



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Specialpedagogens yrkesroll på gymnasiet

En kvalitativ studie om tio specialpedagogers arbetsuppgifter relaterat till
examensmålen "Färdighet och förmåga"

Thomas Hult, Edina Norrgård,
Elisabeth Ottosson
Specialpedagogprogrammet



Uppsats/Examensarbete: 15hp
Kurs: SPP610
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: HT/2019
Handledare: Katharina Jacobsson
Examinator: Göran Söderlund

Nyckelord: Specialpedagog, uppdrag, examensmål, systemteori, relationer, lärmiljö

Abstract

Forskning inom skolverksamheter tenderar att ha fokus på åldrar från förskola till högstadiet. Det finns således relativt liten forskning kring gymnasiet vid jämförelse, varför denna studie fick inriktning mot detta stadium. En annan anledning var att studiens forskare är och vill bli verksamma på gymnasiet vilket innebar en personlig koppling till undersökningen.

Syfte: Syftet var att undersöka tio specialpedagogers arbetsuppgifter relaterade till delar av det specialpedagogiska programmets examensmål och deras uppfattning om sin yrkesroll.

Teori: Studiens teoretiska utgångspunkt var systemteori där begrepp inom systemteoretisk ansats var helhet, konstans och variation, gränser-gränssnitt-gränsvillkor, nivåer samt öppna och slutna system.

Metod: Undersökningen är kvalitativ och bestod av semistrukturerade intervjuer med tio specialpedagoger, dessa genomfördes på nio olika skolor i tre städer. Empirin analyserades genom kvalitativ innehållsanalys.

Resultat: Resultatet visade att respondenternas arbetsuppgifter genomgående kunde kopplas till examensmålen. Vissa arbetsuppgifter dominerade, såsom förebyggande och åtgärdande insatser, pedagogiska utredningar, upprättande av åtgärdsprogram samt uppföljning och utvärdering. Däremot var det inte alla svarande som regelbundet och uttalat arbetade som samtalspartner eller rådgivare. Att skapa och bibehålla relationer till både elever och pedagoger var av stor vikt för att kunna få tillgång till elevernas totala skolmiljö, däribland klassrummet som annars är pedagogens domän. Ytterligare resultat visade att specialpedagogerna ansåg sitt arbete vara stressigt och var därför tvungna att prioritera sina arbetsuppgifter. Vidare menade respondenterna att rektorns betydelse var av stor vikt då hen bestämmer innehållet i uppdraget.

Slutsatser: Att vara verksam som specialpedagog på gymnasiet är ett komplicerat uppdrag och det är en svårmanövrerad och komplex roll specialpedagogen innehar. Vidare framträder tydligt att det relationsskapande arbetet är en förutsättning för att kunna utföra arbetsuppgifterna på ett korrekt sätt. Specialpedagogen bör också ges möjlighet att uppmärksamma och agera mer förebyggande och främjande på skolan. En annan slutsats är att specialpedagogens arbetsuppgifter är beroende av vilken syn och förståelse rektorn har på det specialpedagogiska uppdraget och vilket mandat hen ger specialpedagogen på skolan.

Förord

Att skriva examensarbete är som att bestiga ett berg, inspirerande, stundtals jobbigt men i slutändan väldigt lärorikt. Styrkorna i detta arbete kan sammanfattas med ord som laganda, samarbete och förståelse för varandra. Vi har under hela processen arbetat tillsammans och varje vecka haft avstämningar, ibland genom att träffas fysiskt men också många via Zoom, som har varit ett suveränt kommunikationsverktyg.

Vi vill här passa på att tacka de respondenter som både frivilligt och välvilligt deltog i studien. Utan er hade denna undersökning inte blivit av och vi lärde oss mycket av er! Vi skänker också en tanke till våra respektive arbetsgivare som med förståelse och generositet gjort det möjligt för oss att fullfölja utbildningen. Ett stort tack vill vi rikta till vår handledare, Katharina Jacobsson, som med oförtröttligt engagemang och stort kunnande stöttat oss i processen kring studien och skrivandet. Störst tack vill vi emellertid rikta till våra uppoffrande familjer, för tiden ni givit oss under flera år och för förståelsen när orken och engagemanget sviktat.

1 Innehållsförteckning

1	Inledning	1
2	Syfte och frågeställningar	1
3	Bakgrund	2
3.1	Styrdokument och anvisningar som påverkar specialpedagogens yrkesroll och uppdrag	2
3.1.1	Specialpedagogutbildningen.....	2
3.1.2	Läroplanen.....	3
3.1.3	Skollagen.....	3
3.1.4	Socialstyrelsen.....	3
4	Litteraturgenomgång och tidigare forskning.....	4
5	Teoretisk utgångspunkt	6
5.1	Systemteori	7
5.2	Systemteoretiska begrepp	7
5.2.1	Helhet.....	7
5.2.2	Konstans och variation	7
5.2.3	Gränser – gränssnitt – gränsvillkor.....	7
5.2.4	Nivåer	8
5.2.5	Öppna och slutna system.....	8
6	Metod	8
6.1	Val av metod.....	8
6.2	Urvalsprocess.....	9
6.3	Genomförande	9
6.4	Bearbetning och analys.....	11
6.5	Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	11
6.6	Etik.....	12
7	Resultat och analys.....	13
7.1	Hur beskriver specialpedagogerna sina arbetsuppgifter i förhållande till utbildningens examensmål “Färdighet och förmåga”?.....	13
7.1.1	- visa förmåga att kritiskt och självständigt identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete och i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i lärmiljön.....	13
7.1.1.1	Förebyggande arbete	13
7.1.1.2	Lärmiljöer.....	14

7.1.2	- visa förmåga att kritiskt och självständigt genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå,	15
7.1.2.1	Pedagogisk utredning.....	15
7.1.3	- 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 lärmiljö,	16
7.1.3.1	Åtgärdsprogram	16
7.1.4	- visa fördjupad förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda,.....	17
7.1.4.1	Samtalspartner och rådgivare.....	17
7.1.5	- 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.....	18
7.1.5.1	Uppföljning och utvärdering	18
7.1.5.2	Leda utveckling av pedagogiskt arbete.....	18
7.2	Hur uppfattar specialpedagogerna vad som påverkar och formar deras arbetsuppgifter och yrkesroll på skolan?	18
7.2.1	Formella/informella samtal samt mandat från rektor	18
7.2.2	Relationer.....	19
7.2.3	Arbetsbelastning och arbetsuppgifter	19
7.2.4	Tidsbrist och följder.....	20
7.3	Analys av resultat	20
8	Diskussion.....	23
8.1	Metoddiskussion	23
8.2	Resultatdiskussion	24
8.2.1	Förebyggande arbete och lärmiljöer.....	24
8.2.2	Pedagogisk utredning och åtgärdsprogram.....	25
8.2.3	Samtalspartner	26
8.2.4	Relation.....	27
8.2.5	Arbetsbelastning och tidsbrist	28
8.2.6	Slutord	29
8.3	Vidare forskning	30
	Referenser.....	31

Bilaga 1 Målbeskrivning för specialpedagoger (SFS 2017:1111)

Bilaga 2 Intervjuguide

1 Inledning

Hylander (2018) visar att specialpedagoger uppfattar sin yrkesroll som flerdelad då det för skolan inte finns några tydliga riktlinjer eller styrdokument för hur just denne ska arbeta och förväntningarna är många från olika håll beroende på vilken kunskap det finns om rollen. Sundström (2017) tillför ytterligare dimensioner gällande specialpedagogens egen uppfattning om rollen i form av att trots komplexitet anser specialpedagoger att de trivs i rollen och upplever sig ha en inflytelserik ställning i skolan. Sundström är tveksam till att otydligheten vad gäller rollens innebörd och utövning skulle lösas enbart med ett förtydligande i utbildningsmålen, utan påpekar att flera aspekter såsom ledarskap från rektor, syn på inkludering samt geografisk placering influerar arbetet. I Öhmans (Wallin, 2019, 20 november) forskning gällande särskilt stöd på gymnasiet som genomfördes tidigare i år, framkom ur ett elevperspektiv att elever på gymnasiet upplevde det viktigt med relationsskapande sammanhang. Viktiga relationer skapas dagligen mellan elever och lärare men Öhman påpekar att studien visar att även annan skolpersonal kan stå för detta minst lika bra. Eleverna önskade bli sedda även utanför det som inbegriper studierna.

Vi startade vår utbildning för snart tre år sedan med att skriva en rapport om specialpedagogens arbetsuppgifter i det dagliga arbetet samt hur dessa utförs genom att intervjua några i rollen. Då, var det svårt att reflektera över resultatet som framkom ur intervjuerna i förhållande till vad det kunde innebära för oss i vårt kommande yrke som specialpedagoger. Vi arbetade då som lärare och insåg inte riktigt vidden av hur många olika riktningar uppdraget faktiskt kunde innebära. Nu, med större erfarenhet både vad gäller kunskap och praktik i ämnet har vi fortsatt att fördjupa oss i specialpedagogens arbetsuppgifter, hur dessa utförs samt uppfattas och beskrivs av specialpedagoger. Ytterligare ett intresse berör kopplingen mellan uppdraget och utbildningen alltså vad säger examensmålen kontra rollen i verkligheten. Finns det någon påverkan från innehållet i läroplanen samt skollagen?

2 Syfte och frågeställningar

Syftet är att undersöka tio specialpedagogers arbetsuppgifter relaterat till delar av det specialpedagogiska programmets examensmål och deras uppfattning om sin yrkesroll. De valda examensmålen finns framskrivna i stycket "Färdighet och förmåga" och presenteras nedan efter frågeställningarna.

Frågeställningar

- Hur beskriver specialpedagogerna sina arbetsuppgifter i förhållande till utbildningens examensmål "Färdighet och förmåga"?
- Hur uppfattar specialpedagogerna vad som påverkar och formar deras arbetsuppgifter och yrkesroll på skolan?

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.
- visa förmåga att kritiskt granska olika vetenskapliga perspektiv på neuropsykiatriska svårigheter samt tillämpa kunskaper om neuropsykiatriska svårigheter i olika lärmiljöer,

Det understrukna examensmålet är nyttillkommet sedan 2017 och ingår därför inte i studien då ingen specialpedagog ännu har examinerats utifrån kriteriet.

3 Bakgrund

3.1 Styrdokument och anvisningar som påverkar specialpedagogens yrkesroll och uppdrag

Att arbeta inom skolan ställer både höga och varierande krav på all personal där samtliga har ett ansvar att på olika sätt skapa förutsättningar för att alla elever får möjlighet att tillgodogöra sig kunskap och nå sina mål. Nedan beskrivs det som styr och ger vägledning i den specialpedagogiska yrkesrollen såsom utbildningens examensmål, styrdokument och anvisningar.

3.1.1 Specialpedagogutbildningen

Specialpedagogutbildningen startade år 1990 och ersatte den tidigare specialläroutbildningen. Under 2006 kritiserades utbildningen för att inte hålla måttet gällande att ge tillräckliga kunskaper i arbetet med elever i behov av stöd, vilket resulterade i att i Högskoleverkets rapport föreslog att utbildningen skulle läggas ner. Dock behölls den specialpedagogiska utbildningen (SFS 2007:683) efter att små ändringar genomförts samtidigt som specialläroutbildningen återinfördes (Malmqvist, 2015).

Examensmålens formulering anger: ” 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.” (SFS 2017:1111). Examensmålen är uppdelade i tre olika delar och behandlar följande: Kunskap och förståelse, Förmåga och färdighet samt Värderingsförmåga och förhållningssätt. Förmågor som innebär att analysera, utforma relevanta dokument i varierande processer, vara samtalspartner samt vägleda på olika nivåer i verksamheten kan sägas vara de huvudsakliga uppgifterna i rollen.

Regeringen tog under 2017 beslut om att utöka kunskaperna i specialläro- samt den specialpedagogiska utbildningen gällande *neuropsykiatriska svårigheter* för att på så sätt kunna möta skolans elever på ett bättre sätt än tidigare. Verkställandet av detta var tänkt att ske den 3 juli 2018 (Regeringskansliet, 2017). Detta innebar i praktiken att ytterligare två uppfyllelse mål skrevs in i examensmålen Kunskap och förståelse samt Förmåga och färdighet (se understrukna rader, Bilaga 1).

3.1.2 Läroplanen

Under rubriken ”En likvärdig utbildning” i Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011 finns angivet att: ”Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar. /- - / Särskild uppmärksamhet ska ägnas åt de elever som av olika anledningar har svårigheter med att nå målen. /- - / Skolan har ett särskilt ansvar för elever med funktionsnedsättning.” (s. 6) Formuleringarna ovan får olika innebörd för specialpedagogen, beroende på var, och med vilka elever specialpedagogen arbetar. Färsk siffror visar att elever på gymnasiet inte upplever att de får tillräckligt med hjälp för att nå sina kursmål eftersom det finns en brist på specialpedagogisk kompetens och stöd i skolan (Yngve, Lidström, Ekbladh & Hemmingsson, 2018). I läroplanens kapitel Övergripande mål och riktlinjer, behandlas under rubrikerna Kunskaper, Normer och värden, Elevernas ansvar och inflytande, Utbildningsval - arbete och samhällsliv samt Bedömning och betyg, mål och riktlinjer som ligger till grund för vad varje elev ”/.../ bör ha utvecklat när de lämnar utbildningen.” (GY11, 2011, s. 15). Ansvaret är definierat som hela skolans ansvar och all dess personal, men också specifikt utifrån yrkesrollerna lärare och rektor. Specialpedagogen kan tänkas ingå i alla ansvarsområden beroende på vilket uppdrag hen har.

3.1.3 Skollagen

Det specialpedagogiska uppdraget är definierat i skollagen (SFS 2010:800) och finns angiven som ” Vidare ska det finnas tillgång till personal med sådan kompetens att elevernas behov av specialpedagogiska insatser kan tillgodoses.” (kap. 2, §25). Skollagen anger att vem som helst inom skolans verksamhet kan utöva specialpedagogiskt arbete så länge personen i fråga innehar någon form av kompetens i ämnet. Under 2014 togs nya beslut om arbetet med stöd och särskilt stöd: ”I propositionen föreslås ändringar i skollagen (2010:800) i syfte att förtydliga reglerna om stöd och särskilt stöd samt förenkla lärarnas arbete med åtgärdsprogram och annan dokumentation.” (Utbildningsdepartementet, 2014, s. 1). Förtydligandet innebär ingen förändring från tidigare skrivelse om det specialpedagogiska uppdraget i skollagen, utan kan ges av pedagog med en ospecificerad roll i verksamheten. Under 2018 lade regeringen förslag om att stödet för elever på gymnasiet behöver utökas då de anser att andelen elever som tar gymnasieexamen är alldeles för lågt. Betoningen ligger på att det är viktigt att elever ska få extra anpassningar eller särskilt stöd i tid och att det är rektorn som beslutar om upplägg och vilken funktion som är lämplig att genomföra detta. Det viktiga i sammanhanget är att det finns utsedd ansvarig av rektor (Regeringskansliet, 2018).

