierektorers syn på specialpedagogens arbetsuppgifter

Vi har valt att dela upp vår första frågeställning som handlar om speciallärarens och specialpedagogens arbetsuppgifter i två olika rubriker för att göra det tydligt.

I detta avsnitt presenteras rektorernas syn på specialpedagogens arbetsuppgifter på sin skola/enhet.

Samtliga rektorer tyckte att det var viktigt att specialpedagogen hade ett övergripande ansvar när det gällde elever i behov av stöd. Flera av rektorerna uttryckte även att specialpedagogen ska kunna jobba både som specialpedagog och speciallärare och att det inte finns så skarpa gränser mellan dem. De ansåg även att det var viktigt att specialpedagogen var med i elevhälsan och utvecklade verksamheten i gymnasieskolan.

Specialpedagogen kan arbeta mycket bredare och både göra typiska speciallärare uppdrag samt ha handledning och göra utredningar. /Ip9/

(...) Jag vill endast ha specialpedagoger som arbetar på skolan för att de har ett mer övergripande perspektiv än vad speciallärare har. Specialläraren har ett mer individperspektiv. /Ip8/

Några av rektorerna uttryckte att en specialpedagog ska handleda lärare, samordna specialpedagogiska frågor när det gäller särskilt stöd, extra anpassningar och pedagogiska kartläggningar. En rektor uttryckte att specialpedagogen inte ska jobba med eleverna individuellt utan vill att en specialpedagog ska jobba övergripande och framförallt handleda lärare.

(...) Jag tror inte på att sitta med en elev i taget och att det är pedagogiskt att hjälpa elever på det sättet, det behöver inte alltid vara specialpedagogen som ger det stödet. Om de vill jobba enskilt med eleverna då ska de inte jobba för mig. /Ip3/

Flera rektorer anser dock att en specialpedagog ska kunna arbeta både enskilt med elever samt med handledning för lärarna.

(...) Ur Utbildningsperspektiv tänker jag att en specialpedagog kan gå in och handleda lärare att bli bättre, de jobbar inte bara med elever men ska kunna det också. Syftet är att specialpedagogen ska kunna stärka hela organisationen och de förväntningarna har jag inte på en speciallärare. /Ip2/

(...) Vi har behov av en person som ska kunna gräva med fingrarna långt ner i myllan och röra om och samtidigt ha det övergripande synsättet. /Ip1/

Rektorerna ansåg också att en specialpedagog ska ha mycket kunskaper kring olika hjälpmedel som eleverna kan behöva.

(...) En specialpedagog ska kunna erbjuda elever den hjälp de behöver utifrån dess behov och visa de hjälpmedel som finns på skolan som t.ex. olika program på datorn som kan underlätta för eleven. Specialpedagogen kan också vara en länk mellan elev och lärare för att se till att eleven får sina behov uppfyllda och når målen. /Ip8/

På skolorna såg det olika ut hur specialpedagogerna har kontakt med sin närmsta rektor och förmedlar de olika behoven som kan uppstå när en elev är i behov av särskilt stöd. För alla rektorer var det en självklarhet att specialpedagogen ska sitta med i elevhälsoteamet som en spindel i nätet och en viktig resurs.

(...) Jag vill att min specialpedagog ska få fördela resurser och ska kunna säga att "på det här programmet behöver vi vara fler pedagoger för det är många elever med särskilda behov". /Ip3/

Det var ett par av rektorerna som uttryckte att de var bortskämda med att deras elever på skolan klarade sina studier på ett bra sätt så att de inte hade något behov av en speciallärare. Däremot beskrev flera rektorer att de hade andra behov som gjorde att det var en specialpedagog de hade anställt. En av rektorerna uttryckte också att extra anpassningar ska vara inom den ordinarie undervisningen och att det ska byggas in i organisationen från början. Ytterligare en annan rektor sa att de inte hade haft så många elever innan med läs och skrivsvårigheter eller dyslexi och gav därför lärarna mycket handledning på grund av att klasserna var spretiga.

Jag skulle vilja ha en speciallärare i läs och skriv nu när vi har många elever med läs och skrivsvårigheter, men det kan också ändra sig och då kanske det är speciallärare i matematik jag behöver. /Ip10/

(...) På min enhet tillhör specialpedagogen min lokala ledningsgrupp, det tycker jag är jätteviktigt för då har hon också mandat för att ta beslut. Jag har också delegerat hela ärendegången från det att vi ser att en elev är i behov av stöd till att eleven får sitt stödbehov tillgodosett. /Ip5/

Sammanfattningsvis kunde vi se att alla rektorer tyckte att specialpedagogen hade ett övergripande ansvar då det gäller elever i behov av särskilt stöd. Det var även flera av rektorerna som hade delegerat ansvaret till specialpedagogen då det gällde elevhälsoarbetet för att de ansåg att det var specialpedagogen som kunde dessa delar bäst.

7.2 Exempel på gymnasierektorers syn på speciallärarens arbetsuppgifter

I detta avsnitt kommer vi att presentera rektorernas syn på speciallärarrollen. Vi har tidigare nämnt att det endast är en rektor som har speciallärare i sin organisation och en rektor som har en liten del speciallärare på sin enhet vid behov.

De rektorer som har en ny rektorsutbildning eller en pågående rektorsutbildning såg specialläraren som en expert på sitt ämne så som läs- och skrivutveckling, matematik eller utvecklingsstörning. De ansåg även att specialläraren kunde hjälpa lärarna med det didaktiska inom ämnet för att fler elever skall kunna nå högre betyg.

(...) Specialläraren har mer fokus på individ men framförallt mer specifika ämneskunskaper i till exempel matematik. Det innebär att specialläraren kan stödja ämnesläraren i hur man kan arbeta med ämnet för att öka måluppfyllelsen. /Ip4/

(...) Specialläraren går in som stöd direkt i verksamheten både direkt till eleverna men även som stöd för lärarna då det gäller undervisningens upplägg. Specialläraren har mycket kunskaper inom sin specialisering. /Ip10/

Tre av de rektorer som arbetat länge ser specialläraren som en person som endast arbetar med elever i mindre grupper eller en till en inom vissa specifika ämnen. De ser även att en speciallärarens främsta uppdrag var att jobba med undervisning och gav inga andra specifika arbetsuppgifter som specialläraren hade.

(...) De arbetar med undervisning på gymnasiesärskolan och de är de speciallärarna jag har på min enhet. Det beror på att det nu finns direktiv om att lärare i särskolan ska ha en speciallärarutbildning. /Ip6/

(...) Många elever klarar sina studier på ett bra sätt och vi har därför inget behov av en speciallärare som jobbar med enskilda elever eller en mindre grupp. Tidigare fanns en speciallärare på min enhet som bara arbetade med elevstöd vilket inte är ekonomiskt hållbart och inte heller finns behov av i nuläget. /Ip5/

Det framkommer även från några av rektorerna som arbetat som lärare att de hade haft stort stöd av specialläraren vad gällde ämneskunskaperna.

