



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

## Lärares tankar om specialpedagogens roll i skolan: Överlappande professioner



Matilda Rosander  
Erika Bettinger

Program: Specialpedagogiska programmet  
Examensarbete: 15 hp  
Kurs: SPP610  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin: VT 2018  
Handledare: Lars Rönmark  
Examinator: Göran Söderlund  
Kod: VT18-2910-243-SPP610

---

Nyckelord: lärare, specialpedagog, SENCo, extra anpassningar, relation, professionsteori, sociala fält, habitus.

## **Abstract**

Den specialpedagogiska verksamheten i svenska skolor har gått från specialundervisning utanför klassrummet mot en ambition att utveckla verksamheten så att fler elever får det stöd de behöver i sin vanliga klass. De första specialpedagogerna utbildades på 1990-talet och grundtanken med utbildningen; att i skolor få in en resurs med kompetens att utveckla det pedagogiska arbetet i samverkan med lärare, har i dagens skolor inte blivit helt genomsyrande i verksamheten, vilket visar på hur viktigt det är att belysa lärares tankar om situationen.

Syftet med studien är att synliggöra lärares tankar om specialpedagogens roll i skolan och samarbetet med specialpedagog, samt belysa förutsättningar för samarbete mellan lärare och specialpedagog. Studien lyfter fram det som sker i mötet mellan två yrkesprofessioner med hjälp av professionsteori och teorin om sociala fält. Vi har använt oss av en kvalitativ fenomenologisk ansats med semi-strukturerad intervju som metod. Åtta lärare inom grundskolans senare år och på gymnasiet har intervjuats. Som analysmetod används meningskoncentrering enligt Kvale och Brinkmann (2014).

Av intervjuerna framkommer att det finns en distans mellan lärare och specialpedagog och även anspänningar i relationen dem emellan. Arbetet med extra anpassningar upplever flera lärare som ett mycket känsligt område som kommer som en pålaga uppifrån utan att de får stöd i genomförandet. Specialpedagogerna har en mängd sociala fält med tillhörande habitus att förhålla sig till och det är ofta outtalat från ledningshåll vilka fält specialpedagogen förväntas verka i, samt hur villkoren för att ta sig in i dessa fält ser ut. Vi ser ett behov av tydliggörande från skolledning kring de olika yrkesrollerna, samt utarbetande av långsiktiga organisatoriska förutsättningar för samarbete.

## Förord

En lång process av skrivande, reflekterande och analyserande har nu nått sitt slut. Denna process har vi tillsammans genomfört och trots geografiskt avstånd har vi kunnat träffas många gånger för att bearbeta våra resultat. Vi startade arbetet med att komma överens om hur vi skulle arbeta och delade då in arbetet genom att Matilda började fokusera på tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter, medan Erika fokuserade mer på metod och bakgrund. Det vi insåg relativt snart var att mycket flöt ihop, och det var svårt att få delarna till en helhet när vi delade upp arbetet. En uppdelning var således inte att föredra. Därefter bearbetade vi istället alla delar sittandes tillsammans, men skrivandes på två datorer. På så sätt kunde vi pausa och reflektera tillsammans över varje del. Vi upplevde detta som ett mycket fördelaktigt sätt att skriva vår uppsats. Av denna anledning kan vi inte nu i efterhand säga vem som har ansvarat för vilken del, utan hela uppsatsen är genomarbetad gemensamt.

Vi vill i detta förord rikta vår tacksamhet de som hjälpt oss på vägen. Tack till er lärare som gav oss av er tid och delade med er av era tankar i intervjuerna, vilket möjliggjorde denna studie! Ett stort tack till våra familjer, för allt ni ställt upp med för att vi skulle kunna studera och alla sysslor som lämpats över på er i och med detta. Vi vill även tacka vänner som förhoppningsvis stått ut med att vi har blivit relativt osociala under en tid, och arbetsgivare och arbetskamrater som fått stå ut med vår periodvisa frånvaro. Vårt största tack riktar vi till vår handledare Lars Rönnmark, som vi tillsammans med har vridit och vänt på alla uppsatsens delar, men också samhällsfrågor i stort. Tack för detta Lars, och för frukten.

Matilda Rosander och Erika Bettinger, 20 maj 2018.

# Innehållsförteckning

<b>Förord</b> .....	<b>3</b>
<b>1. Inledning</b> .....	<b>3</b>
1.1 Syfte och frågeställningar .....	4
1.2 Definition av samarbete och samverkan .....	4
1.3 Disposition .....	6
<b>2. Bakgrund</b> .....	<b>7</b>
<b>3. Tidigare forskning</b> .....	<b>8</b>
3.1 Specialpedagogens syn på sin yrkesroll.....	9
3.2 Specialpedagogen som kvalificerad samtalspartner .....	11
3.3 Specialpedagogens roll ur ett organisatoriskt perspektiv.....	12
3.4 Skolans arbete med extra anpassningar och ledningens roll.....	13
3.5 Inkluderande miljöer- arbetet med skolkulturen .....	15
3.6 Sammanfattning av tidigare forskning.....	15
<b>4. Teoretiska utgångspunkter</b> .....	<b>16</b>
4.1 Professionsteori .....	16
4.1.1 Profession som begrepp.....	16
4.1.2 Professioners arbete.....	17
4.1.3 Osäkerhet i professionen.....	17
4.1.4 Professionernas konkurrens .....	18
4.1.5 Avprofessionalisering och reprofessionalisering .....	19
4.1.6 Skolan och professionsteorin.....	19
4.2 Teori om sociala fält .....	19
4.2.1 Sociala fält och habitus.....	19
4.2.2 Kapital .....	20
4.2.3 De sociala fältens generella lagar .....	20
4.2.4 Skolan och teorin om sociala fält .....	20
<b>5. Metod</b> .....	<b>21</b>
5.1 Forskningsansats.....	21
5.2 Arbetsprocess .....	21
5.3 Datainsamlingsmetod.....	21
5.4 Analysmetod.....	22
5.5 Urval .....	22

5.6 Etik.....	23
5.7 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.....	23
5.8 Metoddiskussion/reflektion.....	24
<b>6. Resultat .....</b>	<b>24</b>
6.1 Erfarenheter av specialpedagogens yrkesroll.....	24
6.2 Arbetet med extra anpassningar .....	26
6.3 Relationen mellan lärare och specialpedagog.....	27
6.4 Lärares yrkesutveckling i arbetet med elever i behov av stöd .....	28
6.5 Önskan om samarbete med specialpedagog.....	30
6.6 Organisation .....	31
<b>7. Analys.....</b>	<b>32</b>
7.1 Analys av intervjuer.....	32
7.2 Analys genom professionsteori och teori om sociala fält .....	34
<b>8. Avslutande diskussion .....</b>	<b>39</b>
<b>Referenser .....</b>	<b>40</b>
<b>Bilaga 1 .....</b>	<b>42</b>
<b>Bilaga 2 .....</b>	<b>43</b>
<b>Bilaga 3 .....</b>	<b>44</b>
<b>Bilaga 4 .....</b>	<b>45</b>
<b>Bilaga 5 .....</b>	<b>47</b>

# 1. Inledning

I början av 1990-talet examinerades de första specialpedagogerna och tanken med denna nya yrkesroll i skolan var att de skulle arbeta för att utveckla den pedagogiska verksamheten snarare än att utföra specialundervisning med elever. Detta kan även ses i examensordningen för dagens specialpedagogexamen där det bland annat står att specialpedagogen skall kunna ”leda utvecklingen av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever” (SFS 2011:688). Samtidigt som specialpedagogutbildning startas 1990 tas speciallärarutbildningen bort mellan 1990-2008 då specialpedagogutbildningen skulle ersätta denna, beskriver Von Ahlefeld Nisser (2014). Forskning såväl nationellt som internationellt hade visat att arbetet med elever i behov av stöd genom hjälplärare/speciallärare utanför klassrummet inte gav önskvärt resultat, utan man behövde arbeta på andra sätt för att utveckla verksamheten. Begrepp som *en skola för alla* och *inkludering* var tongivare i detta nya sätt att se på det specialpedagogiska arbetet, sammanfattat av Ahlberg (2015). Att det tidigare arbetet med elever i behov av särskilt stöd inte gett gott resultat och att det nu skulle förändras var inget som på ett tydligt sätt förankrades hos lärarkåren eller annan personal i skolans värld, även om många lärare säkerligen följde med i debatten. Detta innebar att den nya yrkesrollen specialpedagog skulle in i skolans värld och arbeta på ett helt annat sätt än hur man arbetat med elever i behov av stöd tidigare, utan tankar om hur detta skulle tas emot av skolors medarbetare, menar Malmgren Hansen (2002). Genom åren har den specialpedagogiska verksamheten utvecklats på olika sätt på skolor, där det ser väldigt olika ut när det gäller närheten till lärarna och organisationen kring specialpedagogens arbete. Vi såg det angeläget att undersöka lärares uppfattningar om detta arbete. Begreppet *extra anpassningar* skrevs 2014 in i skollagen med förhoppning att minska lärares arbete med åtgärdsprogram och dokumentation, med resultatet att lärare nu enligt lag måste anpassa sin undervisning till alla elever:

**5 a §** Om det inom ramen för undervisningen eller genom resultatet på ett nationellt prov, uppgifter från lärare, övrig skolpersonal, en elev eller en elevs vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att det kan befaras att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, ska eleven skyndsamt ges stöd i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen (SFS 2010:800).

Av erfarenhet vet vi att hur väl läraren kan anpassa sin undervisning har betydelse för bedömning och lönesättning av lärare, vilket visar på det komplexa i situationen. I de verksamheter vi erfarit, som lärare eller specialpedagog, har vi upplevt att specialpedagoger och det elevhälso-team (EHT) de verkar inom (där professioner som rektor, mentor, skolsköterska, studie- och yrkesvägledare, kurator, skolpsykolog kan ingå) lägger mycket av ansvaret kring elever i behov av stöd på lärarna, ofta i form av en diskussion kring extra anpassningar av undervisningen. Detta samtidigt som lärare i en praktisk verklighet läggs på allt mer ansvar och krav från andra håll. Ämneslärare förväntas efter examen bland annat att:

visa förmåga att självständigt och tillsammans med andra planera, genomföra, utvärdera och utveckla undervisning och den pedagogiska verksamheten i övrigt (...) visa förmåga att identifiera och i samverkan med andra hantera specialpedagogiska behov (SFS 2011:186).

Specialpedagoger förväntas efter examen:

visa fördjupad förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor (...) leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever (SFS 2011:688).

Här kan man tydligt se att professionerna överlappar varandra och att det förväntas att specialpedagoger och lärare samarbetar i arbetet med elever i behov av stöd och det övriga pedagogiska arbetet.

Vi upplever att skiftet mellan att ha gått från en stödverksamhet med lång historia till en ny organisation kring detta arbete, har skapat stor frustration såväl bland lärare som specialpedagoger och vi har blivit medvetna om svårigheter i det uppdrag vi ska ha, som blivande specialpedagoger kopplat till lärarnas praktiska verklighet. Utifrån detta ser vi ett tydligt forskningsbehov i att lyfta fram lärares syn på den specialpedagogiska verksamheten. Vi var särskilt intresserade av huruvida lärare upplever att de utvecklat verksamheten och undervisningen tillsammans med specialpedagog och hur de ser på förutsättningarna för detta samarbete.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

### **Syfte**

Syftet med studien är att synliggöra lärares tankar om specialpedagogens roll i skolan och samarbetet med specialpedagog samt att belysa förutsättningar för samarbete mellan lärare och specialpedagog.

### **Frågeställningar**

1. Vilka erfarenheter har lärare av möten med specialpedagog?
2. Vilka goda exempel på samarbete mellan specialpedagog och lärare framkommer?
3. Vad lyfter lärarna som betydelsefullt för sin egen yrkesutveckling kring arbetet med elever i behov av stöd?
4. Hur skulle lärare önska att samarbetet med specialpedagog såg ut?

## 1.2 Definition av samarbete och samverkan

Vi definierar här begreppet samarbete och samverkan då begreppen haft en stor betydelse för vår studie i den mening att begreppen betonats såväl i skolans styrdokument som bland de lärare vi intervjuat. Vi definierar även det

Thylefors (2013) menar att man bör skilja på begreppen samarbete och samverkan då de skiljer sig från varandra i vissa avseenden. Samarbete fokuserar på att konkret arbeta tillsammans i specifika uppdrag, medan samverkan handlar om en samordning av insatser på organisatorisk nivå. Ofta innefattar begreppet samverkan olika verksamheter. Begreppen kan dock ses höra ihop, då samverkan på organisationsnivå undanröjer hinder för samarbete i understigande led. Thylefors påvisar att arbete i team över professionsgränser, med ett följsamt anpassat ledarskap kan skapa mångsidiga samarbeten med nya insikter. Detta då många professioner har såväl likheter som olikheter. Thylefors tar fortsättningsvis upp fem nivåer av samarbete:

- Minimalt samarbete- specialister med egna system i separata verksamheter- sporadiska kontakter kring gemensamma uppdrag.
- Grundläggande distanssamarbete- arbete i olika system och lokaler men med skriftlig kontakt eller telefonkontakt då och då.

- Grundläggande samarbete- arbete i separata system, i gemensamma lokaler, regelbunden kommunikation, vid vissa tillfällen fysiska möten.
- Delvis integrerat samarbete- arbete i gemensamma lokaler, i delvis gemensamma system- möten sker regelbundet, gemensamma insatser, förståelse för varandra.
- Integrerat samarbete- de olika praktikerna har en gemensam arbetsplats och förstår varandras roller och kultur. Regelbundna teammöten för att diskutera teamsamarbete.

Författaren menar dock att något som bör funderas på i tvärprofessionella team är var lojalitet och identitet finns, i professionen, i teamet eller i verksamheten? Detta menar Thylefors beror på det värde man tillskriver kollektivet samt frivilligheten i medlemskapet (Thylefors, 2013). I skolor finns det samarbete mellan elevhälsopersonal och lärare som Thylefors (2013) tar upp som grundläggande samarbete, där vi delar lokaler, men där vi arbetar i olika system och har mailkontakt eller tillfällig kontakt. Dock har elevhälsopersonal en tydligare organisation kring hur man samarbetar, genom de tvärprofessionella team som arbetar med elever i behov av stöd, elevhälsoteamen (EHT). I elevhälsoteamen ingår professionerna; rektor, specialpedagog/speci- allärare, kurator, skolsköterska, studie- och yrkesvägledare, skolpsykolog, mentor/arbetslagsledare. Dessa professioner deltar i olika omfattning beroende på skola. Dessa professioner bidrar till enormt mycket kunskap på skolorna, dock är kopplingen till den peda- gogiska verksamheten inte helt tydlig av vår erfarenhet att döma, vilket i sig kan bero på bristfälliga förutsättningar för samarbete och samverkan.

Danermark (2000) visar på tre centrala typer av faktorer som behöver identifieras, lyftas fram och diskuteras för att skapa förutsättningar för framgångsrik samverkan:

1. Kunskaps- och förklaringsmässiga faktorer: Olika bakgrund och utbildning hos aktö- rerna kan innebära att man har olika förklaringsmodeller och syn på hur ett problem skall angripas.
2. Formella och informella regler: Regelverk såsom krav på betygssättning, sekretess och arbetstid skiljer sig ibland kraftigt åt för de inblandade.
3. Organisatorisk situation: Blir än mer påtagligt när personer från olika organisationer skall samverka, men även inom skolan möter de yrkesverksamma till exempel elever utifrån olika organisatoriska positioner.

Specialpedagoger som går dagens specialpedagogutbildning behöver lärarutbildning samt tre års pedagogisk erfarenhet för att få studera, vilket inte alltid lärare är medvetna om. Denna gemensamma pedagogiska grund kunde bädda för ett gott samarbete. Att specialpedagogerna utbildat sig mer och har en annan syn på hur ett problem ska angripas, som Danermark benäm- ner i punkt ett ovan, kan skapa grund för samarbete och samverkan, men kan även vara något som kan skapa konkurrens i relationen mellan lärare och specialpedagog. Danermark (2000) framhåller också att myten om att personkemi är det avgörande för utfallet av samverkan döljer ledningens grundläggande ansvar att skapa förutsättningar för samverkan. Samverkan innebär enligt Danermark (2000) medvetna målinriktade handlingar som utförs tillsammans med andra i en klart avgränsad grupp avseende ett definierat problem och syfte.

### **Samarbete och samverkan i styrdokument**

Läroplanen för gymnasieskolan (GY11), som innehåller grunder för svensk skola och tillsam- mans med Skollagen (SFS 2010:800) är de övergripande styrdokumentet för skolans verksamhet, tar upp det gemensamma arbetet med elever i behov av stöd, samt hur dialog ska genomsyra verksamheten (dock än mindre tydligt jämfört med i inledningen nämnda examens- ordningar):



Särskild uppmärksamhet ska ägnas åt de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla. Skolan har ett särskilt ansvar för elever med funktionsnedsättning (SFS 2010:800).

Alla som arbetar i skolan ska (...) samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande. Läraren ska... samverka med andra lärare i arbetet med att nå utbildningsmålen (GY11).

Samverkan och dialog förväntas vara en stor del av verksamheten i skolan idag, dock upplever vi att detta inte sker i den utsträckning som förväntas. Rektors ansvar som ledare för den pedagogiska verksamheten framgår av Läroplanen för gymnasieskolan (2011) och således har rektor ett särskilt ansvar för att:

Lärarna anpassar undervisningens uppläggning, innehåll och arbetsformer efter elevernas skiftande behov och förutsättningar (...) samverkan mellan lärare i olika kurser kommer till stånd så att eleverna får ett sammanhang i sina studier (...) undervisningen, elevhälsan och studie- och yrkesvägledningen utformas så att elever som behöver särskilt stöd eller andra stödåtgärder får detta (GY11).