3.1.4 Socialstyrelsen

I och med 2011 års beslut om samlad elevhälsa i skollagen, skrev Socialstyrelsen och Skolverket fram att ”Elevhälsan omfattar medicinska, psykologiska, psykosociala och specialpedagogiska insatser.” (Socialstyrelsen, 2017, s. 6). Föreskriften behandlar begreppet elevhälsa med intentionen att hitta enighet, på nationell nivå, i hur elevhälsans funktioner tillsammans är tänkta att arbeta förebyggande och hälsofrämjande samt hjälpa elever i deras arbete att nå utbildningens mål. Vidare framhålls att elevhälsans personal ska vara utbildade på ett sätt som överensstämmer med de behov och åtgärder som behöver arbetas med för att på så sätt tillgodose elevers olika behov.

Vad gäller det specialpedagogiska stödet specificeras inte yrkesrollen, det som anges är att personalen ifråga förväntas ha specialpedagogisk kompetens med tillägget ”En stor del av dem som arbetar inom elevhälsans specialpedagogiska insats är dock specialpedagoger.” (s.

24). I stycket *Elevhälsans specialpedagogiska insats* (s. 32) preciseras ytterligare åtagande för den specialpedagogiska rollen:

- tillföra specialpedagogisk kompetens som ett stöd i det pedagogiska arbetet och i den övergripande planeringen av elevhälsans arbete
- kartlägga hinder och möjligheter i skolmiljön och elevers behov av särskilt stöd, genomföra pedagogiska utredningar samt utforma och genomföra åtgärdsprogram
- ge handledning och konsultation till pedagogisk personal
- följa upp, utvärdera och stödja utvecklingen av verksamhetens lärandemiljöer.

4 Litteraturgenomgång och tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras svensk och internationell forskning samt litteratur som har relevans för föreliggande studie som avhandlar specialpedagogers arbetsuppgifter i relation till examensmålen och vad som påverkar och formar yrkesrollen. Forskningen berör specialpedagogers arbete inom såväl gymnasium som grundskola. Den visar också forskning om lärmiljöns betydelse då det ingår som väsentlig del i examensmålen att eliminera hinder i olika lärmiljöer.

Vad gäller tidigare forskning kring specialpedagogens roll och arbetsuppgifter finns flera studier att relatera till såsom Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson & Nilholm (2015) som genomförde en studie där över 3000 specialpedagoger och speciallärare deltog. Av respondenterna arbetade 55,3 % i grundskolan, 16,5 % i förskolan, 15,6 % i särskolan, 8,5 % på gymnasiet och 11,7 % centralt anställda inom kommunen. En fråga som ingick i enkäten handlade om vad respondenterna ansåg vara utmärkande arbetsuppgifter i sina yrkesroller. Med utmärkande arbetsuppgifter avsågs att minst $\frac{2}{3}$ av respondenterna har dessa arbetsuppgifter en viss del av arbetstiden. Några övergripande resultat som framkom var att de flesta specialpedagoger sysslade med rådgivning till lärarlag, de samverkade med skolans ledning men även med organisationer utanför skolan, exempelvis SPSM. Andra arbetsuppgifter som var mer eller mindre specifika för yrkesrollen var samverkan med vårdnadshavare, elevhälsa samt att utreda och skriva åtgärdsprogram. Ytterligare resultat som framkom var att arbetsuppgifterna specialpedagoger emellan också kunde skilja sig åt mycket beroende på vilket stadiet de har sin anställning. Tre roller framkom ur studien; *den rådgivande och samverkande rollen*, *den undervisande mångsysslaren* samt *den undervisande rollen*. Specialpedagoger som var centralt anställda i kommunen arbetade mer rådgivande och samverkande medan de specialpedagoger som hamnade i gruppen *undervisande mångsysslare* påträffades mest i grundskolan samt på gymnasiet. Den sista yrkesrollen, *den undervisande*, dominerade inom särskolan.

I senare forskning (Möllås, Gustafson, Klang & Göransson, 2017) som är en fallstudie där sex specialpedagogers arbete studerades, framkom sju uppgifter som kunde kategoriseras som utmärkande. Av dessa sju kategorier dominerade undervisning, arbete med sociala relationer och konflikthantering, kartläggning-/utredningsarbete och dokumentation samt information, uppföljning samt utvärdering. De arbetsuppgifter som var mer begränsade i omfattning var: anpassning av undervisningsmaterial och prov samt skolutvecklingsarbete.

Flera studier avhandlar det problematiska kring specialpedagogens yrkesroll då arbetsuppgifterna på en skola inte alltid stämmer överens med varken utbildningens examensmål, kollegors syn på vad specialpedagogen förväntas göra eller rektors syn på specialpedagogens uppdrag. I Magnússon och Göransson (2018) studie betonar

respondenterna hur viktigt det är att rektor förstår och stödjer specialpedagoguppdraget. Samma resultat rapporteras från England och Wales (Cole, 2005), som menar att med stöd av rektor och ökad status på skolan skulle specialpedagogen kunna göra stor skillnad för många skolelever. I von Ahlefeld Nissers (2014) studie om vilken roll specialpedagogen har i skolan samt hur den uppfattas, kan utläsas att rektorers tankar om rollen har en betydande påverkan för hur uppdraget faktiskt utförs. Framträdande arbetsuppgifter som berörs är kvalificerade samtal och skolutveckling med inriktning mot det förebyggande arbetet. von Ahlefeld Nissers (2014) åskådliggör följderna av hur olika uppfattningar av specialpedagogens yrkesroll påverkar de pedagogiska insatserna och pekar på vikten av en fortgående kommunikation mellan rektorer och specialpedagoger och vad som bör ingå i uppdraget. von Ahlefeld Nisser (2014) samt Malmgren Hansen (2002) visar att specialpedagoger efterfrågar mandat från rektorer i större utsträckning än vad som ges gällande funktionen som samtalspartner och rådgivare. Även Skolinspektionens (2012) granskning visar att rektorer behöver hjälpa den som innehar ansvaret för och arbetar med specialpedagogiska insatser i skolans verksamhet. Detta behöver göras genom att rektor styr och fördelar arbetet för att på så sätt uppnå en tydlighet i verksamheten för vilka mål som ska arbetas med.

I en studie av Takala och Ahl (2014) jämfördes svenska specialpedagogers och speciallärares yrkesroll och arbetsuppgifter med syfte att undersöka vilka skillnader och likheter som kunde utmärkas. Resultatet åskådliggjorde att specialpedagoger och speciallärare arbetar på ett likartat sätt med specialpedagogiska insatser, dock hade specialpedagoger en mer signifikant roll som rådgivare medan speciallärare innehade en expertisroll i läs- och skrivsvårigheter. Dessa resultat jämfördes vidare med finska speciallärares yrkesroll (specialpedagog som yrkesroll finns inte i Finland) och arbetsuppgifter som visade att de finska speciallärarna hade åtagande som kunde likställas med uppdraget hos både specialpedagoger och speciallärare verksamma i Sverige. Cameron, Tveit, Jortveit, Lindqvist, Göransson och Nilholm (2018) har undersökt likheter och skillnader gällande den specialpedagogiska utbildningen i Sverige och Norge samt hur studenterna förbereds inför den framtida yrkesrollen. I studien framkom att svenska specialpedagoger kände sig mer förberedda inför att arbeta med rådgivning och utveckling av lärmiljöer i sina kommande uppdrag än de norska kollegorna som istället hade större kunskaper specifikt vad gäller elevers inlärningssvårigheter och beteende.

I sin avhandling beskriver Möllås (2009) den rollen kommunikationen och samspelet mellan skolans aktörer, däribland specialpedagogen, har för gymnasieungdomar i behov av stöd. Studien visar att aktörernas otillräckliga samverkan eller kommunikation, exempelvis via elevvårdsteams- eller överlämningskonferenser samt elevernas väntan på stöd, resulterar i negativa konsekvenser. Studien visar också att en fungerande social situation med kompisrelationer tillsammans med delaktighet i lärandeprocessen är avgörande delar för skolframgång.

Utifrån uppfattningen om att den fysiska lärmiljön kan stödja förutsättningar för en god arbetsmiljö för personalen och eleverna likväl som att en dålig fysisk lärmiljö kan vara ett hinder. Mot bakgrund av pedagogiken och skolbyggnadens historia tar Valsö (2019) upp frågeställningen om hur lärmiljöer ser ut i dagens skola samt hur skolan kan arbeta med att utveckla de fysiska lärmiljöerna. I boken finns checklistor med konkreta tips på hur verksamheter kan arbeta med att forma den fysiska lärmiljön där trygghet och lärande gynnas. Allodi Westling (2010) beskriver att i lärmiljön i skolan behöver även den psykosociala miljön tas hänsyn till och analyseras. Vidare skriver hon att alla olika former av relationer som elever möter under en skoldag påverkar inlärningsförmågan och är därmed en del av det sociala klimat som ingår i skolans lärmiljöer. Allodi Westling (2011) beskriver att hon i sin

roll som observatör i samspelssituationer i skolan ofta uppmärksammar hur olika lärandemiljöer påverkar individerna i dem. Forskarens erfarenhet är att skillnaden mellan lärmiljöer inte beror på eleverna och deras egenskaper, utan på skolan och dess möjlighet att skapa goda lärmiljöer. Hon menar att en viktig del av lärmiljöarbetet och elevernas välbefinnande i skolan bygger på sociala relationer, där vikten bör läggas på att utveckla trygga och stöttande relationer med eleverna. Även i Norge har en studie av Thuen, Bru och Ogden (2007) genomförts för att bland annat undersöka vilka faktorer i lärmiljön som kan ses påverka känslor och beteenden hos elever. Forskarna konstaterade att elevernas inflytande var en viktig bidragande faktor i lärmiljön och att det i sin tur inverkade positivt på klassrumsklimatet samt ökade motivationen och engagemanget hos eleverna inför skolarbetet.

Aspelin (2019) beskriver vikten av att personal i skolan har förmågan att skapa goda relationer. Han beskriver det som socio-emotionell kompetens och att det kan utvecklas. Den socio-emotionella kompetensen beskrivs som en pågående relationsprocess mellan olika känslor och förmågan att hantera dessa. Det handlar om att kunna organisera intryck som sker i mötet med eleven och vidare kunna läsa av stämningen. Känslorna beskrivs inom en relationsram som bygger på ett samspel mellan individer. Det goda bemötandet ska sedan ha som syfte att agera så att relationen stärks. Att i skolan kunna skapa goda relationer menar han är en förutsättning för att eleverna ska utvecklas både socialt och akademiskt. Thuen, Bru och Ogden (2007) menar att stöttning från lärarna, positiva relationer till både lärare och elever samt feedback i skolarbetet var viktiga faktorer i elevernas lärmiljöer för att skapa engagemang och meningsfullhet i skolarbetet. Även Linder (2018) menar att relationskompetensen är betydelsefull i det pedagogiska arbetet. Denna kompetens ses som viktig för både lärandet och trivseln. Författaren pekar på att i allt arbete med människor är en god relationskompetens av stor betydelse för elevernas lärande och utveckling. Boken tar upp olika perspektiv på hur professionella kan utveckla sitt bemötande för att stötta eleverna i skolan. Författaren konkretiserar begreppet som, ”Professionell relationskompetens handlar därmed om att skapa livsdugliga individer som kan hantera livets komplexitet och dess många dilemman.” (s. 14). Juul och Jensen (2009) beskriver relationskompetens som något som utvecklas i samspel med eleverna och är en förutsättning för att alla ska få den uppmärksamhet och omtanke som de behöver. Boken behandlar flera relationella processer i skolan som pedagoger kan vara inblandade i.

5 Teoretisk utgångspunkt

Med utgångspunkt utifrån undersökningens syfte har studien tagit sin teoretiska utgångspunkt i systemteori för att organisera och förklara datamaterialet. Studien söker dels svar på hur specialpedagogers arbetsuppgifter relateras till specialpedagogiska programmets examensmål och dels på hur specialpedagoger uppfattar sitt uppdrag. Avsnittet innehåller kopplingen mellan teori och syfte, en presentation av systemteori följt av de begrepp som återkommer i resultatanalysen.

Eftersom skolan är en arbetsplats där personal ingår i olika grupperingar och hierarkier som behöver samverka på olika nivåer är de delar av ett större system. De systemteoretiska begreppen helhet, konstans och variation, gränser-gränssnitt-gränsvillkor, nivåer samt öppna och slutna system (Öquist, 2018) är de begrepp som använts i analysen för att se de samband och de sammanhang som påverkar och utgör specialpedagogens arbete på gymnasiet. Med stöd av begreppen vill vi synliggöra och förklara de delar och den helhet som tillhör vardagen kopplat till examensmålen samt specialpedagogernas uppfattning av sitt uppdrag. Tio

semistrukturerade intervjuer genomfördes och systemteoretisk teori har använts som förklaringsmodell i analysen.

5.1 Systemteori

Svedberg (2016) menar att systemteori är en metateori som är möjlig att använda vid beskrivning av fenomen eller företeelser av både social och psykologisk natur. Den ”/.../ har ambitionen att beskriva skeenden mellan individer i grupp eller mellan olika grupper i en organisation eller mellan olika organisationer.” (s 49). Enligt Öquist (2018) är systemteorin mångsidig och vilar på tanken att det saknas jämvikt i dynamiska, öppna system vilket påverkar beteendet hos en organisation i utveckling. Att tänka och handla systemteoretiskt kan appliceras på alla typer av organisationer eller i delar av organisationer, så kallade nivåer.

Av vikt i teorin är att acceptera det som händer, det oförutsägbara, och vara flexibel. Svedberg (2016) menar alla system strävar efter stabilitet, men att det måste råda en viss grad av oordning. Han relaterar då till den strävan till kontinuitet och anpassning men framför allt utveckling som finns och som ger en organisation livskraft och bäring. I systemteorin betonas även det cirkulära tänkandet och etiken ses som ekologisk genom att delarna anses underordnade helheten. Utöver helheten förklaras världen med termer som relationer, samspel, mönster och att ”/.../ allt måste ses i ett sammanhang.” (Öquist, 2018, s. 26). Svedberg (2016) menar att systemteorins huvudsyfte är att studera och klargöra vilka relationer som finns mellan del och helhet, individ och grupp och mellan grupp och organisation.

5.2 Systemteoretiska begrepp

5.2.1 Helhet

Uttrycket ”helhet” är ett av systemteorins grundbegrepp. Svedberg (2016) menar att helheten är överordnad delarna men samtidigt bunden av att det råder ett beroende och en ömsesidighet delarna emellan. Som ett exempel menar Öquist (2018) att det råder ett inbördes beroende mellan individen och omvärlden och att levande system förändras och utvecklas när det samspelar med sin omgivning. I systemteorin ses ett bredare perspektiv som en lösningsmodell, genom att ta hänsyn till variabler på en högre nivå i systemet kan andra mönster bli synliga vilket förnyar sammanhanget och ger nya handlingsalternativ.

5.2.2 Konstans och variation

Dessa begrepp kan ses som två motpoler som lever ett liv i symbios. Öquist (2018) använder motsatsorden stabilitet – förändring samt restriktioner – frihet för att beskriva begreppens innebörd. Konstanterna står för det trygga och förutsägbara i ett system och variationen representerar det nytillkomna som skapar oordning. Inom systemteorin välkomnas en viss grad av förvirring, ny information som tillkommer och stör systemet behövs och ses som en drivkraft till förändring och utveckling. I en planerad förändring av en verksamhet eller organisation måste konstanterna först urskiljas, den regelbundenhet som dessa besitter används sedan för att ge liv åt en ny variation.