(...) Som lärare hade jag ett gott samarbete med specialläraren och fick mycket didaktisk hjälp med hur jag kunde tänka när jag la upp min undervisning. /Ip9/

Utifrån de intervjuer vi har gjort funderade vi på om tidsaspekten för när intervjupersonerna gick sin rektorsutbildning kunde ha betydelse för hur de svarar. I de intervjuer som vi gjort såg vi att flera som går eller precis gått rektorsutbildningen upplevde att specialläraren hade mer specifika kunskaper inom ett visst ämne och på så sätt kunde bidra i det pedagogiska arbetet med lärare och elever medan de rektorer som jobbat längre upplevde specialläraren som en person som kunde arbeta enskilt eller med elever i mindre grupp i ett visst ämne. Vi såg även att flera av rektorerna som tidigare arbetat tillsammans med en speciallärare hade en syn på att specialläraren var en ämnesexpert inom sitt område.

7.3 Skillnader i arbetsuppgifterna mellan specialpedagoger och speciallärare

I vår andra frågeställning funderade vi över vilka skillnader som fanns i rektorernas syn på specialläraren och specialpedagogen.

Flera av rektorerna ansåg att specialpedagogen i sina arbetsuppgifter främst skulle ha ett övergripande arbete då det gäller elever i behov av särskilt stöd. Specialpedagogens roll påminner därför mer om ett ”uppdrag” än speciallärarens roll som är mer konkret definierad. Specialläraren ses mer som en person med specifika ämneskunskaper och som arbetar närmare lärarna och eleverna. Specialpedagogen däremot sågs utifrån ett bredare perspektiv med ansvar i elevhälsan. Det fanns dock fortfarande en syn hos flera rektorer att de såg specialläraren som en person som arbetade mycket enskilt med elever ämnesinriktat. Några av rektorerna uttryckte att om de skulle fritt fått välja hur det skulle se ut i deras organisation skulle de anställa en specialpedagog och speciallärare med läs och skriv eller matematikinriktning. Dilemmat skulle då vara att organisationen hade blivit stor och det skulle dessutom vara svårt att välja inriktning på specialläraren. Därför valde de en specialpedagog.

Flera rektorer hade även delegerat ansvaret för elevhälsoarbetet till specialpedagogen. Detta är inget som rektorerna nämnde då det gäller speciallärarna.

7.4 Hur arbetet mellan grupperna speciallärare och specialpedagoger kan organiseras och prioriteras i gymnasieskolan

Vi går vidare till vår tredje frågeställning som handlar om hur arbetet mellan specialläraren och specialpedagogen kan organiseras och prioriteras. När det handlade om organisationen kring specialpedagogens och speciallärarens uppdrag upplevde alla rektorerna som vi intervjuade att de hade ett närmare samarbete med specialpedagogen på skolan/enheten där de hade både en specialpedagog och speciallärare. Många av rektorerna hade samma tankar om vad det var för behov som eleverna kunde ha och att det ska finnas antingen en specialpedagog eller speciallärare på skolorna, helst både och för att underlätta arbetet för lärarna.

(...) Oavsett kan vi inte ha både en specialpedagog och en speciallärare och av ekonomiska skäl har vi fått välja en av dem. /Ip8/

Flera av rektorerna nämnde att det var svårt att veta vilken inriktning på speciallärare skolan skulle välja och har därför valt specialpedagog istället.

(...) Det skulle bli en enorm organisation om vi skulle ha en specialist för varje problematik som eleverna har. Vi har ju elever med läs- och skrivsvårigheter men även med matematiksvårigheter. /Ip1/

(...) Tycker det är svårt med vilken inriktning på speciallärare man ska välja. Helst vill man ju ha båda inriktningarna och specialpedagog och det finns inga ekonomiska medel till. /Ip7/

Flera av rektorerna pratade om inkludering i termer av att läraren ska anpassa sin undervisning och miljön så att alla elever skall kunna vara på lektionen och att ingen ska behöva lämna gruppen för annan undervisning. De säger även att specialpedagogen har en stor arbetsuppgift i att hjälpa lärarna med detta. Ett exempel på detta kan vara att göra grupper i gruppen där eleverna får anpassade undervisningsmetoder med speciallärarna i klassrummet. Även specialpedagogen kan komma in i klassrummet för att stödja eleverna i hur de lär sig bäst.

Vissa kanske behöver en extra genomgång och andra kanske behöver diskutera lösningar för att komma fram till rätt resultat. Här kan specialpedagogen stödja lärare i sin profession.

(...) Inkluderingen där alla elever får vara den de är och läraren som ska anpassa undervisningen. /Ip7/

(...) För mig är det viktigt att anpassningar görs i klassrummet. Tänker att här kan specialläraren med sin didaktiska kunskap vara delaktig exempelvis genom att presentera för läraren de didaktiska fallgropar som kan finnas. /Ip1/

Alla rektorerna berättade att specialpedagogen hade en stor uppgift i att hålla sig väl informerad om den senaste forskningen. Dom menade också att specialpedagogen hade en viktig uppgift i det hälsofrämjande och förebyggande uppdraget som elevhälsan har. Detta under ledning av rektorn.

(...) Specialpedagogen behöver hela tiden hålla sig uppdaterad på den senaste forskningen. Det är något jag räknar med. /Ip8/

(...) Det är ju jag som rektor som leder och fördelar arbetet men jag har ett mycket nära samarbete med min specialpedagog framförallt när det gäller det förebyggande elevhälsoarbetet. Jag tänker att det där är hon bättre än jag på den uppgiften. /Ip5/

Flera av rektorerna uppgav även att de har regelbundna träffar med specialpedagogen. På dessa träffar gick de igenom olika elevärenden och om det var några speciella uppdrag som rektorn ville att specialpedagogen skulle utföra.

(...) Specialpedagogen har en punkt på agendan där hon tar upp sådant som teamledarna måste vara medvetna om. /Ip5/

(...) Jag har avstämning med min specialpedagog en gång varannan vecka. Där tar vi upp dilemman kring elever som elevhälsan är inkopplad på och som vi känner en oro kring. /Ip7/

Alla rektorerna beskrev att de hade ett elevhälsoteam som träffades minst två gånger per månad. Det var även ett flertal av rektorerna som beskrev att de hade delegerat elevhälsomötena till specialpedagogen. De sa även att det är specialpedagogen som organiserade och höll i dessa möten men att dom var med under mötena. Det var även ett fåtal rektorer som nämnde att det var specialpedagogen som var expert på stödinsatser och hur dessa borde organiseras.

(...) Den som ansvarar för elevhälsoarbetet har delegerat allt till specialpedagogen då det gäller utformningen av stöd till elever. Det är specialpedagogen som är bäst på att skapa stödinsatser och hur dessa bör utföras och inte jag som rektor. /Ip7/

(...) Fungerar mycket bra för då kan jag släppa den bollen till den personen som kan detta bäst. /Ip8/

En av rektorerna berättar att de hade en annan funktion som sammankallade elevhälsomöten och dessutom var ansvariga för dessa.