### 1.3 Disposition

I det inledande kapitlet tar vi upp en kort genomgång av hur specialpedagogens yrkesroll förändrats. Detta görs för att få en kort grund i vad som skett för att därefter få en förståelse för studiens efterföljande problembeskrivning. Efter problembeskrivningen presenteras syfte och frågeställningar. I samma kapitel går vi också igenom begreppen samarbete och samverkan, då dessa begrepp genomsyrar hela vårt arbete.

I kapitel två görs en lite djupare tillbakablick för att förstå de historiska skeenden runt specialpedagogens roll som skapat förändringar för en praktisk verksamhet i dagens skola.

Kapitel tre tar upp den tidigare forskning som vi ser som relevant för uppsatsen, där forskning om specialpedagogens roll och forskning om samarbete mellan specialpedagoger och lärare beskrivs. Kapitlet tar även upp den kvalitetsgranskningsrapport som Skolinspektionen gjorde 2016 kring extra anpassningar, då arbetet med extra anpassningar kan ses som en god ingång till samarbete mellan professionerna specialpedagog och lärare och av den anledningen passar väl in på studiens syfte. Slutligen tas forskning om skolkultur och inkluderande miljöer i detta kapitel.

I kapitel fyra går vi igenom grunderna i professionsteori och teorin om sociala kapital, vilka är studiens teoretiska utgångspunkter. Dessa tas upp för att skapa mer förståelse för hur professioner kan korrelera med varandra samt hamna i konflikt med varandra. I slutet av respektive teori läggs ett stycke in där vi kort redogör för teorierna i skolans värld. Detta för att få en tydligare förståelse mellan teorier vi valt, och skolans verksamhet.

Metoden tas upp i kapitel fem och inleds med att studien har en fenomenologisk ansats, med kvalitativa intervjuer som bas. Därefter tas arbetsprocessen upp där viktigt att belysa är att analysen av vårt resultat gjort att vi format och förändrat vår teori-inramning genom studiens gång.

Efter detta går vi igenom datainsamling, analysmetod och urval för att sedan avsluta kapitlet med delarna om etiska riktlinjer samt validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.

Kapitel sex behandlar vårt resultat med rubriker skapade genom meningskoncentrering. Rubrikerna vi format är; erfarenheter av specialpedagogens yrkesroll, arbetet med extra anpassningar, relationen mellan lärare och specialpedagog, lärares yrkesutveckling i arbetet med elever i behov av stöd, önskan om samarbete med specialpedagog, samt organisation.

Det efterföljande kapitlet är kapitel sju, vilket behandlar vår analys. Analysen delas in i två delar där den första delen är en analys av våra resultat, medan den andra delen hanterar vårt resultat kopplat till våra teoretiska utgångspunkter professionsteori och Bourdieus teori om sociala fält.

Kapitel åtta sammanfattar studien i en avslutande diskussion där även vidare forskning diskuteras.

## 2. Bakgrund

Historiken kring yrkesrollen specialpedagog har skett i olika steg, vilka färgat såväl specialpedagoger som skolan som verksamhet. Ahlberg (2015) beskriver specialpedagogikens framväxt och utveckling i Sverige från folkskolans intåg 1842 och framåt. Hon beskriver hur segregering och specialklasser så småningom kom att ifrågasättas och tar upp SIA-utredningen (SOU 1974:53) där Skolans Inre Arbete utreddes och där det framkom att specialklasserna inte gett önskad effekt. Begreppet *En skola för alla* som myntades i Läroplanen för grundskolan 1980 (Lgr 80) angavs som en tydlig markör att den svenska skolan skall ge alla barn/ungdomar möjlighet att utvecklas utifrån sina förutsättningar (Ahlberg, 2015).

Von Ahlefeldt Nisser (2014) förklarar att förändringarna som skett när det gäller utbildning för speciallärare och specialpedagoger, (vilket nämndes i inledningen) skapar förståelse för att det idag ser ut som det gör när det gäller osäkerheten i specialpedagogens roll. Speciallärarrollen hade tidigare ersatt hjälpläraren, där rollen innebar att ta hand om barn som avvek på något sätt. Detta innebar ofta individfokuserade lösningar där eleven ofta togs från klassrummet. Att yrkesrollen specialpedagog möjliggjordes var således ett resultat av att man ville försöka etablera mer inkluderande sätt att hantera barns problematik. Det infördes mer arbete med handledning i utbildningen samt mer fokus på organisationsutveckling.

Bladini (1990) redogör för utvecklingen av stödverksamhet i svensk skola, och beskriver hur det förändrats från speciallärarutbildningen till hjälpskolelärare till förändringsagent 1921-1981, relaterat till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter. Hon beskriver fortsättningsvis hur specialundervisningen under lång tid i huvudsak innebar hjälpklasser för att sedan expanderas med andra hjälpklasser såsom observationsklasser och läsklasser i en strävan efter homogena elevgrupper. Under 60-talet växte även en annan form av stödundervisning fram och gick under benämningen "klinikundervisning". Man kom att flytta intresset från urval till diagnos av färdigheter och i 1969 års läroplanssupplement rekommenderas för specialundervisningen kontinuerligt uppbyggda undervisnings- och träningsprogram för eleverna. Utifrån SIA-utredningen framhålls att insatserna bör riktas in på att ge specialpedagogisk metodik spridning i hela skolans arbete och inte särskilja specialundervisningen som organisationsform. Läroplanen 1980 förordar sedan att det specialpedagogiska arbetet kopplas till en förebyggande och stödjande verksamhet för hela

skolan. Bladini (1990) beskriver vidare hur speciallärarrollen förändrats under motsvarande tid och sammanfattar det som:

Hjälpklassläraren	(fram till 60-tal)
Den diagnostisk-pedagogiske specialisten	(60-till 80-tal)
Skolans förändringsagent	(från 80-tal)

Bladini (1990) framhåller att specialläraren efter Lgr 80 tilldelats uppgifter av kvalitativt ny karaktär som ansvarig för viss pedagogisk ledning och förnyelsearbete. Hon beskriver ett nytt motsatsförhållande mellan klasslärare och speciallärare där klassläraren förut var beställare av insatser från specialläraren medan specialläraren nu blivit "beställare" av ett förändrat arbetssätt från klassläraren. "I 80-talets skolpolitiska dokument är specialläraren en förändringsagent utan tydlig profil" (Bladini, 1990, s. 256).

År 2006 framkom kritik mot specialpedagogutbildningen då den inte ansågs behandla arbetet med elever i skolsvårigheter, utan den handlade snarare om ett mer övergripande arbete. Två år senare startade därför speciallärarutbildningen igen, dock med olika inriktningar. Skillnaden yrkesrollerna emellan har utvecklats till att specialläraren arbetar *med* elever medan specialpedagogen arbetar *för* elever (Von Ahlefeld Nisser, 2014).

Den 1 juli 2014 ändrades skollagens bestämmelser om stödinsatser i skolan (SFS 2010:800) och begreppet *extra anpassningar* skrivs in. Syftet var att förtydliga reglerna om stöd och särskilt stöd och att förenkla lärares arbete med åtgärdsprogram och dokumentation (Ahlberg, 2015). Denna ändring förtydligar också varje lärares ansvar att aktivt arbeta med att hitta lösningar för alla sina elever och inte slå sig till ro med att de anmält ärende till elevhälsan/specialpedagogen. Därmed upplever vi att lärares specialpedagogiska kompetens och förmågor kommer i ljuset. Det är positivt i den mening att det är väldigt avgörande för en elev huruvida hans lärare lyckas anpassa undervisning och lärmiljö på ett bra sätt. Vi har dock upplevt tendenser att det stannar vid ett individfokus på lärarens kompetens, ett konstaterande, utan att läraren får nödvändigt stöd och hjälp utifrån sina förutsättningar. Vi upplever också att lärare idag bedöms (till exempel vid lönesättning) utifrån sin förmåga att anpassa undervisningen vilket kan innebära att lärare inte vågar vara ärliga i sina pedagogiska diskussioner och i sitt sätt att söka stöd för sina elever i behov av stöd, av rädsla att "stämplas" som dåliga lärare. Detta skulle kunna innebära att många elever inte får det stöd som de behöver och har rätt till.

### 3. Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras en beskrivning av tillvägagångssätt för att finna relevant forskning samt relevant litteratur för forskningsområdet. Vi har via Göteborgs universitets pedagogiska bibliotek använt oss av sökfunktioner som; supersök med Education research complete för att hitta relevanta uppsatser och avhandlingar. Vi har utöver det använt oss av Swepub för att hitta relevanta publikationer, Gupea för den forskning som bedrivs via Göteborgs universitet, samt Libris för att få en nationell överblick. Sökord vi har använt oss av är; specialpedagog, lärare, extra anpassningar, undervisning, senco, education, inclusion, special needs, special education, teacher. Detta har genererat viss information men som tidigare nämnts upplever vi att lärares perspektiv på stöd från specialpedagog inte synliggjorts nämnvärt ofta i forskningen vi funnit. Av den tidigare forskningen vi studerar framkommer även att de relationer som skapas mellan lärare och specialpedagog, inte är ett forskningsområde som belysts i större utsträckning. Där- emot är elevens perspektiv och specialpedagogens yrkesroll mer problematiserad i flertalet D-

uppsatser. Vi har av denna anledning försökt välja ut de avhandlingar och den litteratur som berör de mest relevanta delarna för studiens syfte.

### 3.1 Specialpedagogens syn på sin yrkesroll

I och med att en ny specialpedagogisk utbildning startades 1990 skedde många förändringar vilka tas upp i forskning av Malmgren Hansen (2002). Riktningen för den specialpedagogiska yrkesrollen blev i och med den nya utbildningen förändrad. Från att ha fokuserat på individen blev nu fokus för en specialpedagog istället att stötta lärare i en praktisk verklighet. För lärare som inte fått ta del i denna förändringsprocess, blev det en utmaning när specialpedagoger i verksamheten plötsligt skulle arbeta på ett helt annat sätt. Författarens avhandling påvisar att den specialpedagogiska verksamheten i själva verket styrs av lärarna vilket gör att det är lärarna som innehar makten kring verksamheten runt barn i behov av särskilt stöd. I avhandlingen får vi ta del av tankar och beskrivningar från tretton personer som avslutade den nya specialpedagogutbildningen 1992/93. De tretton specialpedagogerna berör tankar om utbildningen, deras nya yrkesroll och beskriver sitt arbete och sin yrkespraktik efter avslutad utbildning.

De allra flesta av de tretton specialpedagogerna tror att de ska bli speciallärare när de påbörjar sin utbildning. Gemensamt för dem är deras positiva inställning till att få kunskapstillskott om barn/elever. När de beskriver vad de tror att de skall arbeta med efter avslutad utbildning påvisar nästan alla aktörskapet hos skolledning/kommun eller beskriver undervisning med elever enskilt och i mindre grupper. När de är klara med utbildningen är alla i stor utsträckning nöjda med den, förutom gällande kunskapstillskottet kring undervisning.

I studien får sedan de nya specialpedagogerna svara på en enkät våren 1996, då minst tre år har förflutit sedan de fick sin specialpedagogexamen. Samtliga tretton uppger att de i någon utsträckning arbetar med undervisning enskilt/mindre grupper. Flera beskriver en försiktighet i att komma med för mycket nytt och betonar en lyhördhet för lärarnas behov och önskemål. På frågan kring vad de tretton känner sig mest nöjda med i sin verksamhet antyder komplexiteten och variationen av svar på att den specialpedagogiska verksamheten är nära knuten till specialpedagogens identitet, specifika inriktning och lokala strukturer, menar författarna. Gemensamt för svaren är dock att det är insatser som sker nära eleven som lyfts som det man känner sig mest nöjd med. När det i texterna lyfts behov som återfinns i samspel mellan elev-lärare blir detta ofta specialpedagogens uppdrag, beskriver de. En behovskedja som omfattar olika aktörer inom strukturen identifieras och specialpedagogens uppdrag blir att bearbeta "toppen på isberget" det vill säga elevens betyg icke- godkänd.

De tretton anger att de största behoven ute på skolorna finns hos lärare, alla kategorier. Det som behövs är fördjupade kunskaper inom pedagogik och psykologi, skriver man. Men man upplever också att det behövs ingjutande av hopp och ork hos lärarna, inför den fortsatta lärargärningen (Malmgren Hansen, 2002, s. 86).

Beträffande sin arbetssituation beskriver flera av de tretton upplevelser av otillräcklighet utifrån bristande resurser/tid. Deras texter visar att prioriteringen av arbetsuppgifter ofta överlåtits av skolledningen till specialpedagoger. Specialpedagogerna lyfter brister i skolans struktur som hinder för att kunna verka som specialpedagoger så som de önskar. Men flera ger också uttryck för att de inte vill överge undervisning som del av sitt arbete. De känner sig trygga i arbetet nära eleverna och anser sig besitta goda kunskaper för att gynna inlärningsbetingelserna för elever i svårigheter. Flera av dem beskriver att de ställs ensamma inför flertalet svåra dilemman och att en öppenhet hos skolledningen inte räcker utan man önskar ett mer uttalat stöd och delat ansvar

för processen. En del berättar att de agerar biträdande skolledare och står nära rektor, men utan inflytande över resurser och utan egentlig makt. Malmgren Hansen (2002) reflekterar sammanfattande att de verkliga problemen för specialpedagogerna uppstår när de ifrågasätter traditionella förhållningssätt gentemot elever i svårigheter och därmed också lärares uppfattningar. En lärare kan till exempel uppfatta att en elev har problem som specialpedagogen ska åtgärda, medan specialpedagogen anser att problemet ligger i samspelet mellan elev och lärare och bör åtgärdas genom förändrad undervisning.

Frånvaron av aktivt stöd från skolledningens sida för specialpedagogisk verksamhet och mandat för specialpedagogen, resulterar i att verksamhetens utveckling är långsam. Den utveckling som sker får specialpedagoger ensamma i strukturen kämpa för (Malmgren Hansen, 2002, s. 138)

Qureshi (2014) har studerat vilken påverkan SENCOs har på lärares kapacitet att använda sig av SENCOs i klassrummet. SENCOs betyder special educational needs coordinator och är en yrkesroll som finns i England och som har i uppgift att se till att barn i behov av stöd får det stödet de behöver. Skillnaden mellan specialpedagoger och SENCOs är inte särskilt stora, men kan vara att SENCOs i viss utsträckning även arbetar som lärare samtidigt, samt att de har ökat mandat att ha hand om allt som har med stödverksamheten att göra, från planering till uppföljning. Dessa yrkesroller är mycket snarlika, vilket visar på betydelsen att titta på Qureshis studier. Författaren tar upp komplexiteten i SENCOs roll, som innebär allt från att påverka lärares undervisning till att bidra med kunskap och expertis i olika sociala kontexter och sköta dokumentation kring elever i behov av särskilt stöd. Två centrala teman framkom i studien; SENCOs bild av lärare samt SENCOs känsla av professionell identitet. När det gällde SENCOs bild av lärare framkom att flera intervjuade upplevde det ansträngande att ha en dialog med vissa lärare och att dessa inte har full förståelse för att anpassa undervisningen;

During that meeting, there was arguments, questions toward me; what do I do when a child is under the table; how on earth am I going to do all those things that you are suggesting (...) there is this resistance but not everybody, there are some fantastic teachers here, and many are excellent, but there are some challenges...this meeting where this happened was like lancing the boil...I knew that would happen (...) we start to see some shifts, and some cracks in those attitudes (Qureshi, 2014, s. 223)

There is a case of having a regular look at the SEN books, looking at the planning for SEN and having difficult conversations sometimes to say actually, you're not differentiating well enough for those children (Qureshi, 2014, s. 224)

Det andra temat, SENCOs känsla av professionell identitet, tar upp hur SENCOs roll är under ständig utveckling. Det framkommer av resultatet att SENCOs skapar sig en identitet genom att bli alltmer medvetna om att de har en helhetssyn på eleven, läraren och undervisningen, och att de genom denna helhetssyn blir skolors förändringsagenter. I studien tas upp att SENCOs ser att det i klassrummet oftast inte handlar om elever i behov av stöd, utan att det handlar om lärarens sätt att undervisa. Att då som SENCO ge hjälp till läraren, såsom att planera undervisningen tillsammans, blir betydande för den professionella identiteten. Studien tar även upp komplexiteten att ha olika roller som SENCO, och svårigheten och ineffektiviteten i att vara nära lärarna och samtidigt ha en ledarroll och exempelvis sitta med i ledningsgruppen. Sammantaget visar studien att specialpedagogers/SENCOs roll är komplex men att rollen har en positiv inverkan på lärares förmåga, dock är dynamiken mellan specialpedagog och lärare

beroende av flera faktorer såsom; regelbundna möten, om läraren är öppen för förändring, mål-inriktat arbete, samsyn i arbete med åtgärdsprogram, utveckling med hjälp av specialpedagog, beslutsfattandet som görs av specialpedagoger, informationsspridning, samt den formella och informella kommunikation som existerar i en skolas verksamhetskultur (Qureshi, 2014).

### 3.2 Specialpedagogen som kvalificerad samtalspartner

Specialpedagogen förväntas vara en ”kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor” (examensordning specialpedagog) vilket fungerar olika på olika skolor. Detta tar Persson (2013) upp och han påvisar även att specialpedagogen har ett viktigt uppdrag då denne tillsammans med rektor skapar en tillgänglig skola för alla elever. Specialpedagogens arbete handlar om att erbjuda alla elever goda lärmiljöer och förbättra den inre kvaliteten på skolor. Arbetet som specialpedagog kräver ett nära samarbete med arbetslag och lärare för att kunna lyckas med arbetsuppgifter som; att skapa individuella planeringar för elever i behov av särskilt stöd, göra pedagogiska kartläggningar, skapa åtgärdsprogram med uppföljning och utvärdering av dessa, samt för att kunna stötta lärarna med extra anpassningar inom ramen för undervisningen. Specialpedagogens kompetens måste dock användas utifrån skolans behov, således behöver såväl specialpedagog som rektor vara flexibel vad gäller hur man nyttjar denna kompetens.