5.2.3 Gränser – gränssnitt – gränsvillkor

Inom systemteorin finns gränser vars funktion både håller ihop och delar upp systemet (Öquist, 2018). Gränserna finns mellan nivåer i systemet, men också mellan olika system eller gentemot omvärlden. I gränssnitten mellan nivåerna eller delarna i systemet sker det som är

viktigt i en organisation, där sker utbyte av information vilket levandegör organisationen och ökar utvecklingsmöjligheterna. "För alla verksamheter finns gränsvillkor uppställda för hur arbetet ska bedrivas och vad som ska uppnås." (s. 62). Villkoren ska vara tydliga och inte så många. Vissa är heller inte förhandlingsbara, i skolan kan lärandet ses som ett icke förhandlingsbart villkor.

5.2.4 Nivåer

Begreppet "nivå" spelar också en central roll i systemteorin. Enligt Öquist (2018) är det alltid viktigt att tänka i logiska nivåer, oavsett om det handlar om en organisations konstruktion, hur kommunikationen individer emellan fungerar eller hur inläring sker. Alla system är hierarkiskt uppbyggda, det innebär att de högre nivåerna är överordnade och styr de lägre nivåerna. I systemteorin är det viktigt hålla nivåer åtskilda, de ses som autonoma vad gäller allt som handlar om den egna nivån.

5.2.5 Öppna och slutna system

Öquist (2018) menar att ett öppet system har en förmåga att fluktuera information med andra system runt omkring. Det innebär att en verksamhet förfogar över utvecklingsmöjligheter då ny information kan upptas av och påverka, eventuellt utveckla, det egna systemet. Ett slutet system, däremot, saknar förmågan att växla information med andra system och riskerar därför isolering och/eller upplösning. Svedberg (2016) menar att mellanmänniska processer i gruppen uppstår i samspelet där målet som eftersträvas i systemet är balans.

6 Metod

I kommande avsnitt redogörs för metod och genomförande, urval samt bearbetning. Här diskuteras också reliabilitet, validitet, generaliserbarhet samt de etiska aspekterna som tagits hänsyn till. Syftet var att undersöka hur tio specialpedagogers arbete relaterade till det specialpedagogiska programmets examensmål samt vad de ansåg påverkar arbetsuppgifter och yrkesroll. Vi använder termerna specialpedagog, informanter, respondenter och svaranden när vi anger specialpedagogernas svar.

6.1 Val av metod

Utifrån studiens syfte har vi valt den kvalitativa metoden med semistrukturerade intervjuer som datainsamlingsverktyg. Metoden passar väl för att få en inblick i respondenternas uppfattningar, tankar och åsikter om den egna yrkesrollen (Stukat, 2014). Den kvalitativa metoden kännetecknas av frågor som börjar med frågeorden *vad* eller *hur* enligt Jacobsson och Skansholm (2019) och leder till att få förståelse för, samt hitta mönster i det sagda hos respondenterna (Trost, 2014). Det framträdande inom den valda metoden är just tolkningen och förståelsen av företeelser vilket i sin tur inte kan leda till en generaliserbarhet då det som undersöks inte mäts och redovisas med hjälp av siffror och antal (Stukat, 2014). Denna studie har alltså inte för avsikt att representera alla examinerade specialpedagogers uppfattning om sin yrkesroll utan enbart de tio tillfrågades beskrivningar av sitt uppdrag.

Den valda intervjumetoden innebar att vi författade underliggande frågor till de fem examensmålen som anges i stycket "Färdighet och förmåga", se under rubriken *Syfte och frågeställningar*. Vidare var den tänkta ordningen i frågeställandet given från början men med förbehållet att anpassa ordning och följdfrågor utefter de svar som respondenterna gav oss. Trost (2014) talar om standardisering, som i hög grad används vid kvantitativa studier och i

låg grad vid kvalitativa studier och menar att "Vid låg grad av standardisering är variationsmöjligheterna stora." (s. 39). Kvale & Brinkmann (2017) betonar att: "Intervjuaren är det viktigaste forskningsverktyget i en intervjuundersökning." (s. 207) och listar ett antal egenskaper som de anser är signifikanta för en kunnig intervjuare. Struktur och tydlighet är viktiga beståndsdelar för att skapa rätt förutsättningar i stunden samt att utövaren är öppen för respondentens svar och lyssnar på ett aktivt och intresserat sätt. Intervjuaren vinner också på att styra samtalet vid behov så att det stämmer överens med syftet för intervjun. Trost (2014) poängterar att intervjuaren inte ska ge utrymme för det egna tyckandet utan låta den som blir intervjuad vara i blickfånget under samtalet.

6.2 Urvalsprocess

Intervjuerna genomfördes på nio gymnasier i fem kommuner och samtliga tio medverkande i studien arbetade som specialpedagoger. Studierna genomfördes i en storstadskommun, tre större städers kommun och en mindre stadskommun. Åtta gymnasieskolor var kommunala och en var en friskola. Målet var att de utvalda specialpedagogerna skulle vara utbildade på det specialpedagogiska programmet inom en 15-årsperiod tillbaka. Att vår aktuella målgrupp riktade sig mot utbildade specialpedagoger hängde ihop med att en av våra frågeställningar var kopplade till examensmålen. Kvale & Brinkmann (2014) förordar att syftet med forskningen och det forskaren behöver inhämta kunskap om ska styra vem/vilka samt hur många som ska ingå i studien.

Det målstyrda urvalet som användes i föreliggande studie, innebar att först valdes deltagarna ut, i detta fall kategorin specialpedagog, och som nästa steg vilken organisation, alltså vilka gymnasium som kunde tänkas bli aktuella. Både Bryman (2018) och Jacobsson och Skansholm (2019) anger att målstyrt urval handlar om att välja de beståndsdelar som är tänkta att analyseras utifrån de aktuella forskningsfrågor som ligger till grund för en studie på ett strategiskt sätt. Bryman framhåller också att "*/.../ urvalet är mer eller mindre fastställt tidigt under forskningsprocessen." (s. 498).

Vi kontaktade ansvariga rektorer och chefer för elevhälsan på de utvalda gymnasierna via telefon och mail för att presentera syftet med vår studie samt att vi önskade intervjua specialpedagogen på enheten. När ledarna hade verifierat en förbindelse vidare togs kontakt med specialpedagogerna både via telefon och mail med resultatet om varierande svar att delta i studien. Sättet den första kontakten tas på, har betydelse i förhållande till om den tillfrågade kommer att delta. Det är därför inte förvånande om det i ett första skede blir en tveksam eller nekande inställning till att medverka vilket Trost (2014) påpekar att det då gäller att stå på sig men samtidigt inte förmedla en känsla av tvång. Då urvalet av alla specialpedagoger samt att de hade tackat ja till att medverka var klart, mailades en kort beskrivning av syftet samt information om de etiska riktlinjerna som skulle tillämpas i studien.

6.3 Genomförande

Vi genomförde sammanlagt tio intervjuer varav den första var en pilotintervju med syftet att säkerställa tillämpligheten av intervjuguiden. Resterande intervjuer, tre stycken var, verkställdes var för sig. Antalet hade vi bestämt utifrån vad som var rimligt att hantera tidsmässigt, både vad gällde genomförandet av intervjuerna men också bearbetningen av materialet och den textmassa som skulle behöva analyseras utifrån samtalen (Stukat, 2014). Allteftersom intervjuerna pågick transkriberades det inspelade materialet och samtidigt diskuterades stoffet och de nya infallsvinklar som vi upptäckte. Bryman (2018) anger vikten av att kontinuerligt arbeta med intervju material under tiden intervjuerna genomförs för att på

så sätt inte få en alltför tung och koncentrerad arbetsbörda. Vidare påpekar Bryman också att intervjuaren med fördel kan använda sådant som gagnar kommande intervjuer från redan genomförda samtal.

Att vara flera intervjuare under ett intervjutillfälle kan ha både för- och nackdelar. Fördelarna med att vi var fler under pilotintervjun, innebar att vi upptäckte och uppfattade olika saker under samtalets gång och kunde på så sätt hjälpa varandra att ställa följdfrågor. Efter intervjun kunde vi också diskutera vad och hur vi hade uppfattat det som sades utifrån samma kontext. Nackdelen kunde ha varit att det hade uppstått ett maktförhållande där respondenten hade upplevt en svagare ställning i sammanhanget vilket kunde ha lett till att frågorna inte besvarades uppriktigt (Stukat, 2014). Även Trost (2014) understryker att denna typ av maktförhållande inte får förekomma i intervjusammanhang.

Inför pilotintervjun författades ett antal frågor som kopplade an till examensmålen men de var relativt ostrukturerade både vad gäller innehåll och ordningsföljd. Efter pilotintervjun blev det tydligt att vi behövde strukturera och förtydliga intervjufrågorna för att mer markant knyta an de till den första frågeställningen gällande examensmålen. Den nya intervjuguiden författades gemensamt, där ett antal öppna frågor utifrån examensmålen låg till grund för samtalet men med betoning på att anpassa intervjuförloppet till respondentens tankar och resonemang kring den specialpedagogiska yrkesrollen och uppdraget. Trost (2014) poängterar att ett alltför detaljerat frågedokument blir svårt att överblicka och använda utan istället ska den anpassas till personen och dess sammanhang. Han menar att en skicklig intervjuare klarar att navigera sig i samtalsmomentet genom att vara föränderlig och tillmötesgående. Bryman (2018) menar att utformningen av forskningsfrågor inte ska hindra den spontanitet som förväntas vara möjlig i samband med en semistrukturerad intervju men påpekar samtidigt att en viss struktur bör förekomma för att inte tappa navigation i arbetet. Intervjuerna inleddes med en kort presentation av syftet samt tillämpandet av de etiska riktlinjerna, vilket Kvale och Brinkmann (2017) kallar *orientering*. Flera varianter av frågor användes under intervjuerna varav två återkommande, som Kvale och Brinkmann kallar för *Inledande frågor och Uppföljningsfrågor*. De inledande frågorna kännetecknades i vår studie av exempelvis frågor som "Kan du berätta för mig om /.../" eller "Berätta gärna om dina erfarenheter gällande /.../". Uppföljningsfrågorna inbjöd vidare respondenten att fortsätta berätta genom att den som intervjuade kort bekräftade respondenten via ett hummande eller rörde på huvudet för att visa förståelse. Ytterligare en variant var *Tystnad* där respondenten gavs möjlighet att fundera till hen var redo för att fortsätta prata. Forskarnas syn på en avslutande intervju inbegriper att respondenten behöver få frågan om hen önskar lägga till något ytterligare vilket så gjordes i föreliggande studie. Om så var fallet fortsatte intervjun en stund till, annars stängdes inspelningen av.

Intervjuerna spelades in med hjälp av våra mobiler och transkriberades, Kvale och Brinkmann (2017) framhåller fördelarna med att både genomföra och skriva ut den egna intervjun som de menar leder till att analysarbetet förenklas eftersom forskaren lär av sin studie och erfarenheter under arbetet. Alla intervjuer genomfördes på specialpedagogernas respektive arbetsplats förutom pilotintervjun som genomfördes på ett närliggande gymnasium. Vi satt ostört under intervjuerna i rum där dörren kunde stängas vilket gav goda förutsättningar för våra inspelningar. Både Trost (2014) och Stukat (2014) framhåller vikten av en ostörd miljö samt betydelsen av att respondenten känner sig trygg vid intervjutillfället.

6.4 Bearbetning och analys

Efter att intervjuerna var genomförda inleddes bearbetning och analys av intervjumaterialet. Nio timmars inspelat material från tio intervjuer bearbetades på ett systematiskt sätt med syftet att viktig och relevant information skulle identifieras och förtydligas. Som ett första steg transkriberades samtliga intervjuer med förbehållet att inte ta med pauser, skratt eller hummande. Både skrivandet och det upprepade lyssnandet av inspelningarna var tidskrävande men värdefullt då vi såg fördelarna med att transkribera vårt eget material i ett sammanhang som bidrog till en djupare förståelse av materialet. Trost (2014) menar att nyttan med att transkribera de egna genomförda intervjuerna är att intervjuaren lär känna sin text och kan relatera tillbaka till samtalssituationen för att på så sätt upptäcka fler nyanser i materialet. Kvale och Brinkmann (2017) anger att ”En intervju är en levande social interaktion där tidsförloppet, tonfallet och kroppsuttrycken är omedelbart tillgängliga för dem som deltar i samtalet ansikte mot ansikte, men inte för den som läser utskriften.” (s. 218).

När transkriberingen var klar läste vi igenom varandras manuskript för att påbörja en ämneskategorisering av innehållet. Kvale och Brinkmann (2017) menar att kategorisering är ett sätt att systematisera innehållet i en text vilket skapar en möjlighet att kvantifiera samtidigt som det också är en metod för att reducera och strukturera en textmängd till ett mer hanterbart format. För att hitta en gemensam grund att stå på valde vi att först bearbeta, kategorisera samt analysera transkriberingen av en intervju tillsammans för att därefter fortsätta bearbeta resterande texter utifrån det valda tillvägagångssättet. Kvale och Brinkmann (2017) menar att intervjuaren redan i förväg kan bestämma kategorier eller så dessa växer fram under processens gång. Som utgångspunkt i ämneskategoriseringen fanns våra två forskningsfrågor. Som ett exempel anges *förebyggande arbete*, som ingick i den första forskningsfrågan som behandlade examensmålen, vilket innebar att all text i manuskripten som innehöll information kring ämnet kategoriserades via en färgmarkering. Varje tema fick sin färgmarkering. Vår andra forskningsfråga hade en mer öppen karaktär, vilket innebar att vi kunde identifiera ännu fler olika svar från respondenterna än i den första frågan. Arbetet med fråga två utmynnade i gemensamma kodord och teman, som följaktligen blev kategorier som färgmarkerades, sammanställdes och redogjordes för. Jacobsson & Skansholm (2019) menar att kodning av en text är till hjälp för att systematisera kvalitativt material. Metoden innebär ”/.../ att man identifierar de nyckelord som kan leda fram till svar på forskningsfrågorna och möjliggöra den förestående analysen.” (s. 125).