(...) Vi har en studieledare som håller i det. Det känns bra att kunna delegera denna uppgift till någon annan funktion känner jag då det är så många arbetsuppgifter som ändå ligger på en rektor. /Ip1/

Alla rektorerna berättade att de i elevhälsoteamet ingick en skolsköterska, kurator, specialpedagog och en rektor. Några rektorer hade även studie- och yrkesvägledare med i elevhälsoteamet medan en rektor även hade med en skolpsykolog. Detta står även i skollagen att dessa yrkesgrupper skall finnas representerade i elevhälsan.

(...) För oss är det viktigt att studie- och yrkesvägledarna är med under våra elevhälsomöten eftersom de har en annan ingång i ett elevvårdande. /Ip1/

En rektor nämnde att det är programmet som bestämde vilka som ingick i elevhälsan.

(...) På IM är inte studie- och yrkesvägledare med medan hon är det på teknikprogrammets elevhälsomöten. Anledningen till detta är att vi har märkt att på teknikprogrammet har studie och yrkesvägledaren en mycket viktig kunskap som vi andra inte har. /Ip7/

I våra intervjuer framgick det att det endast är en rektor som har en speciallärare anställd på sin enhet/skola. Det förekom även speciallärare på en annan skola som jobbade till en viss del där, men den specialläraren var inte anställd av rektorn som specialpedagogen var. När vi ställde följdfrågor kring detta framkom det att det var av delvis ekonomiska skäl man endast hade specialpedagog på skolan/enheten men det var även flera rektorer som menade att de inte hade behov av speciallärare. Då detta oftast innebar att eleverna plockades från den ordinarie undervisningen.

(...) Jag har egentligen behov av både speciallärare och specialpedagog men vi kan inte ha hur många personer som helst anställda. Vilken inriktning ska jag i så fall välja? Det vet jag inte och kanske är det därför jag bara har en specialpedagog. /Ip1/

(...) Speciallärarna som jobbar här jobbar på gymnasiesärskolan och de är fyra stycken. De arbetar främst med undervisning. Speciallärare som jag haft tidigare när jag haft andra program än gymnasiesärskolan har också endast arbetat med undervisning. /Ip6/

När vi frågade mer kring varför organisationen såg ut som den gjorde var det ett flertal av rektorerna som gjorde gällande att den ekonomiska biten hade störst betydelse. De berättade att det var svårt att välja vilken speciallärarinriktning man skulle ha på skolan. Man ansåg att det var svårt att välja mellan att ha både en matematik och läs och skriv samt en specialpedagog för då gick inte ekonomin ihop och därför hade flera rektorer valt att endast anställa en specialpedagog.

(...) Fördelningen på skolan är rent ekonomiska skäl det skulle vara en enorm organisation om vi skulle ha en specialist för varje problematik. /Ip1/

Läser man i skollagen så står det endast att specialpedagogisk kompetens ska ingå i elevhälsoteamet, inget om någon specifik specialpedagogisk kompetens.

(...) Syftet är att en specialpedagog ska kunna stärka hela organisationen och de förväntningarna har jag inte på en speciallärare. En specialpedagog ska in i det systematiska kvalitetsarbetet i ett elevhälsoperspektiv i undervisningen och se vad som händer och sker och varför det blir så. Det kravet har jag inte på en speciallärare. /Ip2/

En av de rektorer som vi intervjuade berättade att hans speciallärare jobbade mer med åtgärdsprogram och utredningar, alltså att där arbetade denna specialläraren mer som en specialpedagog istället.

(...) Min speciallärare gör utredningar och hjälper till vid åtgärdsprogram, jag tänker egentligen att hon arbetar mer som en specialpedagog. /Ip10/

Sammanfattningsvis såg vi utifrån våra intervjuer att specialpedagogen spelade en viktig roll i elevhälsan och som stöd till rektorerna. Många av rektorerna hade delegerat de delar inom elevhälsan som de kunde till specialpedagogen så som exempelvis åtgärdsprogram. Rektorerna ansåg även att specialpedagogen skulle vara den som var med i det förebyggande och främjande arbetet i elevhälsan och utveckla verksamheten med förankring i forskning. Däremot tog ingen av rektorerna upp speciallärarens roll på organisationsnivån. Alla rektorer pratade om inkludering som ett viktigt begrepp. Detta begrepp kan kopplas ihop med det relationella perspektivet där man gör förändringarna i lärmiljöerna för eleverna så att de kan ingå i den ordinarie klassen. Flera av rektorerna menade att speciallärare kanske inte behövdes i gymnasiet utan mer i grundskolan där de grundläggande kunskaperna byggs upp för eleverna.

8 Sammanfattning av resultatet

8.1 Diskussion

Syftet med studien var att utifrån rektorernas upplevelser kunna hitta ett mönster mellan specialläraren och specialpedagogens uppdrag samt hur rektorer organiserade dessa uppdrag. I vår studie kom vi fram till att några av rektorerna ansåg att specialpedagog och speciallärare skulle jobba på ett sätt som liknade varandra. Examensordningen redogör för att specialläraren har ett mer elevnära och ämnesövergripande arbete medan specialpedagogen har ett mer övergripande perspektiv i organisationen på skolan. Vi kom fram till att de rektorer som arbetat länge som rektorer såg på speciallärarrollen som att de endast arbetade med elever i mindre grupper eller en till en. Kan detta bero på att de förknippar specialläraren med den gamla utbildningen som utgick från ett individperspektiv? Denna innebar att eleven togs ifrån den vanliga undervisningen och istället hänvisades till specialläraren. Ahlefeldt Nisser (2009) påtalade att det var olyckligt att återinföra speciallärarutbildningen med samma namn som den tidigare hade haft på grund av att den lätt kunde förknippas med den gamla utbildningen. Vi tror att detta kan hänga ihop med hur rektorer ser på den nya speciallärarutbildningen idag. Vi funderar i termer av att rektorerna utgår från att speciallärarutbildningen fortfarande utgår ifrån ett individperspektiv som den tidigare gjorde och inte ett relationellt perspektiv som den gör idag då man tittar på det som är runt omkring eleven.

Vi såg exempel i våra intervjuer att några rektorer såg specialläraren som mer didaktiskt kunniga i ett ämne och på så sätt kunde de stödja lärarna i mer ämnesspecifika frågor. Vi funderade på om det kunde hänga samman med att dessa rektorer hade en nyare rektorsutbildning och att de hade fått mer information kring speciallärarutbildningen.