Bladini (2004) å sin sida, tar i sin studie om hur specialpedagoger leder handledningssamtal med inriktning på förskolans pedagoger, upp hur specialpedagogens handledande uppdrag gentemot lärarna är otydligt. Lärare saknar ofta möjligheter till handledning och att föra samtal om hur de kan utveckla sin undervisning, sina pedagogiska idéer och följaktligen sin professionella utveckling. Studien visar att specialpedagogerna tycker att handledning är ett bra verktyg för att de ordinarie pedagogerna ska få stöd för sitt arbete, istället för att en stödpedagog ska gå in och arbeta med barnet. En specialpedagog menar att handledning är bättre än att bara informera lärare, då man har mer tid och kan gå in på djupet kring pedagogiken. Specialpedagogerna uttrycker att målet med handledande samtal är barnet/elevens bästa, att skapa en bättre situation för barnet och att stärka pedagogen i dennes yrkesroll. En lärare beskriver i handledningssamtalet att dennes förhållningssätt till en “elev med svårigheter” hade förbättrats och så även elevens sätt att fungera i denne lärares undervisning, detta tack vare de handledningssamtal hen haft med specialpedagog. Det framkommer att specialpedagoger inte har inflytande över hur den specialpedagogiska verksamheten organiseras. Dock menar författaren att forskningen visar att detta är på väg att förändras då specialpedagoger i allt större utsträckning försöker påverka inriktningen på den specialpedagogiska verksamheten. Bladini påvisar att specialpedagoger upplever viss osäkerhet inför det handledande uppdraget, men att handledning till lärare ger en bra effekt gällande barn i behov av särskilt stöd. Författaren tar i studien även upp att handledning som arbetssätt bygger på att pedagoger är kompetenta, vilket gör att det kan uppstå problem när specialpedagogen upplever att lärare inte har förutsättningar att ta det ansvar för svårigheterna som de bör. Bladini (2004) menar att specialpedagogen hamnar i en balansgång mellan hänsyn och respekt för lärares kompetens och å andra sidan en oro för lärarnas bristfälliga förutsättningar att kunna utföra sitt uppdrag. Avslutningsvis poängterar författaren att handledande samtal kan vidga synen på specialpedagogens arbete men ledningsorganisationens betydelse är avgörande för styrning av den pedagogiska och specialpedagogiska verksamheten.

Ahlberg (2013) presenterar två studier med grund i ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv, KoRP, vilket är ett perspektiv som utgår från skolan som institution, skolan som social praktik och hur detta påverkar eleven, samt individens behov och förutsättningar. Studierna hade fokus på kommunikation mellan lärare och specialpedagog i en social praktik och hur

denna kommunikation påverkar den egna utvecklingen. Kommunikationen skedde genom handledningssamtal och reflektion mellan läraren och specialpedagogen med fokus på det egna lärandet och den egna undervisningen vilket i sin tur skapade utveckling av undervisningen och ökade möjligheter att möta alla elevers behov och följaktligen deras möjligheter att lära. Studien resulterade i slutsatsen att samarbete mellan lärare och specialpedagog har en mycket positiv inverkan på elevernas lärande.

### 3.3 Specialpedagogens roll ur ett organisatoriskt perspektiv

Partanen (2012) förklarar att läraruppdraget på skolor ägs av lärare, medan alla gemensamt äger elevhälsouppdraget. Det är rektor som ansvarar och befogar över dessa uppdrag och överlappningen mellan uppdragen skapar ofta tveksamheter kring roller och ansvar, vilket leder till spänningar mellan yrkesrollerna. Detta kan således skapa problem i samspelet mellan lärare och specialpedagoger. Specialpedagogens roll och vilka uppdrag denne får, är avgörande för synen på specialpedagogen och dennes yrkesroll i en verksamhet, konstaterar Partanen fortsättningsvis. Om specialpedagogen exempelvis får befogenheter att vara delaktig i att fördela resurser tillsammans med rektor, det vill säga att vara medbestämmande och således värdera verksamheten så kan det minska möjligheterna för specialpedagogen att få förtroende hos medarbetarna i en annan roll som handledare. Att vara noggrann med hur funktioner ska nyttjas i verksamheten samt att medarbetare har en förståelse för vem som har vilket uppdrag är därför viktigt för skolledare att fundera på för att undvika spänningar bland personal, framförallt gällande personal som ska arbeta med elevhälsa menar författaren.

Lindqvist (2013) presenterar i sin avhandling fyra studier med intentionen att öka kunskapen om olika yrkesgruppers syn på arbete med elever i behov av särskilt stöd med fokus på specialpedagoger, lärare och skolledare. En majoritet av de tillfrågade lärarna menade att specialpedagog bör ägna sig åt att ha ett helhetsperspektiv (exempelvis observationer) och specialundervisning till enskilda elever. Få av de intervjuade lärarna svarade att specialpedagogen bör ägna sig åt skolutveckling. Dock menade merparten av skolledarna att specialpedagogen bör arbeta med handledning, dokumentation, och organisationsutveckling. En majoritet av alla respondenter ansåg dessutom att specialpedagogen ska ha största påverkan på pedagogiken kring elever i behov av särskilt stöd. En av studierna visar på att specialpedagoger nu etablerar en ny yrkesroll där skolchefer upplever att specialpedagogerna arbetar mer med handledning, dokumentation och utvärdering än tidigare. Specialpedagoger som arbetar med specialundervisning till elever har minskat de senaste åren menar skolcheferna. Dock finns det fortfarande många andra yrkesgrupper som anser att specialpedagoger bör arbeta mer med specialundervisning. Forskaren menar att resultaten pekar på att lärare på skolor har format sin undervisningstradition under lång tid, vilken eleven ska passas in i. Detta resulterar i problem när eleven inte bedöms passa in i denna skapade mall. När det under så lång tid organisatoriskt sett, har varit specialläraren som "tar hand" om dessa elever, så skapas nu ifrågasättanden bland lärare huruvida de själva ska ta hand om elever i behov av särskilt stöd.

Von Ahlefeldt Nisser (2014) menar att det får konsekvenser för den pedagogiska praktiken om det inte är tydligt uttalat vad specialpedagogen på skolan ska göra. Specialpedagog bör skapa förutsättningar och möjligheter för lärande med inkluderingsperspektivet som grund. Samarbete med lärare är därför fundamental, vilket så även forskningen visar menar författaren. Fortsättningsvis tar Von Ahlefeldt Nisser upp hur synen på specialundervisning måste förändras från att vara individ- och problemfokuserad- vilken är den syn som länge dominerat och fortfarande gör- till att bli mer fokuserad på inkludering för att få fler elever att nå målen.

Bladini (2004) tar upp hur läraryrket är i en professionaliseringsprocess just nu, och enligt vissa professionsforskare har de än inte uppnått statusen profession, medan andra menar tvärtom. Även yrket specialpedagog kan ses vara i en professionaliseringsprocess, där förväntningar från såväl ledning och pedagoger, samt de egna förväntningar man har på rollen som specialpedagog, är väldigt olika. Specialpedagogyrket kommer att förändra andra yrkesroller på skolor, vilket gör denna process än svårare. Bladini tar fortsatt upp, vilket även tas upp av Malmgren Hansen (2002), att specialpedagogyrket har en svag yrkesstatus och således har specialpedagoger inte mandat att förändra den specialpedagogiska verksamheten, som istället drivs av lärare. Detta resulterar i en ambivalens hos specialpedagoger gällande vilken roll man bör ha på skolor, specialpedagogens yrkesroll "går en balansgång mellan förtryck och respekt" (Bladini, 2004, s. 20). Teoretiskt finns goda intentioner kring en skola för alla, men i skolans praktik finns tendenser att differentieringen ökar (Bladini, 2004).

### 3.4 Skolans arbete med extra anpassningar och ledningens roll

Alla lärare är skyldiga enligt skollag att arbeta med extra anpassningar:

Om det inom ramen för undervisningen eller genom resultatet på ett nationellt prov, uppgifter från lärare, övrig skolpersonal, en elev eller en elevs vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att det kan befaras att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, ska eleven skyndsamt ges stöd i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen (SFS 2010:800, 5a §).

Lärares arbete med extra anpassningar är något som berör såväl läraren själv som specialpedagogen, då dialogen mellan läraren och specialpedagogen är betydande för planering av, genomförande, samt uppföljning och utvärdering av extra anpassningar. Då arbetet med extra anpassningar kräver ett samarbete mellan lärare och specialpedagog är det av stor vikt att ta upp hur skolor arbetar med just detta. Rubriken berör den kvalitetsgranskningsrapport som Skolinspektionen gjort och som publicerades 2016. Rapporten kom fram till att flertalet granskade skolor i Sverige har brister gällande arbetet med extra anpassningar. Det som framkommer är:

- Skolor har inte hunnit implementera arbetet med extra anpassningar fullt ut. På vissa skolor är det bland personal oklart vad extra anpassningar innebär och hur det ska genomföras på ett bra sätt. De extra anpassningar som dokumenterats i någon form, genomförs ofta inte i praktiken på skolorna. Goda exempel finns där gediget planeringsarbete är betydande, och där rektor arbetar nära specialpedagog och speciallärare. Rektor behöver också ha kontroll över sina medarbetare och hur dessa arbetar i förhållande till rutiner och att dessa efterföljs.
- Elevernas behov är inte synliggjort när man diskuterat/satt in åtgärder. Insatsen går således ofta före behov. Skolor reflekterar för lite kring elevers behov kopplat till lärmiljön och problem hamnar ofta på individen. Även elevens behov kopplat till lärarens undervisning diskuteras för sällan. Skolor behöver identifiera elevers behov utifrån lärmiljön innan analysen fortsätter till att handla om extra anpassningar. Det visar sig också att lärare inte tar hjälp av elevhälsokompetens, vilket tycks bero på att dessa samarbeten inte finns i rutinerna, och att specialpedagogen har en begränsad roll. Det upplevs också som att specialpedagogen är tvungen att fokusera på arbetet med elever i behov av mer stöd än extra anpassningar. Det har visat sig positivt på skolor där specialpedagog och speciallärare tidigt kopplats in och exempelvis arbetat med handledning,



klassobservationer, kompetensutveckling och förbättrat rutiner kring kartläggning och utredningsarbete(gällande pedagogisk utredning).

- Eleverna ges inte de extra anpassningar de behöver. Skolor lyckas inte att genomföra de extra anpassningar de har dokumenterade, och elever behöver fler anpassningar än de som genomförs. Anpassningarna utgår på skolorna inte från elevens behov och är ofta kortsiktiga och/eller kopplade till en standardmall som inte är kopplad till en enskild elev. Anpassningarna behöver således bli mer fokuserade på att utveckla elevens förmågor för att få denne att lyckas arbeta självständigt. Flera skolor har felaktigt pekat ut svenska som andraspråk och undervisning i särskild undervisningsgrupp som extra anpassningar, när detta egentligen är ämnesundervisning respektive ett särskilt stöd. Man har i resultaten också funnit att elever ibland har ett behov av särskilt stöd men att detta behov inte möts. Annat man påvisar är att skolors anpassningar ibland kan vara negativa och utmärkande för en elev, exempelvis anpassad programvara eller särskilt läromedel, vilket gör att elever blir negativa till anpassningen. Det har också visat sig att skolor ger extra anpassningar som är kontraproduktiva, exempelvis att eleven tas ur undervisningen för att arbeta med uppgifter som berör andra mål än den ordinarie undervisningen, vilket resulterar i att eleven halkar efter. Det man sett av goda exempel är när lärare och specialpedagog eller speciallärare samarbetar och gör en mångfald av insatser, såsom anpassade läromedel, läsgrupper i klassrummet, vägledning, bekräftelse, möjligheter att lära på olika sätt (lyssna, läsa, bildstöd).
- Skolor har ingen uppföljning av de extra anpassningar som gjorts för att se om dessa gett effekt. Detta förklaras av lärarna som att de justerar anpassningar allt eftersom men ej med någon systematisk uppföljning. Det saknas reflektion om exempelvis när man kan förvänta sig nå en effekt av den extra anpassningen, om man ska involvera fler professioner, och hur elevens upplevelse kan tillvaratas. Lärarna menar att elever som har extra anpassningar inte hinner prioriteras jämfört med de elever som behöver särskilt stöd. På skolorna varierar det också mycket huruvida lärare delar med sig av skriftliga underlag kring elevernas progression för gemensam analys av arbetet med extra anpassningar. I de få skolor som lyckas med uppföljning av extra anpassningar samarbetar lärare med specialpedagog eller speciallärare, exempelvis genom att någon av de sistnämnda bedömer hur väl extra anpassningen fallit ut, eller att eleverna får skatta och bedöma sig själva.

Skolinspektionen menar att det av detta framkommer tre utvecklingsområden; ta reda på elevernas behov och analysera dessa, att inte betrakta extra anpassningar som enbart lärarens arbete, samt att följa upp effekterna av och ompröva de extra anpassningarna. Skolinspektionen menar även att rektorernas roll behöver bli tydligare i detta arbete. Rektorerna måste se till att det finns tid och kompetens för att elevernas behov av extra anpassningar ska tillgodogöras.

När rektorn inte samlar lärare och elevhälsan, inte avsätter tid för personalen, inte beslutar om riktlinjer och ställer krav så finns det en stor risk för att arbetet med extra anpassningar inte får genomslag. Rektorn har en avgörande roll för att utveckla förhållningssätt och kulturer som förutsätter samarbete och medför att arbetet med extra anpassningar prioriteras (Skolinspektionen, 2016, s. 18).

### 3.5 Inkluderande miljöer- arbetet med skolkulturen

Att ”det som sitter i väggarna” skapar konsekvenser för skolors verksamhet kan troligtvis alla som arbetar i skolans värld skriva under på. Ainscow och Sandill (2010) menar att den största utmaningen i skolors verksamhet över hela världen, är att förändra skolkulturer. Författarna har sammanställt forskning från olika delar av världen och menar att ledarskapet såväl i klassrum som i skolan som organisation, behöver fungera på bättre sätt när det gäller att skapa inkluderande miljöer, då detta påverkar hela skolkulturen. I vissa länder och dess skolor är inkludering ett förhållningssätt kring elever i behov av stöd, medan begreppet inkludering internationellt snarare handlar om ett förändringsarbete som stödjer och uppmuntrar olikheter i lärande miljöer. Författarna menar att det är den senare förklaringsmodellen som bör vara gällande. För att skapa inkluderande miljöer i skolan bör skolan fundera på sociala lärprocesser. Dessa processer är betydande för hur individer inom verksamheten agerar, vilket i sin tur skapar och befäster kulturen. De sociala lärprocesserna behöver ske kollegialt, och tid till detta behöver finnas för att lärare ska kunna dela sina erfarenheter och utveckla verksamheten. De skolor som lyckas skapa inkluderande miljöer där olikheter och mångfald uppmuntras, har ofta väl fungerande kollaborativa processer igång, där lärare ständigt utvecklar sin undervisning och tillsammans löser dilemman. Ainscow och Sandill tar fortsättningsvis upp att ledare i skolor kan välja att strukturera sina medarbetare på tre sätt; i en tävlingsinriktad struktur, i en individualistisk struktur, eller i en kollaborativ struktur. I den tävlingsinriktade strukturen arbetar medarbetarna mot varandra med uppsatta mål som bara vissa kan nå. I den individualistiska strukturen arbetar medarbetaren istället själv för att uppnå sina egna mål som inte relaterar till kollegornas mål. Den kollaborativa strukturen fokuserar istället på att medarbetarna gör samordnade insatser för att nå gemensamma mål. För att maximera skolans produktivitet behöver rektorer utmana den traditionella tävlingsinriktade och individualistiska skolkulturer som oftast råder. Rektorer behöver inspirera och ha en vision om vad skolan ska vara, och samtidigt möjliggöra att medarbetarna kan stärkas i kollaborativa samarbeten för att följaktligen ständigt utveckla sin undervisning. Således måste rektorer våga utmana och ta risker i skolverksamheten genom att börja bygga dessa kollaborativa samarbeten, och se dem som en del i en ihållande strategi för skolutveckling. Rektorer och skolledare behöver också vidga sina vyer och skapa interaktion med andra skolor för att skapa hållbar utveckling kopplat till skolan som verksamhet. Samarbeten mellan skolor minskar polarisering vilket i sin tur gynnar elever i behov av stöd. Studier visar också på att lärare påverkar sitt sätt att se på sig själva och sin undervisning när skolor samarbetar med andra skolor. Sammanfattat menar författarna att om förändring av all skolverksamhet ska ske, behöver det skapas koordinerade och systematiska insatser med insikten; att förändra skolverksamheten för alla elever är inte möjligt om det inte sker en förändring i vuxnas beteende (Ainscow & Sandill, 2010).

### 3.6 Sammanfattning av tidigare forskning

Vi har inte funnit forskning som i första hand belyser lärares perspektiv på den specialpedagogiska verksamheten, men flera studier som tar upp beröringspunkter mellan lärare och specialpedagog, samt olika aspekter kring specialpedagogens yrkesroll.

Den tidigare forskning vi tagit upp visar också på en stor variation beträffande förväntningarna på hur specialpedagoger bör arbeta, även inom den egna yrkeskåren. Specialpedagogens yrkesroll tas upp av studier gjorda av Malmgren Hansen (2002) och Qureshi (2014). Sammanfattat kan sägas att den professionella identitet som specialpedagogen kunde ha, hotas då specialpedagogers roller är otydliga på skolor, samt på grund av att specialpedagoger blir ifrågasatta då

de tar sig in på lärarnas revir. Även Bladini (2004) tar upp att specialpedagoger är i en etableringsfas i sin yrkesroll där de inte har mandat att förändra vilket i sin tur skapar svårigheter för specialpedagoger att utföra de arbetsuppgifter de förväntas genomföra. Samma sak tas upp i Lindqvist (2013) studier, där författaren menar att lärare nu börjar ifrågasätta vilket ansvar de ska ha när det gäller arbetet med elever i behov av stöd.