6.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Det förekommer kritik mot den kvalitativa forskningen, i förhållande till den kvantitativa forskningen, eftersom den inte levererar resultat som alltid är mätbart. För att validiteten ska kunna säkras behöver intervjuens innehåll användas på samma sätt vad gäller till exempel betydelsen av ord så att det som mäts är det som var ämnat att mätas. Trost (2014) diskuterar problemet med trovärdighet kontra kvalitativa intervjun utifrån ett reflexivt perspektiv och menar att både relevans och etiska aspekter behöver redogöras för att studien ska vara pålitlig. Begreppet validitet beskriver enligt Stukat (2014) att det som avses att mätas mäts. Graden av validitet är då också en tolkning av intervjun och på hur väl vi kan återge den. Det var svårt att i förväg veta hur hög validiteten skulle bli och om våra frågor verkligen skulle mäta det vi ville ha svar på utifrån problemställningen. Det var en svår balansgång att försöka få fram de svar som vi sökte samtidigt som vi värnade om respondentens integritet. I denna intervjusituation var vi medvetna om vikten att läsa av respondentens kroppsspråk så att vi inte pressade på för hårt i vår önskan att få svar. Pilotstudien utgjorde en viktig del i detta arbete och möjliggjorde en kontroll av om intervjufrågorna undersökte det som de avsåg att

undersöka. För att säkra validiteten har vi strävat efter en transparens i fråga om de val och överväganden vi har gjort både vad gäller teoretiska och metodiska utgångspunkter, undersökningens genomförande och analys. Begreppet reliabilitet, som innebär att något ska kunna mätas på exakt samma sätt flera gånger och för varje gjord mätning generera samma resultat är svårt att uppnå vad gäller metoden intervju. Att samtala är en mänsklig process och skiljer sig åt för varje tillfälle och person, vilket innebär att intervjun som också är mätinstrumentet i sammanhanget kommer att användas på olika sätt (Stukat, 2014). Då analysen skedde utifrån den insamlade empirin menar Kvale & Brinkmann (2017) att det finns en risk med att informanten inte svarar helt ärligt på de frågorna som ställs utan att den istället fokuserar på att ge en positivare bild än vad verkligheten visar. Eftersom vi valde att genomföra en halvstrukturerad intervju var vi medvetna om att risken fanns att reliabiliteten inte skulle bli helt tillförlitlig. Detta på grund av att vi var tre personer med olika bakgrund som intervjuade. Det fanns då en risk att våra tidigare erfarenheter skulle påverka hur vi tolkade det som sades under samtalet samt var vi valde att lägga fokus under intervjuerna. Vår strävan har ändå varit att noga och transparent beskriva genomförandet av studien. När det gäller generaliserbarheten är vi medvetna om att undersökningen inte kan appliceras på alla specialpedagoger utan att svaren vi fått fram endast visar de tio intervjuade specialpedagogernas beskrivelser. Generalisering är inte är det primära i kvalitativ forskning Kvale & Brinkmann (2017) men vi tror ändå att det utifrån resultatet kan dras lärdomar som kan vara överförbara och ge insikter i hur specialpedagoger arbetar och uppfattar sitt uppdrag.

6.6 Etik

Innan intervjuerna startade var vi vara noga med att informera om samtycke samt att namn, skola eller kommun inte skulle avslöjas i examensarbetet. För att få svar på våra frågeställningar behövde vi vara väl insatta i ämnet och tillsammans med den vi skulle intervjuas skapa ett tryggt klimat. Insamlingen av materialet skedde genom halvstrukturerade intervjuer där samtalet spelades in med mobiltelefon. Det inspelade materialet aidentifierades efter transkribering genom att deltagarna fick ett nummer från specialpedagog ett till specialpedagog tio istället för namn. Vetenskapsrådet (2017) menar att alla som deltar i en forskningsprocess bör ta ställning till och föra samtal kring etiska frågor i sin forskning. I vårt fall handlade det om att ta ställning till hur vi som forskare behandlade den information som samlats in och på vilket sätt deltagare blev bemötta som ställt upp i vår undersökning. Vi valde att använda oss av de fyra grundläggande huvudkraven för de forskningsetiska principerna enligt Vetenskapsrådets rekommendationer.

- *Informationskravet*

Deltagarna i studien informerades skriftligt om syftet via mejl och/eller muntligt via telefon. Informationen berörde förutom syftet också vetenskapsrådets forskningsetiska principer.

- *Samtyckeskravet*

Respondenterna informerades om att de när som helst hade möjlighet att tacka nej eller avbryta sin medverkan i studien samt att detta inte skulle medföra några negativa konsekvenser för deltagaren.

- *Konfidentialitetskravet*

Det inspelade materialet transkriberades och aidentifierades. Respondenterna informerades om att deras intervjuer samt identitet på inget sätt skulle komma att röjas. Vi informerade också om att den medverkande kommer få möjlighet att få ta del av den slutliga rapporten.

- *Nyttjandekravet*

Specialpedagogerna fick information om att det insamlade materialet endast kommer användas till vår studie och att vi vid studiens slut kommer att förstöra materialet.

7 Resultat och analys

Detta avsnitt innehåller en sammanställning av de resultat som framkom ur studien. Resultatet har bearbetats, analyserats och presenteras i förhållande till studiens två frågeställningar. I första delen har respondenternas utsagor samlats med varje enskilt examensmål som utgångspunkt. Andra delen, som avhandlar hur specialpedagogerna uppfattar sitt uppdrag, har fyra rubriker som utgår från en sammanställning av innehållet från respondenternas svar. Resultatet presenteras med underrubriker vilka utgår från de ämneskategorier som framkom vid bearbetningen av det transkriberade materialet.

7.1 Hur beskriver specialpedagogerna sina arbetsuppgifter i förhållande till utbildningens examensmål "Färdighet och förmåga"?

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

7.1.1.1 Förebyggande arbete

I arbetet med att identifiera hinder och svårigheter i olika lärmiljöer berättade en av de intervjuade specialpedagogerna att det var viktigt att ha överblick över hela skolan och aldrig förlora det övergripande perspektivet. Genom att delta och ställa frågor på olika möten som elevhälsoteammöten och klasskonferenser uppgav sju av de svarande att de kunde vara med och uppmärksamma behov samt påverka det förebyggande och främjande arbetet på grupp- och organisationsnivå. För att identifiera elevernas behov på individnivå arbetade samtliga respondenter med att ta in överlämningsinformation från högstadiet på de elever som skulle börja årskurs ett på gymnasiet. Genom olika utredningar och screeningsmodeller uppgav hälften av specialpedagogerna att de fick kunskap om vilka behov eleverna hade. Två av respondenterna arbetade även med att vara ett stöd vid utvecklingssamtal för att bidra med ett specialpedagogiskt perspektiv. Samtliga svarande uppgav också att behov hos olika elevgrupper eller enskilda elever ofta kom till deras kännedom genom informella samtal med lärare. Utifrån de mötesforum som respondenterna uppgav att de deltog i, analyserade de sedan vilka behov som kunde urskiljas för att utifrån detta arbeta med vad som behövde kompenseras för. Utifrån dessa behov kunde externa föreläsare bjudas in i syfte att tillföra ny kompetens på skolan. I det förebyggande arbetet på organisationsnivå medverkade specialpedagogerna på olika sätt med att skapa strukturer i förebyggande syfte. Detta arbete skedde ofta i samarbete med elevhälsan, rektor samt arbetslag och kunde innebära exempelvis att skapa tydliga rutiner kring frånvarohantering. Via medverkan på klasskonferenser kunde specialpedagogerna synliggöra åtgärder som behövde arbetas med på gruppnivå. Ibland kunde diskussionerna handla om att gå från extra anpassningar till stöd och stimulans.

Fyra av de svarande deltog i det förebyggande arbetet genom att göra klassrumsbesök och observationer, en av dem underströk att ”/.../ det är viktigt att inte vara en främling för eleverna.”. Vid klassrumsbesök hos gymnasielever i årskurs ett arbetade specialpedagogerna med genomgång av studieteknik samt att informera om inläsningstjänst.

I arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer betonade åtta respondenter vikten av tillgänglighetsanpassad lärmiljö samt tidiga insatser vilket gav fler elever möjlighet att lyckas i skolan. I det förebyggande arbetet fokuserade en skola på tillgängligt lärande där specialpedagogen informerade lärare om vilka funktionsförmågor som behövs på gymnasiet. På ytterligare en annan skola arbetade specialpedagog, kurator och skolsköterska med konsultativa samtal och det fanns ett tvärprofessionellt tänk mellan de olika professionerna där det förebyggande arbetet utfördes tillsammans.

7.1.1.2 Lärmiljöer

Gällande den fysiska lärmiljön uppgav åtta av respondenterna att de på olika sätt var delaktiga i inredningsarbetet av skolans lokaler. Detta för att kunna påverka och anpassa miljön sett utifrån elevernas behov. De åtgärder som beskrevs av respondenterna var till exempel tillgång till grupprum, skärmar som möjliggjorde studier mer avskilt samt projektorer och smartboards som gjorde digital undervisning möjlig. Andra sätt att anpassa den fysiska lärmiljön som nämndes var möblernas utformning och placering, gardiner med tjockare tyg för ljudisolering samt hörselslinga. En specialpedagog hade också fått vara med och påverka elevhälsans placering och utformning av lokalerna vid ombyggnation av skolan. Ytterligare en specialpedagog talade om vikten av var en klass placerades på skolan och att vissa elever behövde ha förutbestämda placeringar i rummet samt vid behov ska eleven också få möjlighet att sitta själv. Två av de svarande arbetade med introduktion och hjälp till årskurs ett elever med igångsättning av digitala lärverktyg.

Vad gäller arbetet med den pedagogiska lärmiljön uppgav hälften av de intervjuade specialpedagogerna att de på olika sätt var involverade i detta. Arbetet kunde exempelvis utgå från överlämningar som sedan analyserades med syfte att underlätta undervisningen för eleverna. Även lektionsobservationer användes för att hitta pedagogiska utvecklingsområden. Vid en av skolorna redovisades analysen av överlämningen på en lärplattform, vilket underlättade den pedagogiska planeringen för lärarna. Fem respondenter ansåg det viktigt att skapa en relation till eleverna och att i individuella samtal fånga upp det utvecklingsbehov som fanns.

På en av skolorna fanns ett samarbete mellan specialpedagog och förstelärare med syfte att utveckla undervisningen. På en annan skola deltog specialpedagogen i de utvecklingsgrupper som fanns för att förbättra undervisningen. Hälften av specialpedagogerna betonade vikten av en varierad pedagogik med alternativa redovisningsformer. Sex av specialpedagogerna arbetade också med att informera eleverna om studieteknik, detta för att eleverna på ett bättre sätt skulle kunna ta till sig undervisningen. I det riktade stödet till enskilda individer uppgav sex av respondenterna att de på individnivå arbetade med struktur- och planeringssamtal. Detta innefattade hur en digital eller fysisk kalender fungerar som hjälpmedel, läxhjälp, extra stöd i ämnet samt individuell undervisning vid behov. Tre specialpedagoger arbetade med den sociala lärmiljön genom gruppstärkande aktiviteter vid terminsstart men även andra aktiviteter som låg utspritt över året. Två av specialpedagogerna var delaktiga i trygghetsvandringen med syfte att skapa en trygg skolmiljö för eleverna.

7.1.2 - visa förmåga att kritiskt och självständigt genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå,

7.1.2.1 Pedagogisk utredning

Samtliga respondenter bekräftade att den pedagogiska utredningen låg inom deras ansvarsområde på arbetsplatsen. Däremot framkom delvis delade ansvarsområden inom den pedagogiska utredningen där kartläggning och analys också ingår. Respondenterna besvarade frågan kring arbetsgången samt vilka som deltog i utredningen med skiftande detaljrikedom. Åtta av respondenterna beskrev att de ledde utredningen och att mentor, undervisande pedagoger, elever samt vårdnadshavare deltog i densamma. I ett av ovanstående fall var det mentorn som utförde kartläggningen som specialpedagogen eller specialläraren därefter analyserade på organisations- grupp- och individnivå. Respondenten beskrev också att hen förberedde kartläggningen genom att ge mentorn frågor att förhålla sig till i samtalen. En svarande nämnde expertisen inom EHT, pedagoger samt elev som deltagare i kartläggningen, men inte vårdnadshavare. En annan av de åtta respondenterna berättade att hen skickade ut frågor till vårdnadshavarna, vilka oftast besvarades skriftligt. Ibland skedde telefonmöten eller personliga möten, det var upp till vårdnadshavarna att bestämma vad som passade dem bäst. Samma svarande nämnde också överlämningen från tidigare skola samt eventuella tidigare utredningar som bra informationskällor i kartläggningen. En respondent uppgav observation i klassrummet som bra metod vid kartläggningsarbetet.

Sammanlagt nio specialpedagoger svarade att de involverade pedagogerna i den pedagogiska utredningen. Fem svaranden betonade hur viktigt det var att engagera och ge lärarna ansvar i kartläggningen, att de var delaktiga i uppdraget. Två av ovanstående fem respondenter ansåg också att det var viktigt att ha med lärarna/arbetslaget vid analysarbetet. Tillsammans identifierades vilka behov som förelåg, vilka extra anpassningar som borde implementeras eller om det fanns behov av särskilt stöd och ett åtgärdsprogram. De menade att i slutändan var det ju oftast pedagogerna som står i klassrummet med olika insatser att förhålla sig till och hantera.

En pedagogisk utredning ska innehålla efterforskningar som innefattar analyser på organisations-, grupp samt individnivå. Samtliga respondenter svarade att de tog dessa olika perspektiv i beaktande. Däremot visade de sig ha divergerande syn på vilket fokus en pedagogisk utredning bör ha. Sex respondenter rangordnade inte nivåerna, en svarande fokuserade på individnivån och en specialpedagog riktade tydligt in sig på organisationsnivån där helhetsperspektiv samt lärmiljö sattes i fokus. Sammantaget sex av informanterna nämnde dock vikten av att kartläggningen skulle beskriva en helhetsbild. En respondent använde begreppet "...berättelse" och en annan använde begreppet "...historia" för att förklara vad de menade. Helhetsbeskrivningen låg som grund och det var bärande för utredningen att den kom fram och sågs ur de inblandades olika perspektiv. En annan informant använde uttrycken "...att bygga kunskap" och "...zooma ut" för att kunna bredda bilden av elevens vardag. Tre specialpedagoger menade att kartläggningen gav information på grupp- och organisationsnivå, därför inriktade de sig på den individuella nivån i resten av den pedagogiska utredningen. Två svarande nämnde elevens styrkor som en viktig del varav den ene uttryckligen betonade det salutogena perspektivet i kartläggningsprocessen. Hen menade att det som fungerade bra i skolan och i hemmet samt elevens styrkor var viktiga byggstenar i både kartläggningen och i arbetet framåt.

Fyra respondenter uttryckte att de använde sig av elevhälsans olika professioner för att få med alla perspektiv i utredningen. Som exempel nämnde en svarande psykisk ohälsa som en faktor, det innebar att kurator samt skolsköterska involverades i utredningen. Av de intervjuade betonade tre specialpedagoger hur viktigt det var att kunna konsultera sina kollegor eller elevhälsoteamet, att få råd och stöd i olika processer i arbetet kring en pedagogisk utredning.

7.1.3 - 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 lärmiljö,

7.1.3.1 Åtgärdsprogram

En pedagogisk utredning avslutas med en pedagogisk bedömning där bland annat elevens styrkor, förmågor, behov och utmaningar sammanfattas och analyseras. Rektor beslutar utifrån den bedömningen om åtgärdsprogram ska upprättas eller inte. På frågan om vem som uppbär ansvar över åtgärdsprogrammen svarade respondenterna likvärdigt. Samtliga svarande ansvarade för upprättandet av åtgärdsprogram, självständigt eller i samarbete med andra. Fyra respondenter beskrev hur de samverkade med andra professioner inom skolan. Exempel på dessa var samordnare, mentorer eller andra undervisande ämneslärare. Även hela arbetslag samt EHT kunde involveras i processen kring åtgärdsprogram. En respondent nämnde även att externa myndigheter som socialtjänst, BUP (Barn och Ungdomspsykiatri) eller sjukvården kunde vara delaktiga och en annan svarande menade på att både elev och vårdnadshavare ibland deltog vid upprättande av åtgärdsprogram.