I studien Göransson et al. (2015), som är en enkätstudie, framkom det att speciallärare ägnade mest tid till enskild undervisning eller i mindre grupper. De såg även att både speciallärare och specialpedagoger hade arbetsuppgifter som handlade om samverkan inom elevhälsa, skolledning och med vårdnadshavare. I vår studie såg vi att det var specialpedagogen som hade samverkan inom elevhälsan men att några rektorer även såg att specialläraren hade ett didaktiskt kunnande inom sitt ämnesområde exempelvis matematik. De såg dock inte specialläraren som en del i elevhälsan.

Ahlefeldt Nisser (2014) kom i sin studie fram till att speciallärarens uppdrag definierades som någon som arbetar med ämnesutveckling, handleder i ämnet, ger tips och idéer och arbetar med undervisning på olika sätt. De rektorer som deltog i vår studie såg alla att speciallärarens största uppdrag var att arbeta med elever. Däremot var det ett fåtal av rektorerna som ansåg att specialläraren arbetade med ämnesutveckling och handledning i ämnen. Utifrån detta valde vi att titta på rektorernas bakgrund och hur långt de hade kommit i sin rektorsutbildning. Vi såg då en tendens att de rektorer som gick den just nu eller som precis var klara hade en bredare syn på speciallärarens uppdrag. Vi såg även att dessa rektorer hade arbetat under en längre tid i skolan som lärare. Ett par av rektorerna berättade att de hade jobbat med speciallärare på sina tidigare arbetsplatser och som där arbetade på detta sätt, vilket gjorde att de hade en bredare bild av speciallärarens arbete. Detta är något som framtida forskning i fältet kan undersöka vidare.

Utifrån våra intervjuer kan vi utläsa att rektorerna hade olika upplevelser av vad speciallärarens uppdrag innebar och vad specialläraren kunde bidra med till verksamheten. Däremot så resonerade alla rektorer på liknande sätt då det gällde specialpedagogens uppdrag på skolorna.

Det vi såg i vår studie var att specialpedagogen ofta utförde arbetsuppgifter som ingick i speciallärarens uppdrag i gymnasieskolan. Göransson et al. (2015, s11) visar i sin modell att det finns flera arbetsuppgifter som både specialläraren och specialpedagogen gör anspråk på. Exempelvis arbetar båda grupperna med individuell undervisning. I intervjuerna framkom det att man valde att anställa en specialpedagog eftersom de hade en bredare utbildning och på så sätt utförde de även en del av speciallärarens arbetsuppgifter. Detta i sin tur kan leda till att specialpedagogen tar över det individuella perspektivet i en del rektorers ögon. Detta är viktigt att lyfta fram då det kan ha betydelse för hur specialpedagogens och speciallärarens arbetsuppgifter på gymnasieskolan kan se ut.

Lindqvist (2013) beskrev i sin avhandling att stora delar av personalen i skolan tyckte att specialpedagogen skulle arbeta med eleverna i behov av särskilt stöd och inte så mycket med utveckling medan specialpedagogerna själva tyckte precis tvärtom. En tanke vi har kring detta är att skolan under lång tid har sett på elever utifrån ett individperspektiv där man ser eleven som den som är bärare av sina skolsvårigheter. Däremot har specialpedagogutbildningen hela tiden utgått från ett relationellt perspektiv vilket innebär att man ser att elevens skolsvårigheter uppstår i mötet med omgivningen. I en rapport från Högskoleverket (2012:11 R) beskrevs det att specialpedagogutbildningen hade fått mycket kritik och att det var därför man valde att återinföra speciallärarutbildningen. Vår upplevelse är att det fortfarande finns många som arbetar i skolan som utgår ifrån det individuella perspektivet och på så sätt blir denna kritik relevant eftersom specialpedagogen utgår från det relationella perspektivet. Detta leder till att man lägger svårigheterna på eleven och på så sätt är det eleven som ska åtgärdas och inte miljön runt eleven. De rektorer som vi intervjuade betonade dock att de ville arbeta med inkludering och att skolan skulle anpassa lärmiljön så att eleverna nådde kunskapsmålen i ämnena. Det var också tydligt att de tyckte att handledning som specialpedagogen höll i var en viktig del i detta arbete.

Vi ser i vår studie att samtliga rektorer uppger att deras specialpedagog håller i fördjupade kvalificerade samtal med pedagogerna, medan endast ett fåtal pratar om att specialläraren har kvalificerade samtal med pedagogerna. I dessa samtal har specialpedagogen en rådgivande roll då det gäller pedagogiska frågor medan specialläraren har en rådgivande roll inom sitt specifika ämnesområde. Detta är ett tydligt exempel på det relationella perspektivet i vår studie på grund av att man i samtal tittar på förutsättningarna i lärmiljön för eleverna. De rektorer som betonade på kvalificerade samtal som specialläraren höll i var inom deras specialiseringsområde. Tittar man på examensordningen (SFS2011:688) för speciallärare och specialpedagoger ser man att när det gäller kvalificerade samtal så har specialpedagogen ett bredare perspektiv som handlar om pedagogiska frågor, medan specialläraren har ett mer begränsat område som är kopplat till specialiseringsområdet. Även i denna fråga kan vi i vår studie se en viss tendens att de rektorer med nyare rektorsutbildning upplever specialläraren som specialist inom ämnet medan de med äldre utbildning inte gör det i lika stor grad. Detta skulle kunna bero på att speciallärarutbildningen startade upp på nytt 2008 och att de rektorer som gick sin rektorsutbildning i tidigt då den kom 2009, inte fick så mycket kunskaper om den nya speciallärarutbildningen. Det kan också vara så att rektorer under sin tid som lärare i skolan har kommit i kontakt med speciallärare som framförallt arbetat med elever i mindre grupp eller en till en. Detta kan medföra att det är den upplevelse man tar med sig in i sin rektorsroll.

I rektorernas upplevelser om varför organisationen ser ut som den gör visar sig några tydliga inriktningar, de är det ekonomiska, styrdokumentet och pedagogiska perspektivet. När rektorerna talade om ekonomin upplevde de specialläraren som specialist i sitt ämne och att det var svårt att välja vilken inriktning man skulle ha på dessa. Flera av rektorerna beskrev dilemmat

av att de hade behov av både en expert i läs- och skriv och en i matematik vilket gör det ekonomiskt ohållbart. De upplevde även att om man skulle välja en inriktning så behövde man fortfarande ha kvar specialpedagogen för att specialpedagogen inte var inriktad på ett ämnesområde utan hade ett mer övergripande arbetssätt. Därför beskrev de att de valt en specialpedagog som mer hade fokus på specialpedagogiska frågor och det var detta ekonomin tillät. Detta faktum kan leda till att yrkesgrupperna ställs mot varandra och specialläraren eller specialpedagogen får arbetsuppgifter som den andra yrkesgruppen är mer lämpad för. I förlängningen kan problemet leda till att elever inte får rätt form av stöd i sitt skolarbete. Exempelvis visade Göransson et al. (2015, s.11) i sin bild att specialläraren undervisade mindre grupper vilket inte specialpedagogen var utbildad för. Om det bara är en specialpedagog anställd kan detta leda till att specialpedagogen fick undervisa i mindre grupper i ett ämne som de inte var specialutbildade på då det inte finns någon speciallärare. I förlängningen kunde detta leda till att eleverna inte fick det stöd de hade rätt till och detta riskerade minskad måluppfyllelse. Göransson et al. (2015, s.11) visade i sin bild att båda yrkesgrupperna utförde utredningar och åtgärdsprogram. Rektorerna i vår studie framhöll att det är deras specialpedagoger som utförde dessa arbetsuppgifter. En rektor betonade att specialläraren gjorde dessa arbetsuppgifter men betonade samtidigt att den specialläraren arbetade mer som specialpedagog. Enligt examensordningen (SFS2011:688) som tar upp att båda grupperna skall kunna utföra dessa arbetsuppgifter, vilket vi finner intressant då det vänder på perspektivet att specialläraren skulle vara mer inriktad på individnivån. Ahlberg (2013) menar att en förklaring till skolproblem kan sökas hos verksamheten och dess organisation.