Persson (2013) menar att specialpedagoger måste ha ett tydligt samarbete med lärare och arbetslag samt att skolor behöver kartlägga sina behov och använda specialpedagogen därefter. Även Ahlberg (2013) och Bladini (2004) tydliggjorde att samarbete mellan specialpedagog och lärare i form av handledning till lärare är av stor betydelse för alla elevers lärande, dock kräver arbetet med handledning goda förutsättningar. Även Von Ahlefeld Nisser (2014) betonade även hon hur samarbetet är primär för att skapa förutsättningar för alla elever.

Arbetet med extra anpassningar på skolor kan ses som en självklar samarbetsyta för specialpedagog och lärare, vilket Skolinspektionen synliggör i deras granskning av arbetet med extra anpassningar, vilken visar på stora brister på skolor i arbetet med extra anpassningar. Slutligen tas forskning upp om inkluderande miljöer och arbetet med skolkulturen där Ainscow och Sandill (2010) menar att skolor måste börja arbeta med sociala samarbeten som skapar god skolkultur, då detta är avgörande för hur alla medarbetare och elever i verksamheten agerar och beter sig.

## **4. Teoretiska utgångspunkter**

De teoretiska utgångspunkter som används i studien är professionsteori och teorin om sociala fält. Professionsteorin kan hjälpa oss förstå hur två professioner relaterar till varandra. Bourdieus teori om sociala fält kan ge oss ytterligare förståelse för de sociala fält man som specialpedagog befinner sig i och hur detta påverkar specialpedagogens yrkesroll. Såväl professionsteorin som teorin om sociala fält berör relationella perspektiv i den meningen att en social praktik består av relationer mellan positioner och strukturer, vilket upplevdes mycket passande kopplat till vårt syfte. Följaktligen kan dessa två teorier bli verktyg för att analysera de faktorer som påverkar relationen mellan de två professionerna, samt för att få en förståelse för vad som skapar konkurrensen mellan två professioner som egentligen står varandra så nära, men ej agerar därefter.

### **4.1 Professionsteori**

Då studien belyser relationen mellan två yrkesprofessioner används i studien professionsteori som verktyg för analys. Detta då en förståelse för en profession som företeelse i sin tur kan skapa en förståelse för de möjligheter och utmaningar relationen mellan specialpedagog och lärare medför. Brante (2005) tar i en vetenskaplig tidskrift upp hur professionsteorin kritiserats vid flera tillfällen historiskt sett, då det hävdats att de professionella handlar utifrån vetenskapligt säkerställd kunskap och drivs av en neutralitet och kollektivets bästa. Detta har dock motsagts genom många studier som visat att egenintresset är en primär förklaring till varför professioner agerar som de gör.

#### **4.1.1 Profession som begrepp**

Brante (2009) menar att det är viktigt att förstå begreppet profession som begrepp och företeelse för att förstå såväl samhällsdynamik på organisations- och interaktionsnivå som samhällsutveckling. Enligt Brante är en profession en grupp individer med flertalet gemensamma nämnare, som har samma utbildning (med viss variation) och är en del av samma verksamhet.

I och med att de yrkesverksamma ofta är medlemmar av olika förbund skapas gemenskap och lojalitet inom professionen. Lärare ingår i den professionstyp som författaren kallar statens professioner, vilket innebär att professionen ger viss service till stat, kommun och till allmänheten. Vi gör antagandet att även specialpedagoger går under denna professionstyp. Ovanstående blir ett viktigt perspektiv på professionsteorin då många delar som påverkar såväl lärare som specialpedagoger inte bara handlar om den interna verksamheten utan även den statliga styrningen, ekonomiska konjunkturer och liknande strukturella delar i samhället. Brante tar fortsättningsvis upp att professionella yrkens olika status skiljer sig från varandra beroende av rådande tid och kultur. Vilka värden och kompetenser som ses som de viktigaste i ett samhälle under en viss tid bestäms av situationen och rådande maktförhållanden, vilket även påverkar professionernas statusordning.

Professioner är enligt Abbott (1988) ett yrke med en formell utbildning i grunden vilken kommer till användning i en praktisk verklighet. Den kunskap den formella utbildningen ger skapar legitimitet i den praktiska verkligheten: "The professions dominate our world. They heal our bodies, measure our profits, save our souls" (Abbott, 1988, s.1).

Abbott förklarar fortsättningsvis att professioner är ett eget autonomt socialt system, där alla delar i systemet är beroende av varandra. I detta system har varje profession sina egna aktiviteter som organiseras under olika ansvarsområden. Ibland har professionen all makt, och ibland är professionen underordnad andra professioner. Det är i dessa gränser för vem som ska göra vad och vem som har vilket ansvarsområde som konkurrensen skapas.

#### **4.1.2 Professioners arbete**

Professioners arbete handlar enligt Abbott (1988) om olika uppgifter som ska lösas. Vilken nivå på kompetens som behövs för att lösa uppgifterna varierar beroende av problemet som sådant, samhället, och situationen. Dock är uppgifterna som professionerna ska lösa och professionerna i sig, under ständig förändring. En profession är känslig för förändring när det gäller vilka arbetsuppgifter som ska genomföras. När arbetsuppgifter i sakta eller snabbare takt förändras, förändras en hel profession i samma takt. Abbott beskriver fortsättningsvis att ju mer specialiserade arbetsuppgifterna inom en profession är, desto mer legitimitet får professionen. Men är tydligheten i professionens gränser inte klar gentemot andra professioner, påverkas jurisdiktionens känslighet. Med jurisdiktion avses de arbetsområden som hör till professionen. Sammantaget menar Abbott att är det inte tydligt vad professionen ska göra så blir dess jurisdiktion inte heller tydlig. När en profession däremot har en autonomi och full kontroll över sina arbetsuppgifter och jurisdiktion, har den även möjlighet att exkludera andra som kämpar om samma arbetsuppgifter.

#### **4.1.3 Osäkerhet i professionen**

Professioner behandlar enligt Brante (2009) olika mått av osäkerhet i dagens risksamhälle. Han menar att tron på vissa professioner upplevs minska osäkerheten hos människor, oavsett vad det handlar om. Om balansen mellan osäkerhet och teknikalitet inte finns inom en profession riskerar professionen att antingen tappa förtroende om en hög osäkerhet finns eller att jurisdiktionen övertas av andra yrkesgrupper för att verksamheten blir för mekanisk och enkel. En professionell måste med andra ord förmedla känslan av säkerhet kring något för "klienten" okänt.

#### 4.1.4 Professionernas konkurrens

Brante (2009) påvisar att autonomi inom en profession påverkas direkt av givna förutsättningar. Styrningsformer och extern makt bestämmer i vilken grad av autonomi professionen får. Även organiseringen av professionens arbete och innehållet i den praktiska verkligheten påverkar huruvida professionen kan agera självständigt eller ej.

Abbott (1988) menar att konkurrens mellan professioner över vem som har vilken jurisdiktion, är vanligt förekommande inom det professionella systemet. Författaren betonar fortsättningsvis att professioner som ligger nära varandra och konkurrerar om samma ansvarsområden vilket gör att konflikt kan uppstå. Konkurrensen finns även inom samma profession. Det stora fenomenet när det gäller professionsteori är således länken mellan professionen och dess jurisdiktion. Abbott menar att professionsteori behöver fokusera på arbete inom professionen, snarare än att fokusera på strukturella frågor. Studier har nämligen visat att det är innehållet i professionens arbete som förändras, och kontrollen över arbetsuppgifterna är det som skapar konflikter mellan professioner. Författaren menar att man inom professionsteori behöver börja analysera grupper med liknande arbete. För att analysera professioner behöver man se över huruvida jurisdiktionen grundas via formella eller informella sociala strukturer och förstå att samverkan inom jurisdiktionen mellan professioner sätter agendan för den enskilda professionens historia. Vid ovan nämnda konkurrens mellan professioner menar Abbott (1988) att den profession som har mest omfattande organisation oftast vinner kampen. Som exempel nämner han att medicin har vunnit över sjukvården, och psykiatrin har dominerat över socialt arbete och psykologi kopplat till vård av barn och unga. Detta gäller dock enbart de professioner som har liknande arbetsuppgifter. Abbott förklarar hur processen i professionsrelaterade förändringar ser ut, och delar in denna process i tre delar; störning, tävlan om jurisdiktion, och förändringar som leder till balans:

A characteristic story in the system of professions begins with a disturbance- a new technology requiring professional judgement or a new technique for old professional work. These disturbances undermine the balance between work and professions and lead to a variety of readjustments. Eventually the various parts of the system absorb the disturbance and balance returns (Abbott, 1988, s. 215).

Beckman (1989) menar att alla professioner anstränger sig för att utvidga sin auktoritet i alla grupper de medverkar. I och med denna ansträngning skapas lätt konflikter. Har man dessutom samma bedömningsrevir, det vill säga område man ska bedöma eller arbeta inom, är det väldigt stor risk att konflikt uppstår då man i professionen kämpar om ett herravälde. Författaren menar att det är viktigt att belysa varför professionell auktoritet i vissa fall kan generera hög status och makt. Med auktoritet avses vilka regler (till exempel instruktioner, lagar, traditioner, metodregler) och regelkällor som finns inom professionen. Regelkällor kan vara samlingar av regler (såsom lagverk, författningar, avtal), sociala komplex av regler (till exempel traditioner, institutioner), och aktörer (till exempel grupper och organisationer). Hur mycket auktoritet en profession får är således beroende av hur mycket regler och regelkällor som en individ hörsammar och agerar efter. I en konflikt mellan professioner försöker respektive profession gör anspråk på en viss typ av auktoritet, *socialt sanktionerad expertis*. Denna auktoritet tillhandahålls-sanktioneras- genom att professionen systematiskt intar en expertrelation till sin omgivning och att expertisen har erhållits genom någon form av auktorisation eller legitimation.

### **4.1.5 Avprofessionalisering och reprofessionalisering**

Thylefors (2013) menar att den tilltagande styrningen av professioner, när det gäller regler, manualer, riktlinjer och dylikt, riskerar att avprofessionalisera yrken. Flera yrken genomgår en professionalisering medan andra avprofessionaliseras. Professioners autonomi blir allt mer begränsad vilket innebär att system blir mer stela och mekaniska. Detta skapar en misstro till individen och mindre inflytande från såväl den som utför yrket till den som tar emot servicen av utföraren. Men författaren tar även upp att framväxandet av en ny professionalism är i antågande, en reprofessionalisering, där reflektion, gemenskap och kollektiv blir nya ledord. Professionernas utveckling visar att professioner idag inte kan jämföras med hur det tidigare varit, då det är så mycket som förändrats och fortsätter att förändras.

### **4.1.6 Skolan och professionsteorin**

Såväl lärare som specialpedagoger är i någon mening i en professionaliseringsprocess. Lärarkåren har under lång tid kämpat för mer status, och genom försök till statushöjande reformer och förändringar så som lärarlegitimation, förstelärare och lektorstjänster från statligt håll, och med en ny läroplan som verktyg, har man försökt stötta lärarna i denna statushöjning. Dock kan man ställa sig frågan om det genererat de effekter man önskade. Detta är viktigt att förstå för att det påverkar relationen mellan läraren och specialpedagogen i den mening att när lärare genomgår dessa förändringar i sitt eget yrke, och då kämpar om sitt eget yrkes status och makt, så blir det givetvis svårt att förhålla sig till ett nytt yrke med delvis samma jurisdiktion som den egna. Dessutom har specialpedagoger lärarbakgrund men har studerat en tid till, vilket även detta kan skapa svårigheter mellan professionerna. Även specialpedagogerna är i en slags professionaliseringsprocess då de just nu skapar sig sitt yrke.

## **4.2 Teori om sociala fält**

### **4.2.1 Sociala fält och habitus**

De sociala fälten skapas enligt Bourdieu i Larsson & Engdahl (2006) ur specifika tids- och rumsbetingelser. I dessa sociala fält finns symboliska och kulturella trossystem, där egna värderingar är gällande, och där egna hierarkier existerar. I varje fält finns en speciell ordning, med gemensamma förhållningssätt och riktlinjer, vilket Bourdieu benämner doxa. Ett socialt fält som har en lång historia har även en högre grad av struktur och kontroll. I dessa sociala fält finns en starkare konkurrens mellan det historiskt konservativa, och det nya utmanande- vilket ifrågasätter doxan. Doxan kan såväl vägleda som begränsa sociala handlingar, vilket resulterar i en sortering av vilka som passar in i doxan och inte. Utifrån doxan som social struktur, skapas ordningar för varseblivning, tänkande och handlande hos individen- vilket leder till att ordningarna till slut blir en inkorporerad sanning. Dessa ordningar benämner Bourdieu habitus. Habitus är således produkten av historia och tradition som har skapat vanor hos såväl individ som kollektiv. Habitus är alltså det specifika beteende som det sociala fältet avkräver. Individen är inte medveten om sitt habitus, utan det är ett naturligt förhållningssätt som formats under lång tid. Dock producerar varje individ sitt eget habitus och reproducerar detta, även om reproduktionen aldrig blir exakt som habitus såg ut innan. För att förstå människors handlingar behöver vi förstå handlingens relation till doxan samt hur doxan skapar logik till handlingen genom de strukturer och sociala normer i habitus som den upprätthåller (Larsson & Engdahl, 2006).

Carlhed (2011) tar upp hur Bourdieu menar att överinstanser kan legitimera det som händer i det sociala fältet. Dessa instanser kan vara statliga myndigheter, men även fackorganisationer eller andra närliggande grupper. Staten har en dominant position med ett metakapital som kan legitimera annat kapital, här blir instanser som exempelvis Skolverket ett metakapital. Dessa överinstanser har en viktig uppgift då detta inflytande påverkar symboliska värden och vad som anses som värdefulla aktiviteter.

#### **4.2.2 Kapital**

Bourdieu analyserar i Larsson & Engdahl (2006) de sociala fälten genom begreppet kapital. Individer i sociala fält innehar en viss kapitalsammansättning, som ärvt eller förvärvat. Dessa symboliska kapital, det vill säga tillgångar kan delas in i: Ekonomiskt kapital; klockor, pengar, hus= materiella tillgångar vi har. Socialt kapital; släktskap, skolor vi gått i, vilka vi är vänner med, familj och så vidare. Kulturellt kapital= finkultur; gå på teater, vilken musik lyssnar vi på, vilka böcker läser vi och så vidare. Summan av ovanstående kapitalformer blir det totala kapitalet, som i sin tur avgör var du hamnar i den hierarki som finns inom det sociala fältet. Hierarkin skapas då individer för en maktkamp om status och höga positioner. För att det sociala fältet ska fungera krävs individer som har ett habitus innehållande förståelse och godtagande av reglerna inom fältet. För att ha en hög position i hierarkin i det sociala fältet är beroende av värderingen av ditt kapital. Kapital och habitus används således för att analysera varandra inom ett socialt fält. Bourdieu menar att det kan vara problematiskt att föra över sitt symboliska kapital från ett fält till ett annat. Han påvisar fortsättningsvis att yrkesgrupper inte behöver vara homogena, utan kan arbeta i olika sociala fält. Detta betyder att man då ska vara verksam i ett fält som innehar en annan doxa än den man är van vid, vilket kan innebära att problem kan uppstå i samarbetet med andra yrkesgrupper. Om det symboliska kapitalet man har med sig från sitt ursprungliga sociala fält, inte stötts i en ny verksamhet, skapas konflikter där viss juridiktion kan bli osynlig (Larsson & Engdahl, 2006).

#### **4.2.3 De sociala fältens generella lagar**

Även om kapitalsammansättningen inom sociala fält ser ut på ett visst sätt, kan det ändå finnas generella lagar som följs inom fälten. Det kan exempelvis handla om att man delar ett gemensamt intresse gemensamt för just det fältet. Konkurrenter inom fältet enas av att de alla vill skydda fältets principer. Detta sker genom att försvara fältet från yttre hot, samt yttre försök att nedvärdera fältets verksamheter och värden. Det som är gemensamt för alla fält, oavsett verksamhet, är att den hårdaste kampen står mellan de etablerade som försvarar sin position, och nykomlingarna, som gör allt för att försöka skaffa sig en position (Larsson & Engdahl, 2006).

#### **4.2.4 Skolan och teorin om sociala fält**

I skolans verksamhet finns olika sociala fält, där det på vissa skolor finns en tydlig hierarki och konkurrens inom dessa sociala fält. Vi tänker oss att detta kan ses genom hur mycket mandat vissa lärare får från rektor, vilken avlastning vissa lärare får i sitt schema när det gäller undervisning, eller hur hög lön man får. I och med att läraryrket längre tillbaka haft en högre status, lever säkerligen mycket maktspel kvar sedan tidigare på vissa skolor. Det Bourdieu tar upp om doxan, där gemensamma regler gäller, vilka till slut blir den gällande sanningen, kan tydligt kopplas till skolan. Den förlegade elevsyn och kunskapssyn som fortfarande kan förekomma på skolor är sviter av en lång historia med skolkulturer där förhållningssätt sitter i väggarna. Nya förändringar som sker, här specialpedagogens roll, ifrågasätter doxan på skolan och skapar således konkurrens i verksamheten. Detta sorterar individer, och det gäller att specialpedagogen skapar goda relationer med lärare så att de inte riskerar att sorteras bort.

## 5. Metod

### 5.1 Forskningsansats

Studien är en kvalitativ, fenomenologisk intervjustudie. I enlighet med det som Starrin, Larsson, Dahlgren och Styrborn (1991) beskriver som "upptäckts väg" utgick vi från "lösa" frågor och lät det de kallar spårhundsbegreppet vägleda oss i sökprocessen. Vårt resultat innebär visserligen inte att vi formulerat en ny teori, men analysen av vår empiri ledde oss till en annan teori-inramning än vad vi först tänkt.

När man arbetar i enlighet med den här metoden börjar man att samla på teoretiska pusselbitar i ett tidigt skede. Man ömsom samlar in data och analyserar data i syfte att utveckla teori (Starrin et al. 1991, s.37).