Vad gäller uppföljning samt utvärdering av åtgärdsprogram framkom varken mycket information eller någon enhetlighet bland respondenterna. Två svarande beskrev att det var specialpedagogen som ansvarade för både uppföljning och utvärdering av åtgärdsprogram på sina respektive arbetsplatser. En av de två svarande beskrev att hen involverade undervisande lärare och eleven i utvärderingen. En annan respondent svarade att det var mentorn som ansvarade för både uppföljning samt utvärdering, hen ansåg det viktigt att mentorn "...äger processen". Ytterligare en svarande uppgav att det var mentorn som ansvarade för uppföljningen men att specialpedagogen ansvarade för utvärderingen.

Ytterligare ett resultat visade att tre specialpedagoger ibland inkluderade sig själva som en åtgärd i åtgärdsprogrammet. Två svarande var, tvärtemot ovanstående respondenter, väldigt tydliga med att det inte var aktuellt att själva vara en del av ett åtgärdsprogram. Vad gällde stödet från specialpedagog till elev i ett åtgärdsprogram var det fyra begrepp som nämndes. Begreppen var studieteknik, planeringsstöd, strukturstöd samt strategier. En svarande använde planeringskalendern som exempel på verktyg som hen hjälpte eleverna att hantera. Eleven fick själv välja om hen föredrog en digital eller en fysisk kalender. Respondenten kunde sedan hjälpa eleven att lägga in schemat och andra fasta tider i kalendern, Vid digital användning kan datorns och mobilens kalendrar synkroniseras. Syftet var att hjälpa eleven att få en överblick, både vad gällde skolans tider, planering av läxor eller sin egen fritid, vilket är viktigt för att förstå och klara av sin vardag.

7.1.4 - visa fördjupad förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda,

7.1.4.1 Samtalspartner och rådgivare

På frågan om specialpedagogen var en samtalspartner och rådgivare samt på vilket sätt detta yttrade sig svarade samtliga specialpedagoger att det informella samtalet var den absolut vanligaste formen för kommunikation med enskilda lärare, mentorer, arbetslag, ämneslag och assistenter på skolan. Respondenterna uttryckte att de vanligtvis konsulterades kring elevers svårigheter i skolans korridorer eller under ett kort besök på sina arbetsrum. Ytterligare tecken på den informella riktningen förklarades genom att specialpedagogen inte intog någon speciell roll utan snarare var en i gruppen som bidrog till diskussionen under spontana möten. Sju av tio respondenter beskrev att de handledde lärare och av resterande tre uttryckte två att de önskade handleda. Endast en använde uttrycket rådgivare.

En respondent berättade att ett erbjudande om att komma på besök i klassrummet kunde innebära varierande svar från undervisande lärare, vissa välkomnade specialpedagogen medan andra ville “/.../ vänta till ett bättre tillfälle eller pratar bort det utan att egentligen ge något svar.”. En annan respondent berättade att de gånger hen gjorde klassrumsbesök och återkopplade efter lektionen valde hen att enbart ta upp det som fungerade bra. Hen menade att läraren själv oftast fokuserade på det som inte fungerade och på så sätt kom de åt att diskutera detta ändå.

Fyra respondenter berättade att de handlett projekt i utvecklingsgrupper och en av dessa fyra hade använt litteratur som diskussionsunderlag i sin handledning. Fem specialpedagoger uppgav att det förekom uppdrag som handlade om att hålla föredrag inom NPF-området samt att informera om extra anpassningar och särskilt stöd i den rådgivande rollen. Detta gjordes på organisationsnivå i kompetenshöjande syfte men också utifrån att arbetslag signalerade att de hade många frågor kring anpassningar gällande enskilda elever. En av dessa fem berättade att hen på eget initiativ bokade in ett antal träffar med ett arbetslag då det fanns många enskilda elevärenden i en klass, syftet var att stötta arbetslaget på gruppnivå. En annan respondent återgav att det förekom handledningstillfällen med enbart enskilda lärare från ett arbetslag. Även elevassistenter i skolan fick handledning, både enskilt och i grupp, enligt fyra specialpedagoger som pekade på den komplexa rollen som en bidragande orsak. En av tio svarande uttryckte att det vore bättre med en extern handledare vad gällde skolans rådgivande uppdrag eftersom denne lättare skulle kunna förhålla sig objektiv.

Samtliga deltagare i undersökningen upplevde att kontakten med föräldrar innebar att ta emot information om eleven samt att vara samtalspartner snarare än att ha en rådgivande funktion. En respondent skildrade att hen ibland i mötet med föräldrar berättade hur eleven hade det i skolan i syfte att skapa förståelse kring samt ge råd om hur de kunde stötta sitt barn på bästa sätt vad gällde studierna. En annan specialpedagog berättade om enstaka möten som hen anordnade innan terminen började. Då fick elev och föräldrar komma på besök för att bilda sig en uppfattning om skolans lokaler och träffa mentorn, i förebyggande syfte och för att skapa en så trygg tillvaro som möjligt för eleven.

7.1.5 - visa förmåga att självständigt genomföra uppföljning och utvärdering samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möte behoven hos alla barn och elever.

7.1.5.1 Uppföljning och utvärdering

Vad gällde uppföljning och utvärdering angav alla specialpedagoger att de på olika sätt arbetade med detta. På organisationsnivå skedde arbetet genom olika grundläggande strukturarbeten där insatserna utvärderades och systematiserades. Arbetet genomfördes mestadels vid läsårets slut, exempelvis genom skolans egna eller skolverkets enkäter. Utvärdering av elevhälsans, arbetslagets och ämneslagets aktiviteter gjordes också. Olika blanketter som behövde utvärderas och revideras sågs över. Statistik över vilka som fick F i betyg följdes upp i alla ämnen. Specialpedagogerna deltog ofta i olika mötesforum på skolan, på dessa möten ansvarade de för att ta anteckningar och följa upp de beslutade åtgärderna. Dessa kunde till exempel vara att följa upp överlämningar eller att kontrollera att rutiner kring provningar följdes. Ofta arbetade specialpedagogen tillsammans med kurator och skolsköterska som ett team. En respondent deltog även när skolan skrev sin årliga kvalitetsrapport.

7.1.5.2 Leda utveckling av pedagogiskt arbete

Att leda och utveckla det pedagogiska arbetet såg olika ut på respondenternas arbetsplatser. För hälften av specialpedagogerna ingick detta i uppdraget, arbetet skedde antingen självständigt eller genom deltagande i någon kvalitetsgrupp. Informanterna nämnde även att arbetsuppgifterna bestod av att informera om extra anpassningar och åtgärdsprogram. Ytterligare arbetsuppgifter kunde vara att delta i arbetet kring skolans kvalitetsmål Trygghet och studiero, genom att leda arbetet med "...lektionens ramar". En annan uppgift var att ansvara för och driva ett projekt/koncept tillsammans med skolsköterskan, "...studier och hälsa", som sedan följdes upp och delades med andra EHT på skolan. Att delta på stor EHT, där alla EHT på skolan samverkade i det främjande arbete för hela skolan, var ytterligare en arbetsuppgift. Även planering för att de elever som fick F i betyg skulle nå kursmålen vid en provning ingick. Denna planering utfördes av specialpedagog tillsammans med elev, vårdnadshavare och mentor.

7.2 Hur uppfattar specialpedagogerna vad som påverkar och formar deras arbetsuppgifter och yrkesroll på skolan?

7.2.1 Formella/informella samtal samt mandat från rektor

Som tidigare nämnts var den informella riktningen på hur samtal och rådgivning sker, den absolut vanligaste formen som användes i skolans verksamhet mellan specialpedagog och lärare. Samtliga specialpedagoger uttryckte en önskan om att hinna arbeta mer strukturerat och formellt med handledning samt med reflektion på grupp- och organisationsnivå. Detta för att kunna utveckla undervisningen tillsammans med pedagogerna och hjälpa fler elever på samma gång. En respondent framhöll att det fanns mycket att vinna på om lärarna kunde se, att "...ett par extra ögon i klassrummet." innebar ytterligare perspektiv på vad som händer vilket i förlängningen kunde medföra utvecklingsmöjligheter. Hälften av de svarande betonade rektorns roll i förhållande till specialpedagogens uppdrag där rektor behöver förstå vad uppdraget innebär för att kunna använda specialpedagogens kunskaper på rätt sätt. Uppfattningen var också att rektorn hade en viktig roll i att tilldela specialpedagogen mandat vad gällde att genomföra handledning på skolan.

7.2.2 Relationer

Sex av tio specialpedagoger betonade den goda relationen till lärare som den mest betydelsefulla aspekten i uppdraget. De menade att det var viktigt att arbeta med relationen för att skapa förtroende och på så sätt få access till deras klassrum och i förlängningen kunna vidga samarbetet. ”Det handlar ganska mycket om /.../ alltså du behöver nätverka mycket som specialpedagog... jättemycket!” sa en specialpedagog och menade att i skapandet av goda relationer byggs ett högt förtroendekapital upp och möjliggör “/.../ att vara lite obekvämt och besvärlig /.../” både gentemot lärare och rektorer. Dock framhöll respondenten att uppdraget inte går ut på att vara kompis med lärarna, hen menade att det krävs en viss distans i relationen när specialpedagogen till exempel behöver ta rollen som medlare mellan elever och lärare. Ytterligare en specialpedagog sade att “Ska vi vara skolans och rektors kritiska vän, så då behöver vi också vara lite utanför.” Sammanfattningsvis upplevde de sex svarande att det var svårt och känsligt att ge råd till lärare, speciellt när det handlade om undervisningen i klassrummet.

Nio specialpedagoger beskrev att de träffade elever enskilt för att utifrån deras behov hjälpa dem att nå kursmålen. Två av de nio respondenterna benämnde detta arbete som handledning. I resonemanget om att ge elever stöd betonade fem av respondenterna relationsbyggandet som en framgångsfaktor. Via relationen kunde ett förtroende byggas upp vilket gav ett klimat där eleverna öppnade upp för stöd och hjälp från specialpedagogen.

7.2.3 Arbetsbelastning och arbetsuppgifter

Samtliga specialpedagoger vittnade om hög arbetsbelastning vid uppstarten av ett nytt läsår. Då hölls många möten och olika moment planerades och genomfördes med syfte att skapa goda förutsättningar, speciellt för årskurs ett eleverna. Vidare uppgav respondenterna att höstterminen började med olika former av överlämningar, dessa skedde mellan grundskolans personal och gymnasiet specialpedagog, mellan specialpedagog och lärare/mentor på gymnasiet samt mellan specialpedagog och elev/föräldrar. Informationen som hanterades kunde handla om vilka extra anpassningar som funnits, om det fanns utredningar, eventuella diagnoser eller om eleven hade haft särskilt stöd. Det var, enligt respondenterna, en tidskrävande och komplex process där specialpedagogen sammanställde allt material och all information som överlämnats. De kunde även få hantera information som berörde annat än de pedagogiska förmågorna, exempelvis om elevens psykiska ohälsa. När eleverna i årskurs ett hade påbörjat sin gymnasieutbildning genomfördes screeningar för att säkerställa kunskapsnivån på både grupp- och individnivå angav hälften av respondenterna. Fem svaranden beskrev även att genomgång av studieteknik var en återkommande aktivitet för de nya gymnasieeleverna. Samtliga svarande arbetade både förebyggande och åtgärdande varav två av respondenter pekade på att det förebyggande arbetet mestadels skedde under höstterminen medan det åtgärdande arbetet dominerade under vårterminen. Två andra respondenter beskrev hur de överlag upplevde att de mest arbetade åtgärdande. Vad gäller åtgärdsprogrammen menade fem svaranden att de flesta upprättades under december och januari. En svarande ansåg att den mest hektiska perioden under läsåret var i slutet av vårterminen då betygsättningen närmade sig.

Tre specialpedagoger var involverade i att planera inför och genomföra de nationella proven för anpassade grupper under vårterminen. Andra förekommande arbetsuppgifter var att genomföra utvärderingar i slutet av läsåret i syfte att utveckla verksamheten, hjälpa till i arbetet med prövningar, bedriva lovskola samt genomföra läs- och skrivutredningar. Två

specialpedagoger arbetade efter årshjul och en tredje prioriterade sina arbetsuppgifter tillsammans med rektor.

En svarande ansåg att den specialpedagogiska utbildningen stämde väl överens med hens uppdrag i skolan. Vad gällde arbetsuppgifter kontra arbetsbeskrivning menade respondenten att socialstyrelsens vägledning beskriver uppdraget på ett begripligt sätt. Den innefattar elevhälsans olika professioners uppdrag och sammanfattar specialpedagogprogrammets examensmål Färdighet och förmåga på ett tydligt sätt. En annan specialpedagog beskrev att hen efter sin avslutade utbildning inte var förberedd på att det kategoriska perspektivet fortfarande hade en dominerande roll i dagens skola.

7.2.4 Tidsbrist och följder

Ett genomgående och återkommande tema i intervjuerna handlade om respondenternas upplevelse av att tiden inte räcker till och att denna tidsbrist påverkade möjligheten att fullgöra det uppdrag som åligger en specialpedagog på gymnasienivå. Två respondenter angav att möten av olika slag samt administrativa uppgifter tog mycket tid i anspråk. Det fanns också en önskan hos samtliga svarande att i högre utsträckning arbeta med skolutvecklingsfrågor samt att utveckla lärmiljöer. Två andra respondenter menade att de inte hade tid respektive svårt att få tid till att arbeta på individnivå. En respondent redogjorde för ett dilemma kring genomförandet av den pedagogiska utredningen. Antingen visste hen redan vilken/vilka åtgärder som behövdes och upplevde då stress över att behöva skriva den. Eller så visste hen vilka åtgärder som behövdes men hade också vetskap om att skolan inte hade de resurser som krävdes för att tillgodose elevens behov. Samma svarande kände sig otillräcklig, men trivdes på sin arbetsplats och med ungdomarna, "...det är ju dem man får kraft av.". Tre respondenter menade att de var tvungna att prioritera sina arbetsuppgifter, en av dessa tre svarande satt mest i möten och var därför tvungen att hushålla med olika arbetsuppgifter den övriga arbetstiden. Samma tanke presenterades av ytterligare en svarande som hade inbokade mötestider ca 25 % av sin arbetstid. Hen menade att detta är "...låsta positioner i arbetsschemat." och som begränsade utförande av andra arbetsuppgifter. En svarande uppgav att en pedagogisk utredning tog mellan 16–20 timmar att genomföra.

Fyra respondenter beskrev hur arbetsbelastningen ledde till att det administrativa arbetet med dokumentation blev lidande. En av dem berättade att hen "...slarvar" och ibland inte gjorde den pedagogiska utredningen om underlag såsom överlämningspapper och tidigare diagnoser redan fanns. Vad gäller dokumentation kring elever beskrev en svarande just betydelsen av noggrannhet och att göra saker på rätt sätt. På hens skola hade de ökat fokuseringen på att göra grundliga utredningar samt att ta till vara på all information som fanns kring en elev på ett tidigt stadiet. Det hade resulterat i att antalet pedagogiska utredningar hade ökat men att antalet åtgärdsprogram minskat från över 20 per termin till färre än fem samma period året efter.