Endast ett fåtal av rektorerna tog i intervjuerna upp betydelsen av organisationen i form av hur undervisningen organiserades. De betonade då framförallt speciallärarens roll i form av hur hen kunde hjälpa lärarna med sin specifika didaktiska kunskap i klassrummet för att eleverna skulle nå kunskapskraven i ämnet. Ingen av rektorerna tog upp specialpedagogens uppdrag i klassrummet. En förklaring till varför vi inte fått så mycket svar från rektorerna kring organisation, kan vara att det är ett stort begrepp som kan innehålla många olika aspekter så som ekonomi och fördelning av olika arbetsuppgifter. Vi vill betona att detta är anmärkningsvärt då flera rektorer tar upp ekonomin som en förklaring till varför de har specialpedagoger anställda i större utsträckning. Vi funderar på om arbetsuppgifterna för de båda yrkesgrupperna är otydliga och att de kan vara för lika varandra. Det skulle behövas tydligare direktiv om vad som ingår i de båda yrkesgruppernas arbetsuppgifter så att kompetensen tas tillvara på rätt sätt. Vi funderar även på om det går att göra en annan organisation i gymnasieskolan så att man kan anställa båda yrkeskategorierna utan att organisationen blir för stor.

Då det gäller styrdokument beskriver rektorerna att det endast står att personen ska ha en specialpedagogisk kompetens. I skollagen kapitel 2 25 § står att det för eleverna ska finnas en elevhälsa i gymnasieskolan. Det uttrycks också tydligt vilka kompetenser som ska ingå i elevhälsan, vilka är medicinska, psykologiska, psykosociala och specialpedagogiska insatser. Det finns dock ingenstans i skollagen där man kan läsa att det ska vara en specialpedagog eller speciallärare som ska inneha den specialpedagogiska kompetensen i elevhälsan (SFS 2010: 800 2 kap 25 §). Elevhälsan ska främst vara förebyggande och hälsofrämjande. Elevernas utveckling mot utbildningens mål ska stödjas. Detta leder till tolkningsmöjligheter då det gäller den specialpedagogiska kompetensen. De rektorer som vi intervjuade ansåg att specialpedagogen var den som höll i elevhälsans möten och arbete till stor del. Ingen av dem nämnde att det lika gärna skulle ha kunnat vara en speciallärare. Rektorerna är inte tvingade att anställa varken en specialpedagog eller en speciallärare, utan endast någon med specialpedagogisk kompetens. Detta är dock något som alla intervjuade rektorerna har valt att göra, att anställa en specialpedagog som specialpedagogisk kompetens.

De rektorer som vi intervjuade upplevde att de var för en inkluderande undervisning och att det var viktigt att samtala med lärarna om hur man arbetade med sin elevgrupp. Detta kan tolkas som att de såg eleverna utifrån ett relationellt perspektiv vilket enligt Ahlberg (2015) innebär att man var medveten om skolsvårigheterna utifrån relationer och interaktioner som i sin tur sökte förklaringar till skolproblemet i mötet mellan miljön och eleven. Flera rektorer ansåg att specialläraren hade ett individperspektiv. Med individperspektiv menar Ahlberg (2015) att svårigheterna ligger förankrat hos eleven själv. Göransson et al. (2015) menar att vid pedagogiska utredningar har specialpedagogen med både individ-, grupp- och organisationsnivå, medan specialläraren endast analyserar individnivån. Även i examensordningen för speciallärare ges en mer individinriktad förståelse av orsaker till skolsvårigheter än vad specialpedagogexamen gör. Vi ställer oss frågan om det är därför flera rektorer upplevde att specialläraren utgick från ett individperspektiv eftersom specialläraren inte har med alla nivåerna i sina utredningar av elevers svårigheter utan endast individnivån.

Rektorerna betonade i våra intervjuer att den senaste forskningen var viktig både för specialpedagoger och speciallärare. Däremot var det ingen av rektorerna som beskrev genom vilken form av kompetensutveckling som dessa grupper fick tillgång till eller på vilket sätt de skulle hålla sig informerade om forskningen. De beskrev också att de ansåg att dessa grupper skulle hålla sig uppdaterade då det gällde hjälpmedel som elever i svårigheter kunde vara hjälpta av. Några av rektorerna upplevde att de inte hade behov av speciallärare. De upplevde att de har den kompetens de behöver och ser inte att specialläraren kan bidra med något till organisationen. En fundering som vi får utifrån detta är om dessa rektorer har kunskap om speciallärarutbildningen som den ser ut idag.

8.2 Metoddiskussion

Bell (2006) menar att det kan vara bra att ha någon att reflektera tillsammans med under tiden som studien pågår. Detta har vi haft möjlighet till eftersom vi är två som skriver tillsammans. En stor fördel med att inte vara ensam är att man kan bolla sina tankar med någon kontinuerligt och på så sätt få bekräftelse eller bli ifrågasatt. Stukat (2011) menar att just ifrågasättandet leder till förklaringar som utvecklar argumenten samt att de som har liten eller ingen erfarenhet av forskningsarbete gör att man ofta kommer längre i sitt forskningsarbete. Vid de tillfällen då någon av oss känt frustration och misslyckande har den andre kunnat peppa och på så sätt har vi kommit vidare i arbetet. Svårigheten med att skriva ihop två stycken har varit att båda vill prestera mycket, samtidigt som vi känt en rädsla av att göra fel och på så sätt göra så att den andre misslyckats. Stukat (2011) menar att personkemi är avgörande vid uppsatsskrivandet. Detta har varit mycket viktigt för oss och en grundförutsättning som gjort att vi har kunnat arbetat på ett bra sätt tillsammans.