Fenomenologi i kvalitativa studier pekar på ett intresse att förstå sociala fenomen utifrån aktörernas egna perspektiv och att beskriva deras upplevelser (Kvale & Brinkmann, 2004). Inom livsvärldsforskning finns svårigheter i att man inte har en särskild metodologi som kan tillämpas på all typ av livsvärldsforskning. Istället måste metoderna väljas utifrån det område som ska undersökas. Dock kan denna svårighet mynna ut i en metodologisk kreativitet vilket är positivt för forskningen. Metoden blir genom detta det som skapar kärnan i fenomenologin. Den moderna fenomenologin grundades av Husserl, som insåg att man behöver studera världen som den förhåller sig för alla människor, vilket innebär en kvalitativ komplexitet (Bengtsson, 1999). Thomassen (2007) menar att ett fenomenologiskt perspektiv lämpar sig bra när forskningen ska utgå från fenomen i verksamhetens praxis. Människors upplevelser av dessa fenomen blir till en levd värld som man som forskare försöker förstå. Inom fenomenologin ska antaganden och förförståelse bortses från, så att vetenskapen blir sanningsenlig, men här har hermeneutiken skapat förändring inom fenomenologin då denna menar att människan inte kan bortse från erfarenheter av olika slag, således blir även fenomenologiska analyser tolkande.

### 5.2 Arbetsprocess

Vi hade vid arbetets start intentionen att lyfta fram goda exempel där lärare har haft ett gott samarbete med specialpedagog med fokus på undervisningen. I processens gång och efter de första intervjuerna upplevde vi att vi behövde skifta vårt fokus till att belysa specialpedagogrollen i stort, samt de delar av läraryrket som påverkar samarbetet mellan dessa yrkesprofessioner. Detta då vi upplevde att lärarna saknade erfarenheter av goda exempel av samarbete med specialpedagog kopplat till undervisningen, samt även i andra sammanhang vilket gjorde att andra dilemman kom upp som vi ville problematisera.

### 5.3 Datainsamlingsmetod

Studien genomfördes genom kvalitativa intervjuer med öppna frågor. Intervjuerna delades upp mellan oss då dels det geografiska avståndet försvårade att genomföra intervjuer tillsammans, och dels då vi ville hinna ett visst antal intervjuer, vilka blev åtta till antal. Vi funderade på möjligheten att göra en kvalitativ enkät i en strävan att få med fler lärares upplevelser och därmed en större bredd i svaren. Svårigheterna med att konstruera enkätfrågor där man inte kan ställa följdfrågor eller be om förtydliganden gjorde dock att vi valde kvalitativa intervjuer.



Den kvalitativa forskningsintervjun är fokuserad på bestämda teman; den är varken strängt strukturerad med standardiserade frågor eller helt "nondirektiv" (Kvale & Brinkman, 2014, s. 48).

Vi använde oss av semi-strukturerade intervjuer där vi följt en relativt kortfattad intervjuguide. Bryman (2002) menar att den semi-strukturerade intervjun är en metod där forskaren kan ha specifika utgångspunkter och med hjälp av dessa forma intervjufrågor, samtidigt som informanternas svar är flexibla med förklaringen att informanten kan utforma svaret som denne vill. Intervjuguiden menar Bryman fortsättningsvis, ska möjliggöra att informanternas svar täcker in stora delar kring hur de upplever sin värld, samtidigt som intervjuerna är flexibla. De åtta intervjuerna tog 50 min-1,5 h vardera och transkriberades innan det gemensamma analysarbetet inleddes. Analysen påbörjades efter fem utförda intervjuer varefter vissa tillägg gjordes i intervjuguiden.

## 5.4 Analysmetod

Vi använde oss till en början av meningskoncentrering som analysmetod. Kvale och Brinkmann (2014) menar att ett sätt att bearbeta empirin är att analysera intervjuerna med hjälp av meningskoncentrering. Meningskoncentrering är en metod som har en grund i kodning men som innebär att man hittar meningen med texten genom att; forskaren läser igenom intervjun och får en helhetsbild, forskaren fastställer meningsenheter (till exempel nyckelord), forskaren formulerar teman för att sedan ställa frågor riktade mot meningsenheterna för att koppla tillbaka till syftet, samt sammanfattar centrala teman i en slutgiltig konklusion. I detta arbete fann vi att en annan teoretisk inramning krävdes. I vårt arbete spaltade vi först upp intervjuvaren utifrån intervjufrågorna och därefter tillkom olika undergrupperingar. Detta arbete inleddes efter att de fem första intervjuerna var genomförda och transkriberade och när vi diskuterade det vi fått fram återkom vi ständigt till specialpedagogens yviga yrkesroll, som efterhand tedde sig allt mer otydlig när vi spaltade upp informanternas intervjuvar. Det var i detta skede vi kom fram till att en annan teoretisk inramning krävdes för arbetet. Den teoretiska utgångspunkt vi först tänkt oss utgick mycket från de specialpedagogiska perspektiven, men i våra diskussioner blev det allt tydligare att annan teoretisk utgångspunkt skulle vara mer användbart i analysen av våra data.

Det händer ofta att man i ett inledande skede upplever att fältarbetet inte leder någon vart. Man upplever att man inte får ut någonting av det man observerat. Men så snart man på ett jämförande sätt börjar analysera sina data brukar det lossna. Substantiva koder börjar då utvecklas som i sin tur leder till teoretiska ledtrådar (Starrin et al. 1991, s.42).

Vi kom successivt fram till att använda oss av professionsteori i studien och i processens gång fann vi även teorin om sociala fält som skulle kunna redogöra för de mönster vi såg i vår empiri. Starrin et al (1991) beskriver hur man börjar med öppen kodning där man prövar i stort sett alla möjligheter och att den öppna kodningen successivt upphör när man börjar skönja huvudvariabeln.

## 5.5 Urval

Vi befarade att det skulle bli svårt att få tag på lärare som var villiga att avsätta tid för att intervjuas i vår studie. Att skicka ut förfrågningar till skolor där vi är "anonyma" bedömde vi inte som en framkomlig väg utifrån tidsaspekten. Vi ville inte heller gå via skolledning/specialpedagog med våra förfrågningar då det skulle kunna påverka hur öppna informanterna skulle

vara i sina svar, utan vände oss till lärare som vi var bekanta med sedan tidigare genom att vi varit kollegor en viss tid i större eller mindre utsträckning. Vi fick när vi examinerades på vår undersökningsplan tipset att först skicka ut en enkät till ett större antal lärare, för att där hitta dem som hade goda erfarenheter från samarbete med specialpedagog kring undervisningen. Vi övervägde detta men samtidigt som vi ville söka positiva exempel ville vi också öppna upp för att en variation av lärare kom med i vår studie det vill säga inte bara lärare som har positiva erfarenheter. Vi tänkte att vi har mycket att lära från dem också kring synen på den specialpedagogiska verksamheten. Utifrån egna erfarenheter hade vi också en känsla av att det mest framgångsrika samarbetet mellan lärare/specialpedagog inte främst kommer till stånd där det bäst behövs och ville inte genom enkäturval stänga möjligheterna att få med lärare med en mer negativ erfarenhetsgrund. Även tidsaspekten gjorde att vi gick direkt till att skicka ut intervjufrågningar. Med detta som bakgrund använde vi oss alltså av ett bekvämlighetsurval. Bryman (2002) menar att bekvämlighetsurval går att använda sig av då man får en möjlighet att få tag i respondenter som man upplever sig inte kunna missa, alternativt i situationer då man vet att det är svårt att få tag på de individer man har för avsikt att intervjua. Samtliga informanter tjänstgör inom grundskolans senare år eller gymnasiet på fem olika skolor. Vi valde att begränsa oss till dessa arbetsfält då de är uppbyggda enligt ämneslärarsystem. Förutsättningarna på låg- och mellanstadiet skiljer sig i många fall från detta och vi behövde göra en tydlig avgränsning i studien. Av de åtta informanterna är en man och sju kvinnor. Nedan specificeras hur länge informanterna arbetat som lärare.

Informant 1	Arbetat som lärare i 16 år
Informant 2	Arbetat som lärare i 11 år
Informant 3	Arbetat som lärare i 32 år
Informant 4	Arbetat som lärare i 25 år
Informant 5	Arbetat som lärare i 18 år
Informant 6	Arbetat som lärare i 4 år
Informant 7	Arbetat som lärare i 9 år
Informant 8	Arbetat som lärare i 12 år

## 5.6 Etik

Tillsammans med intervjufrågan fick informanterna information om syftet med studien, samt att det var frivilligt att delta och att de när som helst kunde välja att avbryta sin medverkan. Vidare informerades de om att deras identitet inte kommer att framgå i studien och att de kommer att få möjlighet att läsa igenom innan ett eventuellt offentliggörande. Allt intervju-material kommer enbart användas i denna studie och det framgick också av det missiv som skickades ut tillsammans med intervjufrågningarna (bilaga). Därmed säkerställs att Vetenskapsrådets (2002) fyra huvudkrav; informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav är uppfyllda.

## 5.7 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Enligt Kvale & Brinkmann (2014) är en vanlig kritik av forskningsintervjuer att resultatet är ogiltigt då intervjupersonernas redogörelser kan vara falska. Vi ville naturligtvis ha så ärliga svar som möjligt i våra intervjuer och av den anledningen valde vi att inte gå via skolläring/specialpedagog på skolorna för att hitta våra informanter, då vi ansåg att det skulle kunna påverka hur öppna de ville vara i sina svar. Vi är dock medvetna om att vår relation till informanterna också är något som påverkat intervjuernas utfall, men menar att det främst varit en fördel då intervjuprocessen kunde komma till kärnfrågorna snabbare när vi redan hade viss kännedom om varandra. Då vi använt oss av en kvalitativ metod är vi medvetna om att en

generalisering inte är möjlig att göra. Stukat (2005) beskriver relaterbarhet som en svagare form av generaliserbarhet och vi anser att studien är relaterbar i den mening att vi, och andra, kan göra jämförelser med egna upplevda situationer utifrån studiens resultat.

## 5.8 Metoddiskussion/reflektion

Inför urvalet av informanter för vår studie reflekterade vi som tidigare nämnts över att vi ville få med en variation av lärare i studien, men att tidsaspekten delvis var ett hinder för detta. Samtidigt som vi var ute efter positiva exempel på samarbete ville vi inte bara få med lärare som är positivt inställda till sin arbetssituation som helhet. Vi anser att det är ett dilemma i den här typen av studier att det är svårt att komma åt ett slumpvis stickprov ur lärarkåren.

## 6. Resultat

### 6.1 Erfarenheter av specialpedagogens yrkesroll

Det som framkommit av intervjuerna är att det mellan lärare och specialpedagoger finns en distans i samarbetet. Många lärare har till exempel beskrivit flera situationer där det specialpedagogiska stödet inneburit stödundervisning enskilt/i liten grupp, när vi har frågat om deras erfarenheter av specialpedagogiskt stöd i deras undervisning. Ett sådant stöd skulle kunna skapa distans mellan läraren och specialpedagogen.

I-6: Ja det har hen... en hel del... med enskilda elever...några timmar i veckan säkert...och då är det allt från struktur, stöd i olika ämnen, schema och hur eleven mår och så...

I-5: Tidigare gick ju elever till studiegården, men det togs ju bort.

I-3: Det har sett väldigt olika ut beroende på typ av gymnasium och tillgången till specialpedagog.

Flera lärare upplever att det har varit positivt att eleverna har kunnat gå till specialpedagogen för enskild undervisning eller annat stöd kopplat till undervisning.

I-5: ... de fick gå och intensivtränas (...) de var så himla glada när de kom därifrån för de upplevde att det gick fortare att läsa... eller att de blev bättre läsare...

Lärarna beskriver också att specialpedagogen gjort kartläggningar, läs- och skrivutredningar och skrivit åtgärdsprogram kring deras elever, ibland i samverkan med dem, ibland mer på egen hand. Lärarnas upplevelse är också att specialpedagog arbetar med kompensatoriska hjälpmedel såsom inläsningstjänst, talsyntes med flera.

I-6: ... nu fungerar det väldigt bra och vår specialpedagog gör ett fantastiskt bra jobb och på den skola jag var innan var det inte alls bra... där lade specialpedagogen över allt jobb på lärarna... lärarna skulle göra både extra anpassningar och åtgärdsprogram... allt skulle vi göra... men vad gör då en specialpedagog... det blev värsta lyxen när jag kom hit med en engagerad specialpedagog som jag kan få stöd av...

I situationer där lärarens undervisning och förhållningssätt granskas framhåller flera att det är en mycket känslig del, som kräver ödmjukhet och försiktighet från specialpedagogen om det skall kunna komma ut något bra av det:

I-3: Vilka glasögon har specialpedagogen på sig när den kommer in... om det är läraren man kritiskt ska granska... och man inte har haft en dialog innan. Vad handlar lektionen om... vad är syftet. Om man sedan skriver ner saker utan att prata med läraren så kan det bli förskräckligt tråkigt... och uppfattas väldigt fel. Det krävs en stor portion ödmjukhet tror jag för det är en sådan utsatt position som läraren kan hamna i...

En informant beskriver hur det blir krockar mellan lärare och specialpedagog i fråga om betyg/bedömning:

I-1: Specialpedagogen och specialläraren har en sån stark önskan att eleven skall klara sig över... särskilt om man är ny tror jag... att de kan gå över lik för det! och att då krockar det med lärarens profession.

En annan lärare ger uttryck för att specialpedagoger inte behövs:

I-4: Specialpedagogerna... jag tycker avskaffa dem! Visst behövs det någon som berättar att han har dyslexi och han har ADHD, men har man konstaterat det så är det ju jobbet i klassrummet jag säger att en erfaren lärare... de behöver inte det. Det behövs inte nån på ett kontor som sitter och arkiverar.

När det gäller samarbete upplever vi att informanterna beskriver att samarbeten sker ytterst sällan och att det då är tillfälliga samarbeten som sker. Några informanter har goda erfarenheter av tillfällena då specialpedagogen gjort klassrumsbesök, dock upplever vi att dessa besök varit sporadiska och saknat systematik.

I-7: nu så har vi en jättebra specialpedagog på skolan som är väldigt inblandad i elevfall... eller där det inte fungerat egentligen... dels elever som sedan innan har olika diagnoser eller om det är elever som man som undervisande lärare har svårt att hantera... hon har ju till exempel kommit på lektionsbesök när jag har haft elever som jag tycker att jag vet inte riktigt hur jag ska bemöta... då har hon kunnat komma ut på lektioner och så har hon kunnat ge feedback...

I-1: på den skolan så jobbade jag med en specialpedagog väldigt tätt... vi skrev ju åtgärdsprogram, anpassningar och allting tillsammans... och jag tyckte att det var väldigt bra... jag hade ju stenkoll på mina elever... och vi hade alltid möten med föräldrar tillsammans...

Intervjuare: Var hon med i ditt klassrum?

Nej det behövdes inte för att jag klarade det själv...

Några informanter tar upp att de haft diskussion med specialpedagog som hjälpt dem men framhåller samtidigt att det lika gärna kunnat vara en "vanlig kollega". En av dessa arbetade i tvålärarsystem tillsammans med specialpedagogen i en klass där många elever inte var behöriga i ämnet sedan grundskola:

I-3...vi hade elever som inte var godkända i matte. Då stoppade vi in de eleverna i vanlig klass och så var vi två stycken. För vi upptäckte att de som kom med E från grundskolan kunde ibland lika lite som de som hade F från grundskolan. Så vi gjorde en klass på 20 elever och så var vi två lärare då. Det tyckte jag var bra, framför allt för att vi fick till inkludering.

## 6.2 Arbetet med extra anpassningar

Extra anpassningar tas av de flesta informanter upp som ett dilemma när det gäller vem som har vilket ansvar, hur dessa anpassningar ska göras, och var gränsen går för vad som är extra anpassningar och vad som är särskilt stöd. Upplevelsen är att det i många fall inte blir särskilt stöd trots att läraren (och ibland även specialpedagogen) anser att det är vad eleven behöver. I intervjuerna har vi även haft en direkt fråga om extra anpassningar då begreppet är något som ligger i en gränzon alternativt sammanlänkar lärarens respektive specialpedagogens ansvar. Flera informanter tar upp situationer som tyder på att specialpedagog kommer med direktiv som läraren skall utföra, även om denne inte finner det rimligt:

I-1: Jag tycker det är dumt, för det är inte tydligt. Man har blandat ihop det här med särskilt stöd... för att de inte vill skriva åtgärdsprogram. Vi har elever som skulle behöva en helt annan skolform, eller anpassad studiegång... och så ska vi bara göra anpassningar.

I-1: Det finns ju ingen gräns för hur påhittig man kan vara med extra anpassningar... och ju fler man hittar på desto längre ner i avgrunden hamnar läraren som måste utföra alla dessa. Det är anledningen till att många slutar som lärare för de känner att de är i ständig uppförsbacke och att de ständigt blir ifrågasatta!

Flera av informanterna ger uttryck för att extra anpassningar kommer som en order uppifrån:

I-3: Det blir ett sätt att hålla nere F-varningar. Rektorerne kastar tillbaka det på lärarna... att vi måste anpassa bättre.

I-4: Jag ser kollegor som får detta i ansiktet och går gråtande därifrån... lärare som är ytterst professionella och duktiga. Det är hemskt!

En informant beskriver hur en specialpedagog från den centrala elevhälsan var med på skolan när begreppet extra anpassningar var relativt nytt. Specialpedagogerna i kommunen hade tagit fram en lista på vad extra anpassningar kan vara och de fick efter en liten föreläsning gå ut i arbetslagen och diskutera:

I-5: Det tyckte jag var bra för det blev väldigt konkret... när man fick se dem uppspaltade.

Många informanter upplever att det saknas helhetsgrepp och tenderar mer bli kortare insatser där specialpedagog presenterar checklistor och lite allmänt vad som fungerar för många elever, exempelvis tydlig struktur, syfte och mål med lektionen och så vidare. Checklistor verkar finnas på de flesta skolor men inte övergripande rutiner för hur man ska arbeta med extra anpassningar.