7.3 Analys av resultat

Som tolkningsredskap i analysen av studiens resultat har begrepp från systemteorin använts. Dessa är hämtade ifrån Öquist (2018) och är: helhet, konstans och variation, gränser-gränssnitt-gränsvillkor, nivå samt öppna och slutna system. Analysen utgår från utvalda delar i resultatet vilka förklaras med hjälp av systemteoretiska begrepp. I resonemanget som förs representerar skolan ett system och i systemet finns olika grupper, nivåer eller mindre system och företeelser som på olika sätt symboliseras genom begreppen ovan. Analysen gällande första frågeställningen avhandlar specialpedagogernas arbetsuppgifter kopplat till

examensmålen och i studiens andra frågeställning redogörs för specialpedagogernas uppfattning av uppdraget.

Helheten är, enligt Öquist (2018), det sätt med vilket olika handlingar förstås i sammanhang. Genom att specialpedagogerna i samspel och kommunikation med andra aktörer på skolan fångar upp olika utvecklingsområden och kompetenser som saknas. Inom EHT kan detta leda till att ny kompetens tillförs genom att personalen fortbildas, vilket medför att hela systemet på skolan kan påverkas. Konstanter är de rutiner och ramar som upprätthåller balans och jämvikt och ger fasthet åt systemet (Öquist, 2018). De beskriver återkommande arbetsuppgifter samt de rumsliga gränser som är konstanta i skolan och påverkar specialpedagogernas arbete. Utifrån resultatet kan detta innebära alla de förebyggande strukturer som redan finns på skolan och som utgör en trygghet för specialpedagogernas arbete som till exempel EHT, klasskonferenser och överlämningar. I den fysiska lärmiljön kan konstanterna bestå av rumsliga gränser i form av skolans lokaler. Variation innebär att vara lyhörd för ny information, detta kan leda till omkalibrering av verksamheten där nya insikter leder till positiva effekter i att göra skolan mer tillgänglig (Öquist, 2018). Genom att exempelvis delta i utformningen av skolans lokaler och anpassa miljön utifrån elevernas behov, arbetar specialpedagogen med att tillgängliggöra lärmiljön.

Ett annat exempel från resultatet gäller pedagogisk utredning. I examensmålet står beskrivet att specialpedagogen ska kunna “/.../ genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter på organisations-, grupp och individnivå,” (SFS 2017:1111, s. 5). Resultatet visade att specialpedagogerna uppbar huvudansvaret för utredningarna, de betonade även vikten av samarbete med andra aktörer på och utanför skolan samt att fokusera på helheten. Av vikt vid utredningsarbetet är att få en överblick över elevens situation i skolan, i hemmet och på fritiden. Enligt systemteorin kan nya perspektiv visa sig vid fokus på mönster och sammanhang (Öquist, 2018). Då kan helhetsbilden vidgas, vilket kan ge nya handlingsalternativ samt öka förståelsen för den ömsesidighet och det beroende som finns mellan individ och omvärld. Detta benämns inom systemteorin som helhet. I de forum där information och perspektiv inhämtas är det viktigt att specialpedagogen uppmärksammar strukturer som framkommer. I resultatet från studien framkom också hur viktigt det var med trygghet och goda relationer i skolan. Dessa två delar kan representeras av det systemteoretiska begreppet konstans och variation. Med konstans menas det stabila och trygga i ett system, det som är regelbundet återkommande och som fungerar för eleven. Ovanstående delar blir utgångspunkt i utvecklingsarbetet kring eleven och grunden i den pedagogiska bedömningen som utredningen mynnar ut i. De blir också den trygghet som eleven behöver när varianser adderas, vilka exempelvis kan vara situationer eller miljöer där eleven stöter på utmaningar. En förutsättning för att en organisation skall fungera och kunna utvecklas är dess förmåga att ta till sig information från andra nivåer eller system. Olika nivåer inom skolan kan vara grupperingar som lärarekollegiet, EHT eller ledningen. I systemteorin används begreppet öppna och slutna system och det innebär att det sker ett informationsutbyte mellan olika nivåer eller system, att det finns ett flöde av information som kommuniceras och som då har möjlighet att tas upp och påverka nivån eller hela organisationen. I exemplet kring det pedagogiska utredningsarbetet kan vårdnadshavarna representera ett annat system som eleven är en del av parallellt med skolan. I samarbetet med vårdnadshavarna breddas helhetsbilden kring eleven, vilket ökar möjligheten att se mönster, samband och det större sammanhanget. En pedagogisk utredning kan, efter den pedagogiska bedömningen, leda till att åtgärdsprogram upprättas. Vad gäller utformandet och genomförandet av åtgärdsprogram står det beskrivet i ett av specialpedagogiska programmets examensmål att specialpedagogen ska kunna samverka med andra aktörer inom skolan. I vårt

resultat framkom att specialpedagogerna samarbetar med andra vid upprättande av åtgärdsprogram, exempelvis lärare, EHT och samordnare, men även med elever och vårdnadshavare. I systemteorin symboliserar dessa deltagare olika nivåer.

Den specialpedagogiska yrkesrollens kommunikativa uppdrag innebär att visa fördjupad förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda. Som tidigare nämnts, finns i systemteorin system som är öppna eller slutna (Öquist, 2018). Öppna system kan beskrivas som “/.../ att de har en förmåga att utbyta information med omgivningen och därigenom växa och utvecklas /.../.” (s. 48). Specialpedagogerna i denna studie ingår i flera olika system såsom skolan, EHT, lärararbetslag och den egna yrkesgruppen med specialpedagoger. Ytterligare ett system är klassrummet där läraren och eleverna ingår. Respondenterna beskrev det rådgivande uppdraget som komplicerat då lärare inte upplevs vara mottagliga för att ta emot råd i syfte att till exempel förändra undervisningen i klassrummet. Lärarnas inställning indikerade en strävan mot ett slutet system, där bristen på kommunikation från omgivande system skulle innebära att undervisningen stagnerade och i slutändan bidrog till att elevernas kunskapsinhämtning avstannade. Samtliga specialpedagoger uttryckte en önskan att få arbeta mer med rådgivande samtal för att på så sätt påverka och utveckla undervisningen vilket kan ses som att de strävar efter att hålla det öppna systemet levande. Enligt Svedberg (2016) samspelar systemen med varandra genom samtal och handlande vilket påverkar systemets olika delar.

Begreppet nivåer, i detta fall menat mellan specialpedagog och lärare samt mellan specialpedagog och rektor, kan ses som ytterligare en påverkansfaktor i kommunikationen mellan rollerna där samtalet behöver ske i ett meningsfullt och tillämpligt sammanhang med en intention som är tydlig (Öquist, 2018). Flera exempel i föreliggande studie handlar om att lärare kontaktar specialpedagogen i skolans korridorer för att ta upp ett ärende i förbifarten. Kommunikationen syftar till att överföra information men kan också innebära att läraren önskar hjälp med ett dilemma. Öquist menar att för en fungerande kommunikation mellan nivåerna behöver det finnas mål som styr och tydliggör ett uppdrag, något som i systemteorin kallas för gränsvillkor. Enligt systemteorin finns problemet oftast i systemet och inte hos den enskilde aktören. Därför är det av vikt att undersöka grundproblemet och inte enbart lösa de symptom som utgör dilemmat. Specialpedagogen agerar i gränssnittet mellan nivåerna lärare och rektor, alltså tar emot information för att kunna göra en bedömning och vidta åtgärder. För att skapa rätt förutsättningar för de anställda behöver den som leder verksamheten vara insatt i hur de olika nivåerna fungerar samt vilka gränsvillkor som styr arbetet mot satta mål. “Ledarens viktigaste uppgift är att upprätthålla dem, och att tydliggöra vilka av gränsvillkoren som inte är förhandlingsbara och vilka som kan underställas gemensam problemlösning.” (Öquist 2018, s. 62).

Ett öppet system är, enligt Öquist (2018), mottagligt för kontakt med omgivningen. Genom att utbyta information kan gruppen eller individerna i den utvecklas. Resultatet visade att några av specialpedagogerna deltog i gruppstärkande aktiviteter på skolan. Svedberg (2007) beskriver att öppna system uppstår i möten med andra människor och genom samspel skapas relationer. I resultatet framkom att alla specialpedagoger ansåg att relationsbyggandet var en framgångsfaktor i det öppna systemet. En individ kan ingå i många öppna system vilka i sin tur kan påverka och bilda nya system. Detta blev tydligt i specialpedagogernas arbete med elever där de genom individuella samtal träffade elever för att utifrån deras behov hjälpa dem vidare i skolarbetet. Några av specialpedagogerna beskrev även detta arbete som handledning.

Genom denna mellanmännsliga process öppnades systemet för påverkan genom att fånga upp information från andra system.

8 Diskussion

I vår undersökning sökte vi svar på dels hur specialpedagogers arbetsuppgifter kan relateras till specialpedagogiska programmets examensmål och på hur specialpedagoger på gymnasiet uppfattar sitt uppdrag. Detta avsnitt knyter samman studien som helhet och syfte och frågeställningar diskuteras i relation till vald metod samt resultat. Avsnittet består av tre delar; metoddiskussion, resultatdiskussion samt förslag på fortsatt forskning inom ämnesområdet. Resultatdiskussionen är mest omfattande och består i sin tur av fem underrubriker; Förebyggande arbete och lärmiljöer, Pedagogisk utredning och åtgärdsprogram, Samtalspartner, Relation, Arbetsbelastning och tidsbrist samt Slutord där vi reflekterar över studien.

8.1 Metoddiskussion

Inför valet av forskningsmetod i det kommande examensarbete diskuterades olika förslag såsom enkätstudier, intervjuer både individuellt och i grupp. Tidigare erfarenheter sa oss att intervjuer är komplexa att genomföra och ställer höga krav på den som utför intervjun. Det ingår också ett omfattande arbete med att bearbeta materialet i form av transkribering och analys av skriven talad text som ska tolkas (Kvale & Brinkmann, 2017). En mix av individuellt, och i grupp genomförda intervjuer hade varit intressant att genomföra ur synpunkten att kunna jämföra utsagorna om den specialpedagogiska yrkesrollen. När vi fördjupade oss vidare i vårt valda ämne började vi alltmer att dras mot en kvalitativ studie med semistrukturerade intervju som metod. Detta eftersom vi var intresserade av och önskade få till ett samspel med respondenten på ett djupare plan till skillnad från det som enkätstudier kunde ha inbringat. Stukat (2014) lägger stor vikt vid att val av metod ska ske utifrån att det blir ändamålsenligt i det som avses forskas om, och inte väljs utifrån enbart eget intresse eller brist på uppfinningsförmåga.

Urvalet av respondenter bestämdes bli specialpedagoger på gymnasiet eftersom vi önskade få reda på mer om vilka uppdrag och arbetsuppgifter som ingick i rollen i en frivillig skolform som vi själva sedermera skulle komma att arbeta i. Vårt resonemang angående den geografiska placeringen av gymnasierna, som respondenterna arbetade på, var att det skulle ligga inom ett avstånd som inte var alltför tidskrävande att ta sig till samt att vi inte skulle ha en tidigare relation med dem som skulle intervjuas.

För att verifiera innehållet av det första utkastet av intervjufrågor genomfördes en pilotintervju. Därefter formades frågorna om och ordningsföljden bestämdes inför kommande samtal. I efterhand funderade vi på om vi hade vunnit något på att utifrån den omarbetade intervjuguiden genomföra ytterligare en pilotintervju med syftet att verkligen lära känna våra frågor, hur vi skulle ställa dessa samt hitta en relevant ordningsföljd. Kanske hade det medfört att vi i slutändan hade fått andra och/eller mer utvecklade svar. Kvale och Brinkmann (2017) gör i sammanhanget skillnad på att *samla ihop* gentemot *skapa tillsammans* och menar att respondentens svar utformas under intervjutillfället tillsammans med den som intervjuar.

Under intervjuerna upplevde vi emellanåt det svårt att fokusera på svaren som gavs från respondenten samtidigt som funderingar kring vilka följdfrågor som skulle ställas närmast pågick. I efterhand går det att upptäcka att det var lätt som rutinerad intervjuare att missa en följdfråga eller be respondenten utveckla sitt svar ytterligare.

Fler påverkansfaktorer som kan nämnas är att inspelningarna av intervjuerna ibland gav en falsk trygghet i att inte alltid lyssna till det som säs eftersom det spelades in. Det förekom att vi ställde alltför många frågor på en gång i tron att vi behövde vara extra tydliga men som istället fick motsatt effekt. Det hände att vi bidrog med egna erfarenheter under samtalet för att bekräfta respondenten, vilket kan ha påverkat den information som framkom. Intervjuarens “/.../ aktiva lyssnande till och uppföljning av svaren bestämmer delvis samtalets förlopp.” (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 233). En tänkvärd aspekt är att om vi hade varit mer rutinerade intervjuare hade ovanstående faktorer kunnat undvikas i större utsträckning men även möjligheten att utveckla sådant som vi inte kunde förutsett innan vi påbörjade intervjuerna hade ökat. Ett exempel är begreppet relation som många specialpedagoger nämnde och la stor vikt vid. Det hade varit intressant att forska mer om vad det innebar för var och en, varför det var så samt deras uppfattning om hur det kunde ha kopplats till examensmålen. Avslutningsvis kan sägas att en jämförelse mellan den första och sista intervjun visar att utvecklingen i rollen som intervjuare har varit framåtskridande, det vill säga att vi har blivit skickligare och utvecklat vår förmåga att lyssna och ställa rätt frågor i samtalen.

8.2 Resultatdiskussion

8.2.1 Förebyggande arbete och lärmiljöer

Respondenterna i studien ger uttryck för att de på olika sätt arbetade förebyggande med att undanröja hinder och svårigheter i elevernas lärmiljöer vilket kan relateras till Valsö och Malmgren (2019) som påpekar att en lärmiljö som anpassas och formas efter elevernas behov kan stödja lärandet. Även Sjöwall (2018) menar att förutsättningar för lärande ökar när den fysiska, sociala och pedagogiska lärmiljön är stödjande för eleverna och ger dem förutsättningar att utvecklas och delta i sociala aktiviteter. Utifrån detta är det intressant att se att sju av de intervjuade specialpedagogerna uppger att de genom deltagande på olika möten arbetar med att på organisationsnivå identifiera vilka främjande faktorer samt vilka utvecklingsbehov som finns på de olika skolorna för att kunna vara med och påverka det förebyggande och främjande arbetet med lärmiljöer på gruppnivå. Däremot arbetar alla specialpedagogerna med att identifiera behovet på individnivå genom överlämningar. Dessutom uppgav alla svaranden att de informella samtalen ofta låg till grund för att fånga upp behov både på individ och gruppnivå. En majoritet av respondenterna arbetar också med att tillgänglighetsanpassa lärmiljön vilket Sjöwall (2018) menar är en förutsättning för en likvärdig utbildning. Genom att göra lärmiljön tillgänglig och skapa förutsättningar för alla elever att vara delaktiga samt arbeta utifrån ett inkluderande arbetssätt där olikheter tillåts vara en tillgång, kan eleverna ges förutsättningar till lärande och delaktighet i skolans samtliga aktiviteter som de har rätt till.