Vid val av metod hade vi från början tänkt göra en enkätundersökning bland rektorer. Vid examinationen av vår undersökningsplan insåg vi att vi behövde tänka om då vi förstod att det var svårt att få så många rektorer att svara på en enkät på grund av deras höga arbetsbelastning. Vi bestämde oss då för att göra en kvalitativ studie som tog sin utgångspunkt i fenomenologin. Fenomenologin tillät oss att utgå från det material som vi hade samlat in, istället för att på förhand bestämt en teori för att utforska fenomenet. Det vill säga rektorernas upplevelse av speciallärarens- respektive specialpedagogens roll. Kvale och Brinkmann (2014) menade att fenomenologin främjade och fokuserade på den intervjuades erfarenheter. Det som fenomenolo-

login fick kritik för var att erfarenheten togs för given. Anledningen till att vi just valde att intervjua rektorer i vår undersökning var att det var rektorerna som ledde och fördelade arbetet på skolan.

Intervju är en metod som fungerar bra att använda vid en fenomenologisk ansats detta för att intervjupersonens upplevelse kan komma fram på ett lättare sätt (Szlarski, 2015). Halvstrukturerade intervjuer valde vi för att kunna föra samtal med intervjupersonerna som i vårt fall var rektorer och samtidigt kunna hålla oss till våra utvalda teman. En annan fördel som vi upplevde med att arbeta tillsammans har varit att vi tillsammans kunnat analysera våra intervjuer. Genom Ödman (2007) ansåg att vi kan iakttä och samla in material men att vi aldrig ska tro att vi kan se på dem utan våra egna föreställningar. För att få en relativt hög tillförlitlighet valde vi att göra en pilotintervju. Efter pilotintervjun gjorde vi några små ändringar i vår intervjuguide.

Vi kan nu se en brist i att vi under intervjuerna inte frågade respondenterna om hur de tolkade ett antal centrala begrepp som de tog upp under intervjuerna exempel på detta är utredning, handledning och elevnära arbete. Här finns det möjlighet för tolkning. Vi insåg först efteråt vid bearbetningen av intervjuerna och resultatskrivandet att det hade varit intressant om vi fått mer utförliga beskrivningar av vad dessa begrepp innebar för just den enskilde intervjupersonen. Det hade även hjälpt oss i våra tolkningar vid resultatskrivande.

Vi hade även svårt att få rektorer att ställa upp på våra intervjuer vilket gjorde att vi fick relativt få svar. För att vi skulle ha fått fler rektorer att ställa upp skulle vi kontaktat gymnasieskolornas verksamhetschefer tidigare så de kunde hjälpt oss på ett bättre sätt och skulle även ha kunnat kontaktat fler kommuner än vad vi gjorde. Ytterligare en problematik som vi stötte på var att vi från början var inställda på att göra vår undersökning i grundskolan, vilket gjorde att vi inte tänkte på att det var svårare att få tag på gymnasierektorer då de var färre i de kommuner vi hade valt att undersöka.

Det är svårt att säga om vi hade kunnat göra undersökningen på ett annat sätt då vi var tidsbegränsade, Stukat (2011) hävdar att tiden spelar roll för analysen av intervjuerna då den vanligtvis kan få en ytligare karaktär. En fördel var att frågorna var samma och lika ställt till alla och enligt Stukat (2011) är tidsbegränsningen vid behandlingen av intervjuerna en tung aspekt.

8.3 Avslutande diskussion

Rektorerna har genom sina synpunkter besvarat de frågeställningar som vi hade i vårt syfte. För att lyckas med det specialpedagogiska arbetet i gymnasieskolan, om man jobbar som specialpedagog eller speciallärare, har det visat sig att en framgångsfaktor är när rektorerna har ett tydligt ledarskap och en specialpedagogisk kunskap (Skolverket, 2014). För att lärarna ska kunna göra ett bra jobb krävs det att de får handledning av specialpedagog eller speciallärare beroende på hur behovet ser ut. Detta leder till att vi anser att båda dessa yrkesgrupper behövs även på gymnasiet, då specialläraren har mer ämnesspecifika kunskaper än vad specialpedagogen har.

Vi tror att speciallärarutbildningen hade varit hjälpt av att få ett annat namn för att inte förknippas med att bara arbeta på individnivå utan även på grupp och organisationsnivå. Vi tror också att få rektorer har insikt i att specialläraren har specifika ämneskunskaper som kan leda till högre måluppfyllelse i ämnet. Ahlefeldt Nisser (2009) påpekade att det var olyckligt att utbildningen fick samma namn som tidigare. Vi ser dock i vår studie att de rektorer som har

en pågående rektorsutbildning upplevs ha en tydligare bild av speciallärarens uppdrag medan specialpedagogens uppdrag är ganska likvärdigt hos alla rektorerna. Vi såg även i vårt resultat att specialpedagogen ofta fick ta över vissa typiska speciallärare uppgifter så som undervisning i mindre grupper men även tvärtom. Detta kan leda till att det för specialpedagogen blir väldigt många olika arbetsuppgifter och som i sin tur kan leda till överbelastning för specialpedagogen. Båda yrkesgrupperna behövs även i gymnasieskolan och att de kompletterar varandra genom att specialläraren har mer specifika ämneskunskaper och specialpedagogen en bredare specialpedagogisk kompetens.

Vi blev till viss del förvånade över att flera av rektorerna hade en syn på specialläraren som en person som arbetade endast med elever en till en och inte som en specialist inom sitt ämnesområde. Utifrån vår studie ser vi att gamla fördomar kring speciallärarens roll fortfarande lever kvar till viss del bland rektorerna som fortfarande har en uppfattning att specialläraren endast arbetar med elev en till en och inte ser den spetskompetens som specialläraren har i sin utbildning idag. Utifrån våra intervjuer kan vi också dra slutsatser att rektorer i gymnasieskolan hellre anställer specialpedagoger utifrån att de har en bredare kompetens som förknippas med det relationella perspektivet som lyfts som en viktig del i skolans verksamhet.

I vår undersökning var det endast ett fåtal som hade speciallärare anställda medans alla rektorer hade specialpedagog anställd på skolan eller på skolenheten. Vi menar att detta kan leda till att specialpedagogsuppdraget kan se väldigt olika ut beroende på vem som är rektor men också hur elevernas behov ser ut på den specifika gymnasieskolan. Detta kan få konsekvenser att specialpedagogen har undervisning med elever i mindre grupper eller enskilt i ämnen, där de inte har någon behörighet att undervisa. En annan risk som vi ser är att specialpedagogen ägnar mer tid till undervisning en till en, vilket i förlängningen kan leda till att individuella perspektivet hamnar i fokus istället för det relationella. Detta kan i sin tur leda till en tillbakagång mot det individuella perspektivet där man ser eleven som bärare av sina svårigheter och inte fokuserar på skolmiljön som eleven vistas i under dagarna och gör anpassningar för att eleven ska lyckas med sina gymnasiestudier. Ytterligare en annan risk vi ser är att specialpedagogen tar på sig rollen som både speciallärare och specialpedagog vilket kan leda till att det blir svårt att hinna med att göra ett bra kvalitativt och måluppfyllande arbete. Detta är en viktig aspekt för oss att tänka på framöver så man inte hamnar i undervisningssituationer där man inte har utbildning. Vi som blivande specialpedagoger måste i samtal med framtida rektor tydligt klargöra vad som förväntas av oss och ha en tydlig definition exakt på var ens arbetsuppgifter ska vara. Detta är något vi själva kommer ta med oss i vår framtida yrkesroll.