I-4: Att få några färdigprintade visdomsord från specialpedagogen, tänk på placering. Tänk på uppläst material. Ursäkta men i min värld är det bullshit!

Informanterna beskriver att det i många fall är mängden extra anpassningar som gör dem omöjliga att utföra och att det är tiden som inte räcker till:

I-3: Vi fick en lista med extra anpassningar och min kollega som är ma/eng lärare räckte upp handen två gånger under samma möte. Först sa hon: som engelsklärare tycker jag att det är en bra hjälp med dessa exempel på anpassningar, det blir användbart för mig. Sedan räckte hon upp handen igen och sa att nu är jag matte-lärare och jag blir bara arg! Jag har alldeles för många elever som behöver dessa... det går inte... ni lägger bara på mig en massa som är omöjligt att utföra i klassrummet!

En informant beskriver att extra anpassningar fungerar när det finns en ”assistent” som kan utföra anpassningarna, men att det inte fungerar när de som ensam lärare skall utföra alla extra anpassningar som anbefalls i en klass:

I-1: Den flickan hade ju en assistent som gjorde allt detta. Men om jag skall förstora upp varje stencil och se till att allt finns inläst... då tar det många timmar i anspråk varje vecka... den tiden har inte jag!

Några informanter menar att arbetet med extra anpassningar är positivt och synligt på skolan.

I-7: Extra anpassningar är extremt synligt... alltså vi pratar om det varenda elevvårdskonferens... alltså alla vet ju vad extra anpassningar är och var man kan hitta dem och att det står i det här dokumentationssystemet som vi har... sedan kanske det är olika hur väl man uppfyller anpassningarna i alla olika klasser, men alltså det är något som rektor trycker på väldigt mycket...

För övrigt framkommer att det främst är i arbetslagen och ämneskollegiet som extra anpassningar diskuterats. En informant ger uttryck för att det har blivit ett mycket känsligt ämne:

I-1: Vi tar upp det. Vi har en sån grej på arbetslaget att nu skall vi prata om extra anpassningar men det är en sån het potatis att det är gift! Sedan när specialpedagogerna slutar en efter en och säger upp sig så blir det ju ingen kontinuitet utan det hamnar ju åter igen på ”moi”, läraren.

### 6.3 Relationen mellan lärare och specialpedagog

Av flera av de första informanterna vi intervjuade, framkom att det finns en viss anspänning mellan lärare och specialpedagog i olika sammanhang. De tre sista informanter som intervjuades frågades om denna anspänning mellan lärare och specialpedagog som våra första informanter upplevt, och om det är en bild som överensstämmer med deras egen.

I-7: ... alltså det finns ju grupper där det finns... otroligt många anpassningar... så att där tror jag att det kan vara lite friktion mellan specialpedagoger och undervisande lärare om man säger så... men i mitt fall har det handlat om så små grejer så det har inte känts som det funnits anledning att ifrågasätta...

I-8:... nu har jag inte upplevt den friktionen men jag kan förstå den... för det är lätt att säga anpassningar men kom och gör dem då tänker väl många

lärare[...]om man upplever det som att här kommer nån utifrån och säger att... man kan känna sig lite påhoppad då tror jag säkert... vadå tror du inte jag kan se till att det blir lugnt i mitt eget klassrum?...jag kan tänka mig att det är så de menar...

Flera informanter upplever att lärare kan ta det personligt vid samtal med specialpedagog om undervisningen:

I-7: ... om man liksom säger, ja men det där kanske man kan göra på ett annat sätt till en lärare... alltså då är det ju inte dig som människa jag ifrågasätter utan jag ifrågasätter den genomgången utifrån elevens behov...”

I-6: ... alltså jag tänker så här... man bör ju vara så professionell så att man inte tar det som ett personangrepp... alltså om någon kommer in till mig och påpekar min undervisning så är ju inte det ett personangrepp... den kommer in för att förbättra min undervisning så den blir ännu bättre än vad den är idag... sen är det ju många som är obekväma med att det kommer in någon annan i klassrummet... men jag har inga problem med det...

I-7... irritation uppstår ju tänker jag när man känner en otillräcklighet eller när man känner att man blir ifrågasatt på något vis... till exempel att specialpedagogen säger alla ni som har Kalle ska ge honom bildstöd... och om lärare då inte gör det och ifrågasätts av den anledningen då blir det bara irritation istället (...) och jag tänker att vissa lärare helt enkelt tycker att det är ganska svårt... och den ena ska ha bildstöd och någon annan ska ha inläst material och fler andra anpassningar[...]hur tusan ska jag göra det här... rent konkret alltså[...]men oftast är det en dialog som krävs... så sätter man sig som specialpedagog med de här lärarna och pratar konkret om hur de kan göra... jag tror inte att någon blir irriterad på specialpedagogen som person... det handlar om att man känner att det är något som är svårt... man blir ifrågasatt...

I-8: ... sen tänker jag också på transparens... att rektor är tydlig... ja men det blir inte bara att specialpedagogen kommer till mig och säger vad jag ska göra... det ska vara ett samarbete tror jag... alla tips och idéer är bra men man måste ju hantera dem och man måste ju samarbeta... det måste vara transparent i organisationen hur vi ska tänka... vi är liksom inte några egna öar nånstans... så det tror jag... samarbete...

#### 6.4 Lärares yrkesutveckling i arbetet med elever i behov av stöd

Samtliga informanter anser att de har utvecklat sin förmåga att arbeta med elever med särskilda behov, under sin yrkesverksamma tid. Det som är anmärkningsvärt är att ingen av lärarna lyfter att specialpedagog är/varit inblandad i denna yrkesutveckling. Vid direkt fråga säger ett par att samtal med specialpedagog varit utvecklande, men de framhåller också att det lika gärna kunnat vara “en vanlig kollega”. En av informanterna lyfter ett exempel (som nämnts under en tidigare rubrik) där specialpedagog från den centrala elevhälsan initierat samtal kring extra anpassningar som utvecklande, men i övrigt menar de att lärares yrkesutveckling främst är beroende av deras egen erfarenhet av olika elever, olika skolor, tidens gång, och framförallt kollegiala samtal.

I-5: Men att den centrala specialpedagogen var här till exempel har ju på nåt sätt inspirerat mig, satt igång en process... sen att vi själva diskuterade i laget... men det var ju ändå specialpedagogen som triggade igång oss... satte igång tankeverksamheten...

Alla framhåller erfarenhet som en del i denna utveckling och att de mött på fler och fler elever och situationer:

I-3: som på S-gymnasiet där det var många elever med diagnoser, då fick man ju utveckla och se till att de lärde sig i alla fall... och där fanns bättre förutsättningar att möta dem på olika sätt.

Erfarenhet och tid tas också upp som faktorer som gör att man utvecklas som lärare, och som gör att man får ett fokus på eleven istället för sig själv och sin undervisning.

I-1: som ung var jag väldigt tvärsäker... så här skall vi göra... då missar man sidospår och så för att man är säker på att detta är rätt sätt.

I-2: ... nu tänker jag inte längre på mig själv och vad eleverna tror om mig eller om jag har rätt eller inte... alltså jag vet vad jag kan nu... och nu ser jag ju eleverna mer... och det blir ju mer och mer så för varje år... man ser mer och mer och känner igen beteenden och reaktioner och jag vet tusen saker jag gjort som inte fungerar så bra...

En informant berättar om en nyligen gjord fortbildning, där tanken var god men implementeringstanken uteblev:

I-2: ... men förutsättningarna finns inte för att jag ska hinna implementera det i mitt klassrum... och när man pratar med chefen om det så får jag svaret om det verkligen är något jag behöver göra eller om det går att sänka ambitionsnivån... men jag vill inte sänka min ambitionsnivå... när jag ser och vet saker som jag kan göra bättre för de här eleverna, men jag hinner inte... varför ska jag då gå på fortbildningen? (...) Jag blir bara mer och mer frustrerad att det jag lär mig inte kan bli verklighet... sänk ambitionerna... nej vi ska ju höja ambitionerna! Men det handlar om ekonomi, det gör det... vi har inte råd med fler lärare så vi måste ha jättemycket undervisning... det är så frustrerande att jag inte kan göra mer och utveckla det jag vill...

Flera informanter tar upp mötet med elever i svårigheter tidigare som det som utvecklat deras förmåga att möta just dessa elever:

I-8: ... det beror definitivt på de grupper som jag jobbat med... och att jag jobbat med elever från start... jag började på individuella programmet[...]med de minst motiverade... de som behöver extra stöttning (...) och är i svårigheter på olika sätt... jag började den vägen in i läraryrket (...) så jag tycker framförallt att mötet med elever i svårigheter av olika slag är det som gjort att jag utvecklat min kompetens...

Alla informanter beskriver samarbete och diskussioner med kollegor som en viktig faktor för denna utveckling:



I-3: ja... samarbete utvecklar ju alltid när man hittar de gemensamma faktorerna... eller frågorna... det vardagliga samtalet.

## 6.5 Önskan om samarbete med specialpedagog

Flertalet informanter önskar att ha specialpedagogen med i klassrummet för att ha ett närmare samarbete runt eleverna och ett närmare samarbete kring lärarens undervisning. Detta menar de skulle hjälpa dem att se saker i undervisningen som de behöver förbättra, och på så sätt utveckla verksamheten.

I-6: ... jag önskar att det blev lite mer så att specialpedagogen kommer ut i klassrummen... att det låg lite mer i vår specialpedagogs tjänst... men som det ser ut nu kommer det inte att hända... det är tjockt i hennes schema och finns ingen tid till sådant...

I-2: ... kan specialpedagogen vara med mig på ett gäng lektioner med den här gruppen... och kan vi konkret prata om vad jag ska göra istället... för det är ju sådant som är så himla svårt att se själv som lärare... när du gjorde det här då såg jag att det var fem stycken som tappade fokus för det blev för svårt[...]Jag tror inte att det går att få om inte den personen är i klassrummet och kan se det... jag kan beskriva en situation och få råd, men jag får ju så himla mycket mer om någon är där och ser själv...

Ett par av informanterna önskar att specialpedagogen blir en naturligare del av arbetet i klassrummet:

I-5: Jag skulle verkligen vilja ha mer av det här samarbetet, att en specialpedagog kommer ut och det är naturligt. Det är inte för att man har problem i en klass utan kanske till exempel när man får en ny omgång 7:or. Då kan det bli ett naturligt inslag och att även eleverna känner till specialpedagogen och att det inte blir så konstigt.

Även att ha specialpedagog med på möten såsom utvecklingssamtal med föräldrar och elev tas upp som en önskan.

I-8: om man nu säger att vi har gjort allt vi kan... alltså jag har gjort allt jag kan... det hjälper inte hur jag placerar eleven... placering har jag som en huvudsaklig anpassning i klassrummet... och om det inte går att göra någon annan placering... eller instruktioner har getts på alla sätt som skulle vara möjligt eller eleverna har fått bildstöd och så vidare... om jag helt enkelt har gjort allt på de listor på extra anpassningar som jag har... då man kommit så långt att man behöver enskilda anpassningar... för jag tror ju att man är där ibland... då tror jag att den här kopplingen mot hemmet är bra om specialpedagogen är med i... jag tror att det kan vara väldigt bra om specialpedagogen är med i utvecklingssamtal... att man får hjälp med strategier för att studera... så att någon annan hjälper eleven att strukturera vad eleven behöver göra...

Samtliga informanter ser det som önskvärt att specialpedagogerna är närvarande ute på lektioner i större utsträckning och önskar ett närmare samarbete.

I-1: Att de är inne i klasserna! Att man har en dialog hela tiden, det skulle jag vilja. Att de jobbar MED mig och hjälper mig att hitta lösningar. Att man inte får rakt upp i ansiktet att "det ska du veta".

En informant belyser att otydligheten i specialpedagogens roll gör att frågan kring önskan om samarbete är svårbesvarad.

I-3: Ja om specialpedagogen mer skall vara på organisationsnivå så tycker jag det är svårt att svara på... eller ska specialpedagogen in och ändra i min undervisning... jag tycker det är svårt att svara på. Det är lättare med speciallärare... då blir det fokus mot en elev... men specialpedagogrollen... den tycker jag är väldigt svår.

## 6.6 Organisation

Det framkommer av intervjuerna att det finns brister i skolans organisation kring förutsättningar för möten och samarbeten. I mindre sammanhang, exempelvis på en mindre skola eller i mindre gruppssamarbeten som trygghetsgrupp, verkar samarbeten fungera bättre, dock finns hinder i organisationen som kunde förbättras.

Samarbete sker oftare av en slump än mer organiserat menar en informant. Detta menar även flera informanter beror på att organisationen kring möten och samarbeten saknas:

I-8 ... samarbete... det borde vara mer fokus på det... så vi får helheten kring eleven tänker jag... hur kan vi dra nytta av varandra, det är ju jättenyttigt egentligen... men där tycker jag att vi brister... vi är inte hindrade att driva det arbetet egentligen, det kan man inte säga... men det är mer organisatoriska bitar...

Alla informanter menar på något sätt att samarbeten och pedagogiska diskussioner förekommer i för liten utsträckning. En informant berättar om trygghetsgruppen på skolan:

I-6: ... sen har vi ju en trygghetsgrupp som nu består av en specialpedagog, en specialpedagog/resurs, en speciallärare/lärare och en lärare... de arbetar mycket med tryggheten på skolan... och följer upp kränkingsärenden... den gruppen skapar ju ett bra samarbete mellan olika yrkesroller... trygghetsgruppen får alla söka till som vill... så det är en bra grupp för att vi ska samspela mer...

Flera tar fortsättningsvis upp att pedagogiska diskussioner saknas, och de möten man har försöker hållas effektivt. Det framkommer också av några informanter att det upplevs lättare att samarbeta på mindre skolor där förutsättningarna gör att det blir lättare att mötas.

I-2: ... då pratade vi om allt i arbetslaget, om extra anpassningar när det begreppet kom... vad är det och hur gör vi och vad begreppet innebar... det saknar jag massor på min arbetsplats nu... och mer diskussion om den här elevgruppen... vilka extra anpassningar behöver de?

Informanterna upplever att det är väldigt olika hur specialpedagogen arbetar på olika skolor, på vissa skolor har det vid tillfällen saknats specialpedagog helt. Elevhälsoteamet upplevs av några informanter som arbetar på större skolor, avlägset till viss del.

I-2: På de arbetsplatser jag har haft har jag känt att det finns inte... eller det finns ett elevhälsoteam någonstans i ett moln som de säger finns... men jag är aldrig... jag är aldrig med där (...) Specialpedagogen har kommit in och gjort en pedagogisk utredning på en elev på mitt initiativ... men sedan har det liksom inte... den kom fram till att specialpedagogen tyckte att eleven behövde en assistent... och sedan vet jag inte mer...

I-8: ... organisationen ändras hela tiden (...) det finns en rutin för hur EHT-arbetet ska bedrivas och hur vi ska hantera det... den stämmer inte längre... vi jobbar inte riktigt på det sättet... vi gör ju insatser och vi gör extra anpassningar för elev... på elevnivå blir det säkert rätt i slutänden, men den här tydligheten saknar jag just nu (...) om jag som ny lärare kommer hit[...]då stämmer inte dokumentationen som det är nu... det är fel namn, personer som inte är kvar, det är rektorer som inte jobbar här längre... så det måste bara uppdateras, det får liksom inte bara ändras... det tycker jag brister...

I-3: Jag tror det är nödvändigt med den fysiska närheten, man måste ha kollegor i sin närhet att bolla med i vardagen. Jag tror inte att man kan spara det till en konferens om 2-3 veckor i längden.

I-8: Arbetsuppgifterna för specialpedagogen stämmer väl i rutinerna... men i och med att organisationen förändras så ger ju det konsekvenser... men det behöver inte vara till det sämre det säger jag inte... ett tag hade vi en situation där... specialpedagogerna var för sig... de hade en chef och övrig EHT-personal hade andra chefer... då blev det lite konstigt (...) alltså då var specialpedagogerna som en grupp, som styrde och ställde en del... hur ska jag säga... som gjorde att man kände att vi inte är ett team...

Flera informanter lyfter dilemmat med specialpedagogens, ofta nära, relation till rektor:

I-5: Men det måste ju göras upp i god tid innan och det får inte vara så att specialpedagogen skall springa iväg till rektor och tala om att du är en bra eller dålig lärare... utan för att utveckla ... vi är här för att hjälpa ungarna.

## 7. Analys

### 7.1 Analys av intervjuer

#### **Erfarenheter av specialpedagogens yrkesroll**

Den stora variationen i våra informanternas beskrivningar av deras erfarenheter av specialpedagogens arbete är naturlig. Specialpedagogens examensordning är omfattande (se bilaga) och de erfarenheter som lärarna lyfter går att hitta i denna. Så som bland annat Persson (2013) framhåller är det förstås betydelsefullt att skolorna kan vara flexibla i hur specialpedagogen nyttjas utifrån skolans behov. Vi upplever dock utifrån intervjuerna att detta medfört en stor otydlighet kring hur specialpedagogen arbetar och en osäkerhet kring vilken roll specialpedagogen har i olika sammanhang. När tjänster som specialpedagog utannonseras har vi uppfattningen av att det är vanligt att samtliga kriterier för specialpedagogexamen anges utan tydliggörande vad just den aktuella tjänsten innebär. Detta resulterar i det som Malmgren Hansen (2002) framhåller, att specialpedagogen får kämpa på egen hand med strukturen. Det kan säkerligen stämma att

specialpedagoger i allt större utsträckning försöker påverka inriktningen på den specialpedagogiska verksamheten (Bladini, 2004), men ett tydliggörande från skolledningen av professionernas arbetsbeskrivningar saknas ännu på många håll. När vi tänker på Malmgren Hansen (2002) som tar upp beskrivningar från de första examinerade specialpedagogerna är det slående hur likartat vi ser situationen för dagens specialpedagoger, närmare 20 år senare. Det vill säga det finns en enorm variation på hur specialpedagogerna arbetar, särskiljande mellan speciallärares och specialpedagogers uppdrag saknas ofta och det varierar också stort vilka befattningar som finns på en skola. Otydligheten kring hur de olika funktionerna nyttjas och en variation av kombinerade tjänster på skolorna gör att det finns väldigt olika förväntningar på om specialpedagogen ska vara med i undervisningssituationer och vilken roll denne i så fall skall ha där. Denna röra ser vi som en av förklaringarna till att det finns lärare som menar att specialpedagoger bör avskaffas och flera som frågar sig vad specialpedagogen egentligen ägnar sig åt.