I det förebyggande arbetet förekommer samarbete med andra aktörer inom skolan till exempel elevhälsan och andra professioner som kan bidra med kunskaper, vilket Hjärne och Säljö (2013) menar kan medföra positiva effekter då elevhälsoteamet består av olika representanter med skiftande expertisområden kan de medverka till en bredd i analysen och bidra med förslag till lösningar. Ibland ledde detta samarbete fram till att ny kompetens tillfördes gruppens olika professioner genom till exempel att externa föreläsare bjöds in. Empirin visar också att respondenterna arbetar förebyggande och främjande genom att delta vid olika mötesforum där de getts möjlighet att påverka på gruppnivå, till exempel att gå från extra anpassningar för enskilda individer till stöd och stimulans för hela gruppen. Detta ligger i linje med 25§ i skollagen (2010:800) vilken beskriver att elevhälsan främst ska arbeta förebyggande och främjande.

I arbetet med den fysiska lärmiljön uppgav åtta av specialpedagogerna att de på olika sätt varit delaktiga. Detta är positivt då Erickson (2002) menar att den fysiska miljöns utformning både kan stödja och motverka elevernas lärande. En bra fysisk lärmiljö kan möjliggöra olika former av undervisning men han menar att lokalernas utformning i skolan ofta riskerar att hindra lärarna från att bedriva någon annan form av undervisning än den traditionella. Därför känns det positivt att så många som åtta av tio av de svarande är delaktiga i detta arbete. I arbetet med den pedagogiska lärmiljön uppger hälften av respondenterna att de är involverade på olika sätt. Ofta utgår arbetet från de analyser som gjorts utifrån till exempel överlämningar för att påverka undervisningen. Så många som hälften av specialpedagogerna vittnar om betydelsen av en varierad pedagogik med alternativa redovisningsformer. Dessutom arbetar sex av respondenterna med att informera eleverna om studieteknik, för att eleverna på ett bättre sätt ska kunna ta till sig undervisningen. Detta ligger i linje med det Valsö och Malmgren (2019) beskriver. Genom att i skolan fokusera på ledning och stimulans till hela gruppen gynnas alla elever. En lärmiljö är tillgänglig då den ger möjligheter till alla barn och elever att delta på lika villkor, att den med andra ord inte exkluderar någon. Av de svarande specialpedagogerna uppgav sex av tio att de arbetade med riktat stöd till enskilda individer med till exempel planering, struktursamtal och individuell undervisning. Allodi Westling, Sundbom och Yrwing (2015) skriver att det förebyggande arbetet och tidiga insatser för elever med särskilda behov borde fokuseras mer kring anpassningar i lärmiljön. I arbetet med sociala lärmiljön deltar endast tre av respondenterna vid gruppstärkande aktiviteter samt två i arbetet med att eleverna ska känna sig trygga med lokalerna och personalen. Här skriver Sjöwall (2018) att det är viktigt att skolor arbetar med tillgänglighetsarbete och likabehandling för att skapa en miljö där alla blir respekterade och där vi kan mötas i våra olikheter. Likabehandlingsarbetet ska ge förutsättningar för eleverna att utvecklas och lära genom att skapa en funktionell miljö där alla kan känna sig trygga.

Resultatet visar att en övervägande del av respondenterna arbetar utifrån examensmålen vad gäller att undanröja hinder och svårigheter i den fysiska lärmiljön, medan arbetet med den pedagogiska lärmiljön förekommer i något mindre utsträckning. Specialpedagogernas arbete med den sociala närmiljön förekommer i ringa utsträckning. Det är viktigt att specialpedagogerna fortsätter att driva detta arbete, Sjöwall (2018) skriver att styrdokumentet anger att det är lärmiljön som ska anpassas utifrån eleverna och inte eleverna som ska anpassa sig till den normerande strukturer. Även Erickson (2002) menar att det i skolan är viktigt att ta hänsyn till den totala miljön vad gäller fysisk, psykisk, social och pedagogisk miljö. De olika faktorerna samspelar och har stor betydelse för om eleven ska nå önskad framgång i sin pedagogiska process.

8.2.2 Pedagogisk utredning och åtgärdsprogram

Vad gäller frågorna kring de examensmål som avhandlar pedagogisk utredning samt åtgärdsprogram framkommer en samstämmighet. Samtliga svarande bekräftar att de har huvudansvaret men att andra yrkesgrupper på skolan, vårdnadshavare såväl som elever, mer eller mindre var delaktiga i framtagandet av dokumenten. Även elevhälsans kompetens nyttjas för att få med alla tillgängliga perspektiv. Samma yrkesgrupp, i synnerhet tillsammans med eventuella specialpedagogkollegor, ses också som viktiga överlag då de i mån av tid ger varandra stöd och råd. Respondenterna uttalar sig också med enighet om att det är viktigt att arbeta utifrån samtliga perspektiv, det vill säga att ta hänsyn till organisations-, grupp- samt individnivå (Hylander, 2018). Ovanstående resultat förvånar inte, vi anser att både pedagogisk utredning och åtgärdsprogram ska ingå i specialpedagogens uppdrag då dessa ansvarsområden är del av kursmål i specialpedagogutbildningen samt dessutom skrivs fram i examensmålen.

Något som blev uppenbart under studiens gång var vilken komplex yrkesroll specialpedagogen faktiskt har. Uppdraget är mångfacetterat, kräver stor kunskap och är både engagemangs- och tidskrävande. Vidare visar resultaten från studien att en av specialpedagogens styrkor är förmågan att kunna se och arbeta med helhetsbilden kring en elev eller skolsituation. En situation eller händelse i skolan kan heller inte ses som isolerad, det finns alltid ett före och ett efter. Inkluderat i helhetsbilden är också elevens fritid samt hemsituation, det finns en växelverkan mellan skolan och livet utanför skolan som kan ha betydelse i många fall. Att arbeta som specialpedagog är ibland som att verka som en professionell pusselläggare. Det är många gånger just ett pussel som ska läggas och det är viktigt att samverka med andra och få berättelsen klar för sig innan beslut tas om hur, exempelvis en situation, kan undvikas. Här tror vi att specialpedagoger generellt är bra rustade genom sin analysförmåga samt förmåga att se helhetsperspektivet.

8.2.3 Samtalspartner

Föreliggande undersökning beskriver att arbetsuppgifter som kvalificerad samtalspartner samt rådgivare sker i stor utsträckning informellt, dvs genom att specialpedagogen konsulteras av pedagogisk personal men också av elever i skolans lokaler och korridorer. Initiativ till samtal tas inte enbart av pedagoger till specialpedagog utan även tvärtom, från specialpedagogerna till pedagoger. I Möllås, Gustafson, Klang, & Göransson (2017) studie framgår att samtliga respondenter kontaktas av lärare samt elever informellt under sin arbetsdag runt om i skolans lokaler vilket samtliga uppfattar som positivt. Författarna identifierar sju kategorier av återkommande arbetsuppgifter varav två av de berör den informella samtalsmetoden. Kategori nummer två uppmärksammar det som händer mellan specialpedagog och motpart med ett relationsskapande och konfliktlösande intention. Kategori nummer fyra, som även innefattar formella inslag som EHT-möte och konferenser, berör kommunikation med inriktning mot elevens studiesituation samt insatser genomförda i syfte att öka deras måluppfyllelse. Begreppet handledning berörs i samband med specialpedagogens kommunikativa uppdrag men anges som svårdefinierad av författarna, då det förekommer lite varstans i de ovan nämnda kategorierna. Intressant är att flertalet respondenter i vår studie berör uppgiften som kvalificerad samtalspartner och rådgivare i termen av handledning trots att det inte är ett definierat begrepp i examensmålen. Även i handledningssituationer är det informella inslaget vanligare än det formella. Möllås (2009) resonerar kring varför den informella kontakten är ett vanligt förekommande sätt att ta kontakt i skolan och menar att närheten till elevvårdspersonal i en fysiska tillgänglig miljö samt tiden, som innebär att ett ärende eller fundering kan avhandlas på plats direkt, är viktiga positiva faktorer. Hon framhåller att genom de informella möten som uppstår, finns risken att ärenden inte alltid når rätt ansvarig aktör eller till och med förloras under samtalets gång. I von Ahlefeldt Nissers (2014) artikel om specialpedagogers och speciallärares olika roller återges att det finns skilda uppfattningar om genomförandet och därmed innebörden av kvalificerade samtal. Några deltagare i studien menar att de oplanerade samtalen, som ofta sker i korridoren informellt, kan anses som kvalificerade samtidigt som andra inte håller med om detta. Det betonas att det är viktigt med planerade samtalstillfällen med ett bestämt innehåll där specialpedagogen/specialläraren innehar rollen som samtalsledare. Deltagarna i studien efterfrågar fler tillfällen tillsammans med skolans ledning där formaliteten anses kunna bidra till en liktydig riktning i specialpedagogiska frågor.

Enligt Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson, & Nilholm (2015) sysslar en av fem specialpedagoger (20,9 %) på gymnasiet, en dag i veckan, med enskilda kvalificerade samtal med elever. Utfallet för lärare och elevassistenter är densamma, en dag i veckan anges för kvalificerade samtal samt rådgivning på gymnasiet. Vidare anförs att en viktig anledning till

att deltagarna i rapporten har valt att utbilda sig till specialpedagoger var att få arbeta med kvalificerade samtal och rådgivning (75 %) samt konsultation (63,9 %). Utbildade och examinerade specialpedagoger anger att de har en hög kunskapsnivå vad gäller kvalificerade samtal, rådgivning och konsultation. Den höga kunskapsnivån inom de kommunikativa metoder kan kopplas till den önskan som finns hos respondenterna i denna studie, där samtliga poängterar att de vill utveckla mer systematik kring den rådgivande/handledande rollen och på så sätt stärka sin yrkesroll.

Tidigare nordisk forskning visar att utbildning och uppdrag för norska specialpedagoger skiljer sig åt från de svenska genom att den specialpedagogiska utbildningens läromål och kommande yrkesroll inte är lika tydligt definierat i Norge som i Sverige. I studien framkommer också att norska specialpedagoger i högre utsträckning är mer förberedda och arbetar mer med elevers inlärningssvårigheter samt olika funktionsvariationer än rådgivning och kvalificerade samtal, än deras svenska motsvarighet (Cameron, Tveit, Jortveit, Lindqvist, Göransson, & Nilholm, 2018). Även Takala & Ahl (2014) åskådliggör i sin studie skillnader mellan yrkesrollerna i Sverige och Finland där finska specialpedagoger arbetar mindre konsultativt men mer direkt med elever i behov av stöd i klassrummet än de svenska specialpedagogerna. Cowne (2005) visar i en engelsk studie om SENCOs (Special Educational Needs Coordinators) i London att specialpedagogerna anser att deras huvudsakliga roll ska vara konsultativ som innefattar arbete med lärare, elever, föräldrar och externa aktörer i större utsträckning än idag. Studierna ovan visar att i våra nordiska grannländer Norge och Finland arbetar specialpedagogen/specialläraren mer med elever och mindre med rådgivning samt kvalificerade samtal medan specialpedagogers uppdrag i London liknar mer den svenska yrkesrollen som innebär en rådgivande funktion.

Hälften av respondenterna i vår studie uttrycker en önskan om att bli tilldelade mandat av rektor i specialpedagogiska uppdrag och speciellt uppdrag som innebär rådgivning och kvalificerade samtal. Detta för att nå ut till lärare utifrån en mer planerad och strukturerad arbetsgång samt för att få tillfälle att använda den egna kompetensen i större utsträckning. von Ahlefeldt Nisser (2014) samt Malmgren Hansen (2002) ger en överensstämmande bild av synen på och vikten av skolledningens funktion i förhållande till efterfrågan av mandat från specialpedagoger, för att på så sätt ge dem möjlighet att utveckla den specialpedagogiska verksamheten. Skolinspektionen (2012) visar i sin granskning av rektors ledarskap att det finns en otydlighet i hur specialpedagoger/speciallärare ska förhålla sig till och utföra specialpedagogiska uppdrag som rör elevers behov av stödinsatser. Skolinspektionen menar att om detta ska fungera behövs ”/.../en ökad formalisering av processerna /.../” och ”/.../ vilket förutsätter att det finns en organisation som kan ge kvalitativt stöd för detta arbete.” Goda exempel lyfts fram i rapporten i form av specialpedagoger/speciallärare med centrala funktioner som ”/.../ viktiga bollplank för skolledningen, ger stöd vid behov av handledning för enskilda eller grupper av lärare, ger stöd för organisation av elever och lärare och liknande strategiska frågor.” (s. 31).

8.2.4 Relation

Merparten av respondenterna framhöll att goda relationer till lärarna var den mest betydelsefulla aspekten av uppdraget. Detta överensstämmer med Normell (2002) som menar att vi genetiskt är förutbestämda att existera tillsammans i relationer till andra människor. Vi är beroende av varandra och utan en fungerande relation kan ingen utveckling ske. Linder (2018) benämner detta som professionell relationskompetens och är något som sker mellan pedagogiska aktörer. Linder menar att det är viktigt att prioritera denna kompetens i det pedagogiska arbetet. Detta är något som kan tränas och utvecklas och genom att utveckla

goda relationer till andra kan vi dela erfarenheter och känslor med varandra. Detta stämmer bra med de intervjuade specialpedagogernas åsikter om att de genom att arbeta med relationen till lärarna och skapa ett förtroende underlättade att få tillträde till lärarens klassrum och i förlängningen arbeta tillsammans. Att vara relationsmässigt kompetent innebär enligt Aspelin (2019) att känslomässigt stötta andra att utvecklas och gå framåt. I flera kommentarer från de intervjuade specialpedagogerna framkommer att denna relation ofta skapas genom att nätverka och att detta är viktigt för att kunna samverka och leda processer framåt, framförallt om det gäller negativ kritik. I interaktionen mellan jämbördiga vuxna menar Juul & Jensen (2009) att båda deltagarna i lika hög grad ansvarar för processens konsekvenser och vilken inverkan detta får för den enskilde. Dock framkommer från två svaranden att de anser att en viss distans bör hållas till lärarna för att kunna förhålla sig kritisk. Även Linder (2018) framhåller att bra relation mellan kollegor främst ska finnas för att reflektera och ge utrymme för det pedagogiska arbetet och att relationen inte är ett mål i sej. Trots detta upplever sex av specialpedagogerna att det är känsligt att ge råd till lärarna angående deras undervisning i klassrummet.

Specialpedagogerna uppgav att de på olika sätt arbetade individuellt med eleverna med att utifrån individuella behov hjälpa eleverna att nå målen. En ökande mängd forskning internationellt påvisar enligt Aspelin (2019) att pedagogernas förmåga att skapa goda relationer med eleverna är avgörande för deras utveckling både akademiskt och socialt. Denna förmåga beskrivs som socio-emotionell kompetens och innebär en förmåga att kunna läsa av eleven och stämningen för att sedan organisera alla de intryck som sker i mötet med eleven. Förmåga att skapa goda relationer till eleverna är enligt Normell (2002) en grundförutsättning för elevernas framsteg i skolan. Även Allodi Westling (2011) menar att lärare bör lägga vikt på att skapa stöttande och trygga relationer med eleverna. Detta intygar också fem av de intervjuade specialpedagogerna som beskriver att relationsbyggandet är en framgångsfaktor och genom att skapa ett gott förtroende mellan specialpedagog och elev blir det lättare att nå fram och få eleven att vilja ta emot hjälp. En professionell relationskompetens är enligt Juul & Jensen (2009) en förmåga som består i att utifrån eleven kunna anpassa sitt eget bemötande. Vidare framhåller även Thuen, Bru och Ogden (2007) att positiva relationer är en viktig del i elevernas lärmiljö för att de ska känna intresse och tycka att skolarbetet är givande. Även Linder (2018) menar att i det relationella samspelet skapas många lustfyllda ögonblick som är positiva för elevens energi. Trots att de intervjuade specialpedagogerna framhåller relationens betydelse både till lärare och elever som viktigt kan det finnas märkligt att inget av detta lyfts i examensmålen till specialpedagog.