I skollagen (2010:800) finns det inget skrivet om dessa två professioner och på så sätt upplever vi att dessa grupper blir beroende av vilken rektor de har och på vilket sätt rektorn ser på de två yrkesrollerna. Vi anser att om det funnits tydliga och mer allmänt kända arbetsbeskrivningar för dessa grupper så hade deras kompetens utnyttjats på ett annat sätt i gymnasieskolan än vad de görs idag. Om rektorer blev mer medvetna om speciallärarens samt specialpedagogens roll och insåg värdet i båda dessa yrkesgrupper skulle det pedagogiska arbetet i gymnasieskolan underlättas.

8.4 Fortsatt forskning

Då vi har gjort en kvalitativ studie med fokus på hur ett urval av rektorer upplever speciallära-rens och specialpedagogens uppdrag i gymnasieskolan, så skulle det vara intressant att göra en större kvantitativ studie kring rektorers syn på de olika yrkesrollerna i gymnasieskolan. Vid en mer omfattande studie skulle vi kunna pröva idén och generalisera slutsatserna till gruppen rektorer i gymnasieskolan, och eventuellt kunna se samband mellan tid och tidpunkt för rektorsutbildningen och hur rektorerna förhåller sig till de två yrkesgrupperna.

9 Referenslista

- Abbot, L. (2007). Northern Ireland Special Educational Needs Coordinators creating inclusive environments: an epic struggle [Elektronisk version]. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 391 - 407.
- Ahlberg, A. (2009). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I A. Ahlberg (red.) *Specialpedagogisk forskning. En mångfacetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur
- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik* (2:a uppl.) Stockholm: Liber.
- 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.divaportal.se/smash/get/diva2:523384/FULLTEXT01>.
- Ahlefeld Nisser, D. (2011). How the function of being a qualified dialogue partner is described and understood by special education 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, Désirée (2014). *Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag: skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik*. Nordic Studies in Education, 2014, Vol. 34, No. 4, 246 - 264.
- Alexandersson, M. (red.). (1999). *Styrning på villovägar*. Lund: Studentlitteratur.
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram-dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Aspelin, J. (Red.) (2013). *Relationell specialpedagogik: I teori och praktik*. Kristianstad University Press.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2005). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Studentlitteratur AB
- Berg, Gunnar (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion - En studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Karlstad: University Studies 2004:64.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2:a uppl.). Malmö: Liber.

Cole, B.A. (2005). Mission impossible? Special educational needs, inclusion and reconceptualization of the role of the SENCO in England and Wales [Elektronisk version]. *European Journal of Special Needs Education*, 20 (3): 287-307.

Emanuelsson, I., Persson, B., Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom de specialpedagogiska områdena - en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

Gadler, Ulla (2011). *En skola för alla - gäller det alla? Statliga styrdokumentens betydelse i skolans verksamhet*. Linneus University Dissertations, Nr 51/2011. Göteborg: Intellecta Infolog.

Giota J., & Emanuelsson I., (2011). *Specialpedagogiskt stöd till vem och hur? Rektors hantering av policyfrågor kring stödet i kommunala och fristående skolor*. (RIPS-rapport). Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet.

Groth, D. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. (doktorsavhandling 2007:2) Luleå: Luleå tekniska universitet. Institution för utbildningsvetenskap.

Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnusson, G., & Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning: En enkätstudie*. Forskningsrapport, Karlstad University Studies, 2015:13.

Heimdahl Mattson, E. (2006). *Mot en inkluderande skola?* Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.

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

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Utgåva 3. Lund: Studentlitteratur. L

Larsson, P., & Löwstedt, J. (2014). *Strategier och förändringsmyter*, Lund: Studentlitteratur.

LGY70. (1975) *Läroplan för gymnasieskolan, andra översedda upplagan*. Stockholm: Skolöverstyrelsen. Hämtad 2017-05-12 från: http://www.lararnashistoria.se/share/proxy/alfresco-noauth/tam/content/workspace/SpacesStore/95617e68-7779-4bd7-b502-9cb96d03f885/download/wMarklund_0010.pdf

Lindqvist, G. (2013). *Who should do What to Whom? Occupational Groups' Views on Special*

Linniko, J. (2009). *Det gäller att hitta nyckeln. Lärares syn på undervisning och dilemman för inkludering av elever i behov av särskilt stöd i specialskolan*. Hämtad

2017-05-28 från: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:200384/FULL-TEXT01.pdf>

Lundgren, P U. (2012). Den svenska läroplansteoretiska forskningen – en personligt hållen reflektion. I: Englund, T, Forsberg, E & Sundberg, D (Red). *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola.* (39 - 61). Stockholm: Liber.

Läraryrket. (2005). *Specialpedagogiskt stöd. För allas rätt till en bra utbildning* Hämtad 2017-04-26 från: http://www.mah.se/pages/47925/Spec-ped-stod_Larar-forb.pdf

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

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik.* Lund: Studentlitteratur. Needs. Dissertation Series No. 22:2013. Jönköping Universitet.

Oldham, J. & Radford, J. (2011). Secondary SENCO leadership: a universal or specialist role? [Elektronisk version]. *British Journal of Special Education*, 38(3), 126 - 134.

Nilholm, C. (2005). *Specialpedagogik. Vilka är de grundläggande perspektiven?* Hämtad 2017-04-12 från: <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/8031/7080>

SFS 2007:638. Högskoleförordningen, *examensordning.* Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 2017-04-26 från: https://www.lagboken.se/dokument/andrings-sfs/128234/sfs-2007_638-forordning-om-andring-i-hogskoleforordningen-1993_100?pageid=27546

SFS 2010:800. *Skollagen.* Hämtad 2017-04-25 från: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800 Stockholm: Utbildningsdepartementet

SFS 2011:688. *Förordning om ändring i förordningen (2011:186) om ändring i förordningen (2010:542) om ändring i förordningen (2010:541) om ändring i högskoleförordningen (1993:100).* Stockholm: Regeringen. Hämtad 2017-04-25 från: https://www.lagboken.se/dokument/andrings-sfs/807723/sfs-2011_688-forordning-om-andring-i-forordningen-2011_186-om-andring-i-forordningen-2010_542-om?pageid=101412

SOU (2004:116) *Skolans ledningsstruktur. Om styrning och ledning i skolan.* Hämtad 170512 från: <https://books.google.se/books?id=YKgjmIcMK-PoC&pg=PA103&lpg=PA103&dq=rektorsutbildning+historik&source=bl&ots=us4alRMZj5&sig=cnc0qz1CNxoMPRsF8AtX0i4nvww&hl=sv&sa=X&ved=0ahUKEwjGqbS98-nTAhVNb5oKHQRsAbMQ6AEIVjAJ#v=one-page&q=rektorsutbildning%20historik&f=false>