### **Arbetet med extra anpassningar**

Inför vår studie hade vi en viss aning om att exempel på specialpedagogers och lärares nära samarbete kring utveckling av undervisningen inte skulle bli så lätta att hitta. Den avsaknad av stöttning till lärare i arbetet med extra anpassningar, som flera av våra intervjuer vittnar om fick oss ändå att häpna. Vi kan inte, genom vår studie, säga att detta är allmänt utbrett i landet, men den press och frustration kring arbetet med just extra anpassningar som framkommer, gör det till ett viktigt område att fundera över. Här tycks balansen mellan rimlig och orimlig arbetsbörda, ansvarsfördelning och praktisk hantering hamna på sin spets, och ibland vara det som "får bägaren att rinna över" det vill säga får lärare att bryta ihop eller driver dem till att vilja lämna yrket. Vi instämmer utifrån detta i skolinspektionens utlåtande att skolorna behöver lyfta ansvaret för extra anpassningar från den enskilde läraren. Det kan ses som mindre bra att extra anpassningar kommer som en order uppifrån (från rektor/EHT /specialpedagog) utan att lärarna får stöttning i det praktiska genomförandet. Det är inte rimligt att förvänta sig att varje lärare skall lösa detta på egen hand och då de bedöms och ibland lönesätts utifrån sin bedömda förmåga att anpassa undervisningen blir det också känsligt för dem att blotta sig. Här måste specialpedagogen guida lärare i HUR vi kan hjälpas åt att anpassa och förbättra verksamheten. Det är naturligtvis olika hur lärarnas förmåga att anpassa undervisningen ser ut och hänsyn till den enskilde lärarens kunskap, historia och förmåga måste tas, på samma sätt som när man arbetar med inläring för elever med olika förutsättningar. Det måste utvecklas till ett mer fruktbart samarbete än överlämnande av checklistor som flera av våra informanter vittnar om.

### **Relationen mellan lärare och specialpedagog**

Den känslighet i relationen mellan specialpedagog och lärare som tas upp i resultatet visar att lärare kan uppleva specialpedagogens försök till utveckling av undervisningen som ett personligt påhopp. Specialpedagogen kan också hamna i svåra situationer om denne är med ute i undervisningen och inte tycker att läraren agerar på lämpligt sätt. När man ser att det finns anledningar för såväl lärare som specialpedagog att undvika dessa klassrumsbesök kan man närmare förstå varför de inte kommer till stånd så ofta. Vi menar att rektorer behöver ta ett större ansvar i tydliggöranden om rollerna och skapa utrymme för möten och forum där relationer kan skapas och positivt samarbete kan byggas. Som tidigare nämnts påverkar också specialpedagogens relation till skolledningen i allra högsta grad relationen till lärarna. Detta framträdde extra tydligt då specialpedagogen på en av intervju skolorna hade en kombinerad tjänst som specialpedagog och biträdande rektor.

### **Lärares yrkesutveckling i arbetet med elever i behov av stöd**

Vi upplever av våra resultat att lärare inte är fullt medvetna om hur specialpedagoger skulle kunna hjälpa dem att förbättra och utveckla det pedagogiska arbetet, menat undervisningen. Detta syns tydligt i våra resultat då endast ett exempel framkommer där specialpedagog anses ha medverkat till lärares yrkesutveckling. Detta exempel är när en central specialpedagog kom till skolan och pratade om det nya begreppet extra anpassningar, varefter lärarna gick ut i arbetslag och diskuterade. Av detta kan man dra slutsatsen att det blir mindre anspänning i relationen mellan specialpedagog och lärare när specialpedagogen kommer utifrån och presenterar något för att därefter lämna skolan.

Det är tydligt i resultatet att lärarna inte upplevt att specialpedagog medverkat i deras yrkesutveckling. Detta ser vi som ledsamt då det visar på att specialpedagoger inte arbetar som de förväntas och som de kanske önskar, i linje med deras utbildning. Att samtliga våra informanter lyfter kollegiala samtal som en faktor som påverkar deras yrkesutveckling understryker hur viktigt det är att man på varje skola utvecklar verksamheten så att dessa samtal kommer till stånd. Vi anser att rektors roll som pedagogisk ledare måste betonas, då denne har den största inverkan på förutsättningar för dessa kollegiala möten.

### **Önskan om samarbete med specialpedagog**

Vår studie visar att lärarna önskar ha med specialpedagogen i klassrummen i större utsträckning. Med tanke på anspänningar och friktion som kan uppkomma är det dock angeläget att detta arbete är systematiskt och väl genomtänkt i såväl genomförande som uppföljning och att skolledningen tydliggör de olika rollerna, samt klargör vad som skall prioriteras. Det bör också klargöras mellan specialpedagog och lärare varför specialpedagogen är i klassrummet. I resultatet synliggjordes exempelvis en informant som beskriver lektionsbesök av specialpedagog utan uttalat syfte och uppföljning, vilket medförde att goda resultat uteblev. Vi uppfattar det positivt att samtliga våra informanter uttrycker att de vill ha med specialpedagogen i klassrummet i större utsträckning men vi funderar också på om det ibland handlar om ett behov av avlastning snarare än en ambition att utveckla sin undervisning i samarbete med specialpedagogen.

### **Organisation**

Förutom att våra informanter lyfter organisatoriska brister som en försvårande faktor i samarbetet med specialpedagog och kollegor så kopplar vi flera av aspekterna som tas upp under de tidigare rubrikerna till just organisation.

## **7.2 Analys genom professionsteori och teori om sociala fält**

Tanken med den statliga styrning av arbetet med elever i behov av stöd genom den nya yrkesrollen som specialpedagog som tillkom 1990, var att man skulle få in en roll på skolorna som arbetade med skolutveckling och elever i behov av stöd i enlighet med forskning och vetenskap. Av våra resultat och erfarenheter att döma, har denna nya roll skapat frustration och maktkamp i skolan om vem som har vilken roll, och en förvirring i vem som ska utföra vilka arbetsuppgifter. Denna maktkamp är mer eller mindre synlig på skolor, beroende på skolans verksamhetskultur och organisation.

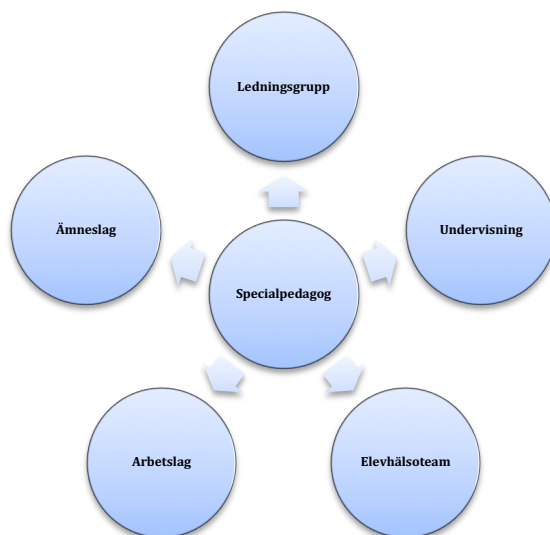
I våra resultat kan förvirringen i vem som ska göra vad, ses i den distans till specialpedagogen som lärare nämner. Distansen visar att samarbete inte genomsyrar verksamheten: ”Det finns ett elevhälsoteam någonstans i ett moln som de säger finns... men jag är aldrig... jag är aldrig med där”. Denna distans till elevhälsoteam och specialpedagogen kan utifrån Bourdieus teori om sociala fält (Larsson & Engdahl, 2006) förklaras med att lärarna och specialpedagogen i

huvudsak verkar inom skilda fält, även om de också är en del av hela skolan som socialt fält (se modell nedan). Lärarna förhåller sig till största del i det sociala fältet som klass- och undervisningsituationerna ger, och specialpedagogen främst i elevhälsoteamet. I särskiljandet av specialpedagogrollen och speciallärarrollen kan man också uppfatta att det var så det var tänkt att fungera. Detta har även framkommit inledningsvis i uppsatsen: ”Skillnaden yrkesrollerna emellan har utvecklats till att specialläraren arbetar med elever medan specialpedagogen arbetar mer för elever” (Von Ahlefeld Nisser, 2014).

Utifrån vårt resultat tycks specialpedagoger inte bara lämnat arbetsuppgiften undervisning utan även undervisningsfältet i stort i många fall. Kanske har detta skett utifrån den känslighet mellan yrkesprofessionerna som vi tidigare lyft fram. Brante (2005) framhåller att flera studier påvisat att egenintresse är den främsta orsaken till varför professioner agerar som de gör. I skolans, många gånger, pressade värld blir det viktigt för de olika professionerna att begränsa sina arbetsuppgifter och ansvarsområden. Från lärares perspektiv kan man se behovet av avlastning i klassrummet där de många gånger upplever att de inte räcker till. Från skolledarhåll kan det vara intressant att lämna över ansvaret för utvecklingen av den specialpedagogiska verksamheten till specialpedagogen, vilket kan motiveras med att det står i specialpedagogens examensordning. Vi ser en enorm vinst i att specialpedagoger arbetar nära lärare men också nära ledning för att arbeta med skolutveckling. Däremot tror vi inte att det är rimligt att samma specialpedagog samtidigt ska kunna befinna sig i enskild undervisning med elever.

Samtidigt som specialpedagogen främst har ett elevhälsoteam som det sociala fält där denne har en självklar roll, och således har visst mandat, förhåller sig specialpedagogen till många andra sociala fält i skolans verksamhet. För att synliggöra detta visas nedan en figur.

Figur 1. Figuren visar på olika sociala fält specialpedagogen behöver förhålla sig till och är en egen konstruktion utifrån teorin om sociala fält.



Inom dessa fält ska specialpedagogen då inneha tillräckligt kapital för att få en plats i hierarkin för att genom detta få mandat och legitimitet att arbeta med det som var ämnat, exempelvis skolutveckling. Förhoppningsvis har specialpedagogen skaffat sig en god

kapitalsammansättning som gör denna klättring lättare. Lärarkåren å sin sida, har under många år format sina sociala fält och sin verksamhetskultur och varje lärare sitt habitus och sin kapitalsammansättning. Detta gör att det blir störningar inom fälten när specialpedagoger kommer och vill försöka få en plats i hierarkin, samt förändra doxan inom ett socialt fält. Som Larsson och Engdahl (2006) tar upp, vill konkurrenter inom ett socialt fält skydda principerna och den doxa som är gällande. Detta gäller så även skolans värld, där som vi tagit upp, vissa skolkulturer sitter i väggarna sedan långt tillbaka. Dessa skolkulturer och sociala strukturer inom olika sociala fält i skolor, skapar traditioner och sanningar som i sin tur skapar vanor och förhållningssätt som är svåra att förändra. Att då som specialpedagog komma in i dessa sammanhang och försöka förändra ett arbete med elever i behov av stöd som blivit befästa vanor på en skola, upplever vi kan bli en svår kamp. Om man då dessutom som specialpedagog arbetar ensam på en skola kan man anta att denna kamp blir än tuffare. Det är relevant att fundera över vilka aktörerna är inom respektive fält, i den mening vilka det är som innehar mest makt. Detta behöver funderas kring för att inse hur man bör agera för att själv bli en aktör med mandat inom fältet för att följaktligen få mer makt att påverka. För specialpedagogens del handlar det om att komma underfund med hur man ska agera för att erhålla mer makt inom sina olika sociala fält och således mer mandat att kunna göra de arbetsuppgifter man utbildats för att göra. Med detta i åtanke framkommer en känsla av att det existerar en inbyggd konkurrens i skolan. Denna inbyggda konkurrens grundar sig i en kamp om makt, lön och elever- vilket i sin tur skapar en känsla av otilräcklighet inför specialpedagogens uppdrag. Specialpedagogen är en outsider i så många sociala fält på skolor, och att ta sig fram i denna verksamhet och hitta sin yrkesidentitet blir således en fråga om ork, tålamod, och tid med samtidig varsamhet inför varje relation.

Det framstår väldigt tydligt av våra intervjuer att specialpedagoger inom den egna skolan upplevs mer konkurrerande av lärare än externa specialpedagoger. Det enda goda exemplet kopplat till yrkesutveckling påvisar detta. Detta handlade, som ovan nämnts, om att en central specialpedagog kom till skolan för att berätta om extra anpassningar som sedan diskuterades. Kopplas detta exempel till professionsteori (Abbott, 1988) och teorin om sociala fält (Larsson & Engdahl, 2006) kan vi förstå det som att en specialpedagog som arbetar på samma skola som läraren strider om samma jurisdiktion som läraren och således också försöker ta sig in i den hierarki, det sociala fält och det habitus som läraren själv tillhör och agerar inom. Den utomstående specialpedagogen ses inte på samma sätt som ett hot mot den egna professionen, utan snarare en expert som kommer och går utan att påverka någon maktrelation, därav blir den relationen mer positiv.

Dock finns vid sidan av maktkampen också en önskan om samarbete från många håll. Samarbetet poängteras även i examensordningarna, vilket visar på en statlig förväntan om samarbete mellan yrkesrollerna. Specialpedagog ska ”analysera svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå” samt ”leda det pedagogiska arbetet”, medan det i examensordningen för ämneslärare står att ämnesläraren förväntas ”självständigt och tillsammans med andra planera, genomföra, utvärdera och utveckla undervisning och den pedagogiska verksamheten i övrigt”. Av den anledningen behöver styrning och ledning på skolor arbeta för att underlätta för att dessa samarbeten ska komma till stånd, då det är en grund för skolutveckling. Vi ser att dessa organisatoriska förutsättningar ofta inte ges medarbetarna. Vi menar att det måste finnas medvetna strategier från ledningens sida för att medarbetarna ska kunna mötas och diskutera allt från pedagogik till måluppfyllelse. Vi har tidigare nämnt att arbetet med extra anpassningar kan vara en självklar samarbetsyta för skolor framåt. Blir arbetet med extra anpassningar ett arbete som skolor samarbetar kring, finns större möjlighet till utveckling, såsom skedde på den lilla skolan; ”då pratade vi om allt i arbetslaget, om extra anpassningar när det begreppet kom... vad är det och hur gör vi och vad begreppet innebar... det saknar jag massor på min arbetsplats nu...”



Även Skolinspektionen (2016) konstaterar i sin kvalitetsgranskningsrapport att skolor måste samla elevhälsan och lägga upp en gemensam strategi för arbetet med extra anpassningar, där specialpedagog har en given roll i planering och praktiskt genomförande. Det är således i undervisningsfältet som samarbete naturligt kan ske mellan specialpedagogen och läraren. Här kan vi förstå att specialpedagogen helt enkelt måste ta sig in på lärarnas sociala fält där deras habitus råder. Mer konkret kan det handla om att man som specialpedagog ställer upp för lärarna och går dem till mötes för att få deras uppskattning eller att man fortsätter arbeta på det sätt som tidigare specialpedagog gjort då lärare är vana vid att specialpedagog arbetar så. En viktig aspekt i sammanhanget är att varje klass, i varje ämne, med varje lärare också utgör ett eget socialt fält med tillhörande habitus. Om en specialpedagog till exempel skall vara med på matematiklektion med 8C och läraren Marianne, så behöver denne förhålla sig till detta sociala fält och dess habitus, på något sätt. Det kan innebära en svår balansgång om specialpedagogen ser saker som sker i klassrummet där hen anser att läraren bör ingripa, men inte gör så. Det kan vara en del i specialpedagogens uppdrag att utmana och ifrågasätta rådande habitus, men hur detta görs påverkar också lärarens status som ledare för klassen. Detta gör det än mer tydligt hur viktigt det är att åtminstone specialpedagogen och läraren är överens om vad syftet med specialpedagogens medverkan är och även har tid för uppföljande diskussioner. För att vilja fortsätta att utveckla samarbetet måste naturligtvis läraren uppleva vinster med specialpedagogens besök och inte bara få en ”att göra lista” som kanske till och med ses som orimlig. Att som specialpedagog agera ”hjälp lärare” under lektioner kan absolut vara ett sätt att ta sig in i det sociala fältet, men risken finns också att det stannar vid det om man inte tydligt sätter upp mål och utvärdering för arbetet. Tidigare tog Qureshis (2014) forskning upp, vilken belyste hur SENCos roll är i en utvecklingsprocess, där den egna yrkesidentiteten sakta byggs upp genom att SENCos tillåts involveras mer i lärarens klassrum, och i dennes planering. Detta blir betydande för såväl SENCos identitet som för lärarens bidragande till utveckling av den pedagogiska verksamheten. Vi drar slutsatsen av det vi läst i Qureshis forskning att SENCos kan likställas våra svenska specialpedagoger. Av det som framkommit av denna studie och av våra erfarenheter, är specialpedagoger söker sin plats och att samarbetet mellan läraren och specialpedagogen är en framgångsfaktor för hela skolan.