8.2.5 Arbetsbelastning och tidsbrist

En utmaning i yrkesrollen menade respondenterna är bristen på tid och hur den påverkar uppdraget. I specialpedagogens uppdrag ingår att se till att det förebyggande arbetet ständigt är igång och att motverka att det åtgärdande arbetet dominerar. Vår tanke är att skolor bör lägga än mer betoning på det proaktiva arbetet istället för den reaktiva motsvarigheten. Att agera, exempelvis genom förebyggande arbete, är positivt ur alla perspektiv. Att reagera innebär istället att uppmärksamheten hamnar på det som redan har hänt och som därför måste "åtgärdas". Därmed menar vi att det är viktigt att specialpedagoger ges möjlighet att arbeta mer med skolutvecklingsfrågor där bland annat förebyggande arbete med lärmiljö ingår.

Respondenterna i studien uppger att de ofta sitter i möten och att de administrativa uppgifterna tar mycket tid. Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson och Nilholm (2015) visar att 37 % av specialpedagoger sysselsatta på gymnasiet arbetar med utredningar, åtgärdsprogram och dokumentation minst en dag i veckan. I sig är det inte konstigt att möten

och dokumentation tar tid i anspråk i en specialpedagogs vardag, men när det tar för mycket tid måste annat prioriteras bort. En följd blir också att kvaliteten på både möten och dokumentation riskerar att bli lidande, något som respondenterna rapporterade. Samma forskning (Göransson et al, 2015) visar att en femtedel av specialpedagogerna har kvalificerade samtal med elever minst en dag per vecka. Drygt 20 % sysslar minst en dag per vecka med konsultation, rådgivning och samtal med lärare eller lärarlag. En specialpedagog har således hög arbetsbelastning och med den följer en tidspress. Specialpedagogen ska också samverka med EHT och skolledning, observera i klassrum, handleda, delta på konferenser, ha kontakt med vårdnadshavare, skapa relationer med elever och kollegor, arbeta förebyggande och åtgärdande arbete med extra anpassningar, ha tid för reflektion och följa upp och utvärdera insatser. Ur det perspektivet är den frustration respondenterna delvis uttryckte i våra intervjuer, förståelig. Möllås (2009) beskriver just tiden som bristvara och hur det genererar en frustrerande känsla hos både lärare och elevvårdspersonal. En engelsk studie (Burton & Goodman, 2011) visar samma resultat, specialpedagoger i deras forskning gav uttryck för hög arbetsbelastning, stress och ohälsa.

I resultatdelen har vi beskrivit hur respondenter nämnt överlämningskonferenser som en förebyggande arbetsinsats. Möllås (2009) skriver att "Samhället, skolan och individen befinner sig i ett historiskt, socialt och kulturellt format sammanhang. För den enskilde eleven innebär det att hon/han också står i relation till sina tidigare skolpraktiker." (s. 228). Vidare menar hon att den information som grundskolan lämnar inte alltid är tillräcklig, men också att den kan urholkas då den ibland överförs i flera steg på gymnasieskolan. Ett resultat kan då bli att tidiga insatser och åtgärder uteblir. En svarande i denna studie beskrev en insats med direkt koppling till Möllås (2009) resultat. Respondenten berättade hur hans skola hade tänkt om och börjat fokusera mer på den information som gavs vid överlämningen från grundskolan. Det ledde till att fler pedagogiska utredningar gjordes på skolan men att antalet åtgärdsprogram minskade. Således fokuserades på viktig kunskap som delvis redan fanns, arbetet med tidiga anpassningar ökade och ersatte större individuella åtgärder i ett senare skede. Vår tolkning och åsikt är att skolan tog ett steg i rätt riktning, de fokuserade i ett tidigare skede under terminen på tillgänglig information och startade därefter upp ett förebyggande arbete vilket innebar att eleverna fick större möjlighet att klara av skolan.

Många studier har gjorts kring inkludering i skolan och hur olika professioner ser på just inkludering av elever i behov av särskilt stöd. En studie (Burton & Goodman, 2011) fann att vanlig skolpersonal tenderade att förlägga den uppkomna skolproblematiken på eleven medan specialpedagoger och resurspersonal utgår mer ifrån det relationella perspektivet där miljön kring eleven istället hamnar i blickfånget. Detta bekräftas i en svensk studie (Lindqvist, Nilholm, Almqvist & Wetso, 2011) där specialpedagogerna oftare än andra professioner i skolan ser skolfaktorer samt pedagogers okunskap som bidrag till elevers svårigheter i skolan.

8.2.6 Slutord

Innan studien påbörjades var vår föreställning att arbetsuppgifterna hos specialpedagoger verksamma på gymnasiet skiftade mycket och att det var den lokala arbetsplatsen som avgjorde hur uppdraget såg ut. Därför valde vi att koppla frågorna i intervjuguiden till några specifika examensmål. Men vi hade fel. Studiens resultat visar istället att specialpedagogerna i hög utsträckning arbetar utifrån examensmålen beskrivna under Färdighet och förmåga. Dessutom med mycket annat, vilket resulterar i att de inte hinner med att fullgöra sitt arbete på önskat sätt, prioriteringar av arbetsuppgifter ingår också som en arbetsuppgift. Ett annat resultat samtliga respondenter betonade var relationens betydelse. Inte bara gentemot eleverna utan också emot skolans personal och sina kollegor i EHT. Relationens betydelse ansågs vara

en framgångsfaktor, bland annat för att den öppnar upp för exempelvis observationer i pedagogernas klassrum. Specialpedagogerna mende också att deras förmåga att se olika perspektiv och se till helheten är något som skiljer dem från pedagogerna på skolan. I systemteorin benämns detta helhet, i vilket både samband och sammanhang är två relevanta begrepp. En annan slutsats är att specialpedagogens arbetsuppgifter är beroende av vilken syn och förståelse som rektorn har för det specialpedagogiska uppdraget och vilket mandat hen ger specialpedagogen på skolan. Den information som vi erhöll angående EHT framkom då respondenten själv tog upp elevhälsoteamets roll, alternativt att det föll sig naturligt som en spontan följdfråga. Samtliga svarande ställde sig positiva till samarbetet med andra yrkesgrupper i EHT, oavsett om det handlar om perspektiv i något ärende eller som stöd och stöttning i en process.

Systemteorin har sammantaget ökat vår förståelse för hur komplext specialpedagogens arbete är och att yrkesrollen formas som en del i ett större system där examensmålen för utbildningen kan betraktas som en påverkansfaktor. Som slutkommentar vill vi peka på att resultatet i studien ligger i linje med den forskning vi tidigare har presenterat vad gäller hur det specialpedagogiska uppdraget ser ut och vad det innehåller. Att verka som specialpedagog på gymnasiet är ett komplicerat uppdrag och det är en svårmanövrerad och komplex roll specialpedagogen innehar.

8.3 Vidare forskning

I dagsläget finns inte mycket forskning vad gäller specialpedagogens yrkesroll på gymnasiet, istället framträder forskning från grundskolan i den sökning vi har gjort i samband med föreliggande studie. Därför skulle det vara av intresse att undersöka vilka likheter och skillnader som framkommer gällande specialpedagogens arbetsuppgifter och yrkesroll, beroende på om det är en frivillig skolform som gymnasiet eller en obligatorisk skolform som grundskolan. I studiens resultat önskar flera specialpedagoger mer mandat och tydliggörande från rektor, vilket får oss att fundera på om det kan finnas skillnader på vad uppdraget som specialpedagog består i beroende på om specialpedagogen är anställd i en central elevhälsa eller under rektor. Slutligen finns ytterligare en aspekt att överväga vad gäller vidare forskning, den handlar om möjligheten att urskilja skillnader i hur specialpedagogen utför sitt uppdrag och arbetsuppgifter beroende på vilket lärosäte hen har genomfört sina studier.

Referenser

Allodi Westling, M. (2010). The meaning of social climate of learning environments: some Reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research*, 13(2), 89-104.

Allodi Westling, M., Sundbom, L., & Yrwing, C. (2015). Understanding and Changing Learning Environments with Goals, Attitudes and Values in School: a Pilot Study of a Teacher Self-Assessment Tool. In ECER 2015: Education and Transition - Contributions from Educational Research.

Allodi Westling, M. (2011, 4). Det sociala klimatet: Den dolda sidan av skolan som lärandemiljö. *Psykisk hälsa: Svenska föreningen för psykisk hälsovård*, 58-65.

Aspelin, J. (2019). Enhancing pre-service teachers' socio-emotional competence: International Journal of Emotional Education, suppl. Special issue: Qualitative Research on Children's Well-being Across National and Cultural Contexts; Vol. 11, Iss 1, (Apr 2019): 153-168.

Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogiska forskning. Bengtsson, J. (Red.) *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur

Bryman, A. (2017). Samhällsvetenskapliga metoder. Malmö: Liber.

Burton, D., & Goodman, R. (2011). Perspectives of SENCOs and support staff in England on their roles, relationships and capacity to support inclusive practice for students with behavioural emotional and social difficulties. *Pastoral Care in Education*. 29(2), 133-149. doi: 10.1080/02643944.2011.573492

Cameron, D.L., Tveit, A.D., Jortveit, M., Lindqvist, G., Göransson, K. & Nilholm, C. (2018). A comparative study of special educator preparation in Norway and Sweden. *British Journal of Special Education*, 45(3), 257-276.

Cole, B. A. (2005). Mission impossible? Special educational needs, inclusion and the reconceptualization of the role of the SENCO in England and Wales. *European Journal of the Special Needs Education*, 20:3, 287-307, doi: 1080/08856250500156020

Cowne, E. (2005) 'What do Special Educational Needs Coordinators think they do?', *Support for Learning*, 20 (2), 61-68.

Erickson, G. (2002). *Förnyelse och utveckling av skolans lokaler. En ideskrift kring skapandet av en god lärmiljö för barn, ungdomar och personal*. Svenska Kommunförbundet.

Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnusson, G., & Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning*. (2015:13). Karlstad: Karlstads universitet.

<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:784444/FULLTEXT01.pdf>

Hjärne, E., & Säljö, R. (2013). *Att platsa i en skola för alla, Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Hylander, I. (2018). Perspektiv på yrkesroller och teamutveckling inom hälsofrämjande arbete. Löfberg, C (Red.), *Elevhälsoarbete under utveckling – en antologi*. (s.45–70). Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Jacobsson, K., & Skansholm, A. (2019). *Handbok i uppsatsskrivande - för utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Juul, J. & Jensen, H. (2009) *Relationskompetens: i pedagogernas värld*. Stockholm Liber.

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

Lagrådsremiss, (2018). *En gymnasieutbildning för alla*. Stockholm: Regeringen.

Hämtat den 17 december 2019 från

<https://www.regeringen.se/491b2f/contentassets/772068f5a5a140d1b1c4b2f337708b65/en-gymnasieutbildning-for-alla.pdf>

Lgy11 (2011) *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*: Fritzes.

Linder, A. (2018) *Professionell relationskompetens*. Lund Studentlitteratur.

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

Magnusson, G., & Göransson, K. (2018). Perimeters of, and challenges to, the jurisdiction of Swedish special educators: an exploration of free text responses. *European Journal of Special Needs Education*, 1-15, doi:10.1080/08856257.2018.1458473

Malmgren Hansen, A. (2002). *Specialpedagoger - nybyggare i skolan*. Doktorsavhandling. Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för specialpedagogik.

Malmqvist, J. (2015). Statliga perspektivskiften inom specialpedagogik. Exemplet: Speciallärare och/eller specialpedagog. *Vägval i skolans historia*. Hämtat den 17 december 2019 från

<https://undervisningshistoria.se/statliga-perspektivskiften-inom-specialpedagogik-exemplet-speciallarare-ocheller-specialpedagoger/>

Möllås, G., Gustafson, K., Klang, N., & Göransson, K. (2017). *Specialpedagogers/speciallärares arbete i den dagliga skolpraktiken - En analys av sex fallstudier*. (Forskningsrapport, 2017:27). Karlstad: Fakulteten för humaniora och samhällskunskap, Karlstads universitet.

Möllås, G. (2009). *"Detta ideliga mötande"*. En studie av hur kommunikation och samspel konstituerar gymnasieelevers skolpraktik (Doktorsavhandling, School of Education and Communication Jönköping University, 8). Jönköping: Högskolan i Jönköping). <http://www.hlk.hj.se>

Normell, M. (2002) *Pedagog i en förändrad tid: om grupphandledning och relationer i skolan*. Lund Studentlitteratur.

Pressmeddelande. *Bättre skolgång för barn med särskilt stöd*. (2017). Stockholm: Regeringskansliet. Hämtat den 17 december 2019 från <https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2017/11/battre-skolgang-for-barn-med-behov-av-sarskilt-stod/>

Prop. 2013/14:160. (2014). *Tid för undervisning – lärares arbete med stöd, särskilt stöd med åtgärdsprogram*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtat den 17 december 2019 från <https://www.regeringen.se/contentassets/6c264bd0d22648ab938f2cf95cf973a8/tid-for-undervisning--larares-arbete-med-stod-sarskilt-stod-och-atgardsprogram-prop.-201314160>

SFS 2007:683. *Förordningen om ändring i högskoleförordningen (1993:100)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. <http://rkrattsdb.gov.se/SFSdoc/07/070638.PDF>

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

SFS 2017:1111. *Förordningen om ändring i högskoleförordningen (1993:100)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. <http://rkrattsdb.gov.se/SFSdoc/17/171111.PDF>

Sjöwall, Å. (2018). *DATE lärmaterial - likabehandling, normmedvetenhet och tillgänglighet*. Kalmar: Leanders Grafiska AB.

Skolinspektionen (2012). *Kvalitetsgranskning 2012:1. Rektors ledarskap. Med ansvar för den pedagogiska verksamheten*. Stockholm: Skolinspektionen.

Socialstyrelsen (2017). *Vägledning för elevhälsan*. <https://www.socialstyrelsen.se/globalassets/sharepoint-dokument/artikelkatalog/vagledning/2016-11-4.pdf>

Stukát, S. (2014). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Sundström, U. (2017). Yrket tar form i skolverkligheten. *Specialpedagogik*. Hämtat den 17 december 2019 från <https://specialpedagogik.se/yrket-tar-form-i-skolverkligheten/>

Svedberg, L. (2016). *Gruppsykologi. Om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.

Takala, M. & Ahl, A. (2014). Special education in Swedish and Finnish schools: seeing the forest or the trees? *British Journal of Special Education*, 41(1), 59-81.

Thuen, E., Bru, E. & Ogden