SOU (2011:183) *om befattningsutbildning för rektorer och annan personal med motsvarande ledningsfunktion i skola, förskola och fritidshem samt fortbildning för rektorer och förskolechefer*. Hämtad 2017-05-06 från: http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning2011183-om-befattningsutbildning_sfs-2011-183

Skolverket. (2014). *Elevhälsan. En specialpedagogisk överblick. 2014*. Hämtad 2017-04-25 från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3289>

Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Fritzes. Hämtad 2017-05-05 från: https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publication_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2705.pdf%3Fk=2705

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtad 2017-04-30 från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>

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

Skolverket. (2004). *Skolans ledningsstruktur, om styrning och ledning i skolan*. Stockholm: Fritzes. Hämtad 2017-05-07 från: <http://www.regeringen.se/49b71d/contentassets/45defe23ce084953bb746ff95a38693f/sou-2004116---skolans-ledningsstruktur---om-styrning-och-ledning-i-skolan>

Svenska Unescorådet. (2006:2). *Salamanca-deklarationen och Salamanca + 10 skriftserie*. Stockholm: Svenska Unescorådet.

Tiderman, M., Rosenqvist, J., Lansheim B., Ranagården, L., Jacobsson K. (2004). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan*. Halmstad: Sektionen för Hälsa och samhälle/Läro- och lärutbildningen, Högskolan i Halmstad/Malmö Högskola.

Proposition 2008/09:199: *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan*.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

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

Szlarski, A. (2015). Fenomenologi. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (s.131-147). Stockholm: Liber.

Szwed, C. (2007b). *Managing from the middle? Tensions and dilemmas in the role of the primary school special educational needs coordinator [Elektronisk version]*. *School Leadership and Management*, 27(5):437-51.

Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed* (Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011). Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 2017-04-30 från: <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>

Vetenskapsrådet. (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik. Sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 2017-04-15 från: <https://www.vr.se/download/18.aae1aa51132473084980002186/Rapport+5.2007.pdf>

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

Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.

10 Bilagor

10.1 Bilaga 1 – Missivbrev

Missiv februari 2017



**UNIVERSITY OF
GOTHENBURG**

Hej!

Vi heter Maria Wingård och Therese Bylund och arbetar som specialpedagoger på olika gymnasieskolor samtidigt som vi läser det specialpedagogiska programmet vid Göteborgs universitet. I vår utbildning ingår det att göra ett avslutande examensarbete och för att samla information till det som ska handla om hur rektorerna ser på specialpedagogiska insatser behöver vi få information från rektorer.

Studiens syfte är det att samla information om hur rektorer ser på specialpedagogens och speciallärares arbetsuppgifter i skolan samt att jämföra dessa två. För att ta reda på det tänker vi använda oss av intervjuer med 8-10 rektorer. Vi kommer att ställa ett antal frågor om speciallärare/specialpedagogens uppgifter på skolan. Intervjun kommer att ta ca. 45 minuter och sker på din arbetsplats. Intervjuerna kommer att spelas in och sedan transkriberas av oss.

Det är frivilligt att delta i studien och vi följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer vilket innebär att du har rättighet att när som helst avbryta ditt deltagande i studien.

Det är konfidentialitet för alla inblandade vilket betyder att varken skola, kommun eller namn på de som deltar i studien kommer att anges.

Vi skulle vara mycket tacksamma om du kan tänka dig att ställa upp på denna intervju.

Har du några frågor är du välkommen att höra av dig.

Therese Bylund tel.072-3001717, therese.bylund@kungsbacka.se

Maria Wingård tel. 070-0911331, marie.wingard@gtc.com

Med Vänliga Hälsningar

Maria Wingård och Therese Bylund

10.2 Bilaga 2 – Intervjuguide

Bakgrundsfrågor

Hur länge har du arbetat som rektor?

Hur länge har du arbetat som rektor på den här skolan?

Vad har du för utbildning?

Specialläraren/specialpedagogens yrkesroll

Vad tänker du när du hör ordet ”speciallärare”?

Vad tänker du när du hör ordet ”specialpedagog”?

Kan du beskriva specialpedagogens arbetsuppgifter på skolan?

Kan du beskriva speciallärarens arbetsuppgifter på skolan?

Organisation

Hur många speciallärare/specialpedagoger arbetar på din skolenhet?

Hur kommer det sig att fördelningen ser ut som den gör?

Har ni ett elevhälsoteam på skolan och vilka ingår i det?

Kan du beskriva hur ni arbetar i ert elevhälsoteam?

Kan du beskriva hur det specialpedagogiska stödet är organiserat på skolan/enheten?

Övrigt

Är det något mer du vill tilläga?

10.3 Bilaga 3 – Rektorerens utbildningsbakgrund

Rektor Gymnasieskolan	Antal år som rektor	Tid på denna arbetsplats	Utbildning	Rektorsutbildning
1	7 mån	7 mån	Civilingenjör samt SÄL utbildning ämneslärarutbildning	Har påbörjat
2	1,5 år	1,5 år	Gymnasielärare svenska och engelska	Klar VT-17
3	9 år	1 år	Gymnasielärare svenska och engelska	Ja 5år
4	2 år	4 månader	Grundskollärare i svenska, engelska och franska	Har ett år kvar.
5	18 år	3 år	Gymnasielärare samt läst juridik	Ja 5 år
6	20 år	1 år	Gymnasielärare matematik och kemi	Ja 5 år
7	3,5 år	3 år	Gymnasielärare matematik och fysik	Ja klar ht-16
8	13 år	5 år	Gymnasielärare matematik och kemi	Ja 5 år
9	4 år	2 år	Gymnasielärare svenska och engelska	Ja 1 år
10	5 år	1 år	Gymnasielärare samhällskunskap och religion	Ja precis klar.

10.4 Bilaga 4 – Speciallärarexamen

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,
- visa fördjupade kunskaper om bedömningsfrågor och betygssättning, 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 undervisningsämnena eller ämnesområdena, eller
 6. barn och elever med utvecklingsstörning och deras allsidiga kunskapsutveckling i relation till undervisningsämnena eller ämnesområdena.

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.

Värderingsförmåga och förhållningssätt

För speciallärarexamen ska 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 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.

10.5 Bilaga 5 – Specialpedagogexamen

SFS 2007:638

EXAMINA PÅ AVANCERAD NIVÅ

YRKESEXAMINA

Specialpedagogexamen

Omfattning

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

Mål

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

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 självkännedom 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.

Självständigt arbete (examensarbete)

För specialpedagogexamen skall studenten inom ramen för kursfordringarna ha fullgjort ett självständigt arbete (examensarbete) om minst 15 högskolepoäng.