Det har varit nedslående att i våra resultat se spår av det som Ainscow och Sandill (2010) beskriver som individualistiska och tävlingsinriktade strukturer, men vi är lika övertygade som de är om att hela verksamheten, inklusive eleverna, påverkas starkt när lärarna utelämnas till en sådan skolkultur. Mycket av lösningen tror vi går att finna i att skapa kollaborativa strukturer för alla medarbetare, men här upplever vi att skolor brister i att skapa förutsättningar för att samarbeten ska komma till stånd. Gällande specialpedagogens roll och om denne ska få mer legitimitet och känna en professionell identitet behöver förutsättningar för detta skapas, där förutsättningar för samarbete är en del. Andra förutsättningar som måste till är att diskutera hur den pedagogiska verksamheten ska planeras, genomföras och följas upp. Alltså egentligen sådant som ska ske enligt alla konstens regler med som inte följs helt i skolans värld. Pedagoger och deras ledning är bra på att planera och genomföra, men uppföljning och utvärdering är skolor mindre bra på. Det som håller ihop skolor är engagemanget från lärare och annan personal på skolor, där målet är att stötta elever. Vi tog tidigare upp hur överinstanser kan påverka det som sker i ett socialt fält, således motiverar detta mer styrning och tydliggöranden från ledning och andra instanser som är delaktiga i svensk skola. Skolor behöver tydliga roller där arbetsuppgifter och ansvarsområden är specificerade, där det finns verktyg för att förändra verksamheter, och där ledning är medveten om vad som sker på skolorna och i verksamhetskulturen. Specialpedagogen behöver veta vad som förväntas av denna, och strukturer för arbetet med elever i behov av stöd bör vara kända för alla som arbetar på skolorna, först då kan specialpedagogen börja arbeta som det från början var tänkt.

## 8. Avslutande diskussion

Sammantaget är det ett stort ansvar som ligger på rektor och ledning på skolor när det gäller att finna organisatoriska förutsättningar för skolutveckling, där samarbete och gemensamma riktlinjer ligger i fokus. Vi har i vår studie upplevt att det finns god vilja till samarbete, men att medarbetare är frustrerade för att man inte hinner samarbeta. Det torde vara självklart att man i skolor skapa vägar för samarbete och att styrning blir tydlig och i enlighet med de riktlinjer och den forskning som finns på området. Intressant vore att följa upp denna studie med att intervjua rektorer för att även få deras bild av situationen. Säkerligen finns det hinder och möjligheter även i ledningens organisation som kan reflekteras kring.

Trots att det i vissa delar har varit nedslående att få lärares perspektiv kring specialpedagogens yrkesroll känner vi att det är oerhört betydelsefullt, både för oss som blivande specialpedagoger och för utvecklingen av samarbetet mellan yrkesrollerna framöver, att få detta belyst. Vi tog i vår metoddiskussion upp dilemmat med att inte kunna komma åt ett slumpvis stickprov ur lärarkåren för den här typen av studier och det är vår uppfattning att det skulle vara värdefullt. I pedagogiska diskussioner ute på skolorna är det de lärare som känner sig säkrast i sin roll som kommer mest till tals och även i viss mån blir tongivande för hur utvecklingen på skolan bedrivs. HUR lärare pratar om sin egen undervisning och arbetssituation ligger ofta till grund vid till exempel lönesättning, vilket gör det svårt att komma åt de ”svagaste punkterna” som skulle kunna utgöra betydelsefulla faktorer för skolutvecklingen. Utifrån detta menar vi att mer kvantitativa studier inom detta område skulle kunna ge värdefull information. Grundbulten i den pedagogiska verksamheten står lärarna för och vi menar att det bör vara en av de främsta framgångsfaktorerna för en skola att se till att lärarna får förutsättningar att trivas, bemästra och utvecklas i sitt arbete. Detta görs, som vi till viss del beskrivit, genom att skapa en samarbetande kollaborativ struktur från skolledningen. De flesta pedagoger är eniga om att elever lär sig bäst genom uppmuntran och förstärkning av det de gör bra och låt oss inte glömma att detta även gäller lärare. Förhoppningen är att specialpedagoger får gå ut i klassrummen, inte för att leta brister som vi skall påtala, utan för att se det fantastiska arbete som utförs av lärare, förstärka det, och hitta vägar där vi gemensamt kan nå ännu längre.

## Referenser

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Ahlberg, A. (1999). *På spaning efter en skola för alla*. Specialpedagogiska rapporter nr.15. IPD-rapport 1999:08
- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik. Att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416.
- Beckman, S. (1989). Professionerna och kampen om auktoritet. I S. Selander (Red.), *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap: Professionaliseringens sociala grund* (s. 57-88.). Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (1999). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund* (s. 9-49). Lund: Studentlitteratur.
- Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion: en studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Dissertation. Karlstad: Karlstads universitet, 2005. Karlstad.
- Bladini, U-B. (1990). *Från hjälpskolelärare till förändringsagent: Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Brante, T. (2009). *Vad är en profession? teoretiska ansatser och definitioner*. I M. Lindh (Red.), *Vetenskap för profession* (s. 15-34). Högskolan i Borås.
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Carlhed, C. (2011). Fält, habitus och kapital som kompletterande redskap i professionsforskning. *Socialvetenskaplig Tidskrift*, (4), 283-300.
- Danermark, B. (2000). *Samverkan-himmel eller helvete*. Stockholm: Förlagshuset Gothia.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2004). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, B., & Engdahl, O. (2006). *Sociologiska perspektiv: Grundläggande begrepp och teorier*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, G. (2013). *Who should do What to Whom? Occupational Groups' Views on Special Needs*. Dissertation. School of Education and Communication, 2013.
- Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. (2011). Stockholm: Skolverket.
- Malmgren Hansen, A., & Lärarhögskolan i Stockholm. (2002). *Specialpedagoger - nybyggare i skolan* (Studies in educational sciences, 56). Stockholm: HLS förlag.
- Partanen, P. (2012). *Att utveckla elevhälsa*. Östersund: Skolutvecklarna Sverige.
- Persson, B. (2013). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Qureshi, S. (2014). *Herding cats or getting heard: The SENCo –teacher dynamic and its impact on teachers' classroom practice*. Support for Learning, 29(3), 217-229.
- Scherp, H-Å. (2013). *Lärandebaserad skolutveckling: Lärglädjens förutsättningar, förverkligande och resultat*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2011:186. *Förordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2011:688. *Förordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Skolinspektionen. (2016). Skolans arbete med extra anpassningar- Kvalitetsgranskningsrapport. Tillgänglig:  
<https://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Granskningsrapport/Kvalitetsgranskning/skolans-arbete-med-extra-anpassningar/>
- Starrin, B., Larsson, G., Dahlgren, L., & Styrborn, S. (1991). *Från upptäckt till presentation: Om kvalitativ metod och teorigenerering på empirisk grund*. Studentlitteratur: Lund.
- Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur: Lund.
- Thomassen, M. (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis*. Malmö: Gleerups Utbildning.
- Thylefors, I. (2013). *Om tvärprofessionellt teamsamarbete*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer: inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Von Ahlefeld Nisser, D. (2014). Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag - Skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik. *Nordic Studies in Education*, (04), 246-264.

# Bilaga 1

## Missivbrev

Hej!

Vi (Erika Bettinger Kungälv/Ale och Matilda Rosander Linköping) arbetar med vår D-uppsats inom det specialpedagogiska programmet vid Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik våren 2018. Vår studie handlar om lärares upplevelser av specialpedagogiskt stöd i undervisningen och kommer att genomföras som en intervjustudie med 6-10 lärare. Intervjuerna spelas in (efter samtycke av informanterna), transkriberas och analyseras utifrån studiens syfte. Det insamlade materialet kommer endast användas i denna studie och informanternas identitet kommer att anonymiseras i rapporten. Du, som informant, kommer att erbjudas att läsa rapporten innan den blir offentligt tillgänglig och du har närsomhelst möjlighet att avbryta din medverkan.

Tack för din hjälp!

Vänliga hälsningar,

Matilda Rosander och Erika Bettinger

## **Bilaga 2**

### **Intervjuguide**

Vilka erfarenheter har du av specialpedagogiskt stöd i din undervisning? Hur anser du att det har fungerat?

Hur skulle du önska att det specialpedagogiska stödet var utformat?

Hur har begreppet extra anpassningar blivit synligt i er verksamhet?

Har specialpedagog medverkat i att utarbeta extra anpassningar för dina elever som är i behov av det? På vilket sätt?

Har specialpedagog medverkat i annan stöttning kopplat till din undervisning?

Har insatser från speciallärare/specialpedagog hjälpt dig att utveckla ditt arbete med elever i behov av särskilt stöd/din undervisning?

Hur har de insatserna sett ut?

Vilka insatser från speciallärare/specialpedagog skulle du önska?

## **Bilaga 3**

### **Komplettering till intervjuguide 1 efter de fem första intervjuerna**

Vad har specialpedagogen för roll/arbetsuppgifter på din skola?

Vilken bild har du av en specialpedagog?

Vilka extra anpassningar gör du nu/har du gjort i din undervisning?

Ägnar du mycket tid till extra anpassningar?

Dokumenterar du de extra anpassningarna du gör?

Har ni utformat några riktlinjer på skolan för hur ni ska arbeta med extra anpassningar?

Hypotesfråga: Vi upplever att det i de första intervjuerna vi gjort framkommer att vissa lärare upplever en viss anspänning i mötet med specialpedagog då specialpedagogen vill prata om förändringar i det pedagogiska. Är detta något som du själv upplevt eller känt av att andra har upplevt? Hur skulle detta kunna undvikas?

## Bilaga 4

### Specialpedagogexamen

#### *Omfattning*

Specialpedagogexamen uppnås efter att studenten har fullgjort kursfordringar om 90 högskolepoäng. Det ställs också krav på avlagd grundlärarexamen, ämneslärarexamen, yrkeslärarexamen, förskollärarexamen eller motsvarande äldre examen.

#### *Mål*

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

#### *Kunskap och förståelse*

För specialpedagogexamen ska 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 ska 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 ska studenten

- visa självkännedom och empatisk förmåga,
- visa förmåga att inom det specialpedagogiska området göra bedömningar med hänsyn till relevanta vetenskapliga, samhälleliga och etiska aspekter med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna,
- visa förmåga att identifiera etiska aspekter på eget forsknings- och utvecklingsarbete,
- visa insikt om betydelsen av 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 ska studenten inom ramen för kursfordringarna ha fullgjort ett självständigt arbete (examensarbete) om minst 15 högskolepoäng. Övrigt I examensbeviset ska det anges för vilken verksamhet utbildningen är avsedd. För specialpedagogexamen ska också de preciserade krav gälla som varje högskola själv bestämmer inom ramen för kraven i denna examensbeskrivning.

### ***Övrigt***

I examensbeviset ska det anges för vilken verksamhet utbildningen är avsedd. För specialpedagogexamen ska också de preciserade krav gälla som varje högskola själv bestämmer inom ramen för kraven i denna examensbeskrivning.

## Bilaga 5

### Ämneslärarexamen

#### *Omfattning*

Ämneslärarexamen ges med två inriktningar. Ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 7–9 uppnås efter att studenten har fullgjort kursfordringar om 270 högskolepoäng. Ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i gymnasieskolan uppnås efter att studenten har fullgjort kursfordringar om 300 eller, när så krävs, 330 högskolepoäng.

För examen krävs att utbildningen omfattar följande områden: ämnes- och ämnesdidaktiska studier med relevans för undervisning i något av skolväsendets ämnen för vilket det finns en fastlagd kurs- eller ämnesplan, utbildningsvetenskaplig kärna om 60 högskolepoäng och verksamhetsförlagd utbildning om 30 högskolepoäng, förlagd inom relevant verksamhet och ämne.

För ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 7–9 ska utbildningen omfatta ämnes- och ämnesdidaktiska studier om 195 högskolepoäng och ämnesstudier i tre undervisningsämnen. När två av undervisningsämnena svenska, samhällskunskap eller musik ingår i utbildningen omfattar examen ämnesstudier endast i dessa två undervisningsämnen. Av de ämnes- och ämnesdidaktiska studierna ska 15 högskolepoäng utgöra ämnesrelaterad verksamhetsförlagd utbildning. Utbildningen ska omfatta minst en fördjupning om 90 högskolepoäng i relevant ämne eller ämnesområde. För varje övrigt i examen ingående ämne krävs minst 45 högskolepoäng. När svenska, samhällskunskap eller musik ingår krävs dock alltid 90 högskolepoäng inom de ämnesområden som är relevanta för dessa ämnen.

Inriktningen ges med ett begränsat antal ämneskombinationer.

För ämneslärarexamen med inriktning mot gymnasieskolan ska utbildningen omfatta ämnes- och ämnesdidaktiska studier om 225 eller, när så krävs, 255 högskolepoäng och omfatta ämnesstudier i två undervisningsämnen. Av de ämnes- och ämnesdidaktiska studierna ska 15 högskolepoäng utgöra ämnesrelaterad verksamhetsförlagd utbildning. Utbildningen ska omfatta en fördjupning om 120 högskolepoäng i relevant ämne eller ämnesområde och en fördjupning om 90 högskolepoäng. När svenska, samhällskunskap eller musik ingår krävs dock alltid 120 högskolepoäng inom de ämnesområden som är relevanta för dessa ämnen.

Inriktningen ges med ett begränsat antal ämneskombinationer.

Studierna inom den utbildningsvetenskapliga kärnan ska anknyta till kommande yrkesutövning och omfatta följande:

- skolväsendets historia, organisation och villkor samt skolans värdegrund, innefattande de grundläggande demokratiska värderingarna och de mänskliga rättigheterna,
- läroplansteori och didaktik,
- vetenskapsteori och forskningsmetodik,
- utveckling, lärande och specialpedagogik,
- sociala relationer, konflikthantering och ledarskap,
- bedömning och betygsättning, och
- utvärdering och utvecklingsarbete.

#### *Mål*

För ämneslärarexamen ska studenten visa sådan kunskap och förmåga som krävs för att självständigt arbeta som ämneslärare i den verksamhet som utbildningen avser. Studenten

ska även visa kunskap och förmåga för annan undervisning för vilken examen enligt gällande föreskrifter kan ge behörighet.

### *Kunskap och förståelse*

För ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i årskurs 7–9 ska studenten

- visa sådana ämneskunskaper som krävs för yrkesutövningen, inbegripet såväl överblick över ämnesstudiernas huvudområde som fördjupade kunskaper inom vissa delar av detta område och insikt i aktuellt forsknings- och utvecklingsarbete.

För ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i gymnasieskolan ska studenten

- visa sådana ämneskunskaper som krävs för yrkesutövningen, inbegripet såväl brett kunnande inom ämnesstudiernas huvudområde som väsentligt fördjupade kunskaper inom vissa delar av detta område och fördjupad insikt i aktuellt forsknings- och utvecklingsarbete.

För ämneslärarexamen ska studenten också

- visa sådana ämnesdidaktiska och didaktiska kunskaper som krävs för den verksamhet utbildningen avser och visa kännedom om vuxnas lärande,
- visa fördjupad kunskap om vetenskapsteori samt kvalitativa och kvantitativa forskningsmetoder, och visa kunskap om relationen mellan vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet och dess betydelse för yrkesutövningen,
- visa sådan kunskap om barns och ungdomars utveckling, lärande, behov och förutsättningar som krävs för den verksamhet som utbildningen avser,
- visa kunskap om och förståelse för sociala relationer, konflikthantering och ledarskap,
- visa kunskap om skolväsendets organisation, relevanta styrdokument, läroplansteori och olika pedagogisk-didaktiska perspektiv samt visa kännedom om skolväsendets historia, och – visa fördjupad kunskap om bedömning och betygsättning.

### *Färdighet och förmåga*

För ämneslärarexamen ska studenten

- visa fördjupad förmåga att skapa förutsättningar för alla elever att lära och utvecklas,
- visa fördjupad förmåga att kritiskt och självständigt tillvarata, systematisera och reflektera över egna och andras erfarenheter samt relevanta forskningsresultat för att därigenom bidra till utvecklingen av yrkesverksamheten och kunskapsutvecklingen inom ämnen, ämnesområden och ämnesdidaktik,
- visa förmåga att ta till vara elevers kunskaper och erfarenheter för att stimulera varje elevs lärande och utveckling,
- visa förmåga att självständigt och tillsammans med andra planera, genomföra, utvärdera och utveckla undervisning och den pedagogiska verksamheten i övrigt i syfte att på bästa sätt stimulera varje elevs lärande och utveckling,
- visa förmåga att identifiera och i samverkan med andra hantera specialpedagogiska behov,
- visa förmåga att observera, dokumentera och analysera elevers lärande och utveckling i förhållande till verksamhetens mål och att informera och samarbeta med elever och deras vårdnadshavare,
- visa förmåga att kommunicera och förankra skolans värdegrund, inbegripet de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingarna,

- visa förmåga att förebygga och motverka diskriminering och annan kränkande behandling av elever,
- visa förmåga att beakta, kommunicera och förankra ett jämställdhets och jämlikhetsperspektiv i den pedagogiska verksamheten,
- visa kommunikativ förmåga i lyssnande, talande och skrivande till stöd för den pedagogiska verksamheten,
- visa förmåga att säkert och kritiskt använda digitala verktyg i den pedagogiska verksamheten och att beakta betydelsen av olika mediers och digitala miljöers roll för denna, och
- visa förmåga att i den pedagogiska verksamheten utveckla färdigheter som är värdefulla för yrkesutövningen.

#### *Värderingsförmåga och förhållningssätt*

För ämneslärarexamen ska studenten

- visa självkännedom och empatisk förmåga,
- visa förmåga till ett professionellt förhållningssätt gentemot elever och deras vårdnadshavare,
- visa förmåga att i det pedagogiska arbetet göra bedömningar utifrån relevanta vetenskapliga, samhällsliga och etiska aspekter med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna, i synnerhet barnets rättigheter enligt barnkonventionen, samt en hållbar utveckling, och
- visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och utveckla sin kompetens i det pedagogiska arbetet.

#### *Självständigt arbete (examensarbete)*

För ämneslärarexamen ska studenten inom ramen för kursfordringarna ha fullgjort minst ett självständigt arbete (examensarbete) om minst 30 högskolepoäng eller minst två sådana arbeten om vardera minst 15 högskolepoäng i ett eller två av de ämnen som studeras inom utbildningen.

#### *Övrigt*

Av examensbeviset ska det framgå vilken inriktning studenten har fullgjort. För ämneslärarexamen ska också de preciserade krav gälla som varje högskola själv bestämmer inom ramen för kraven i denna examensbeskrivning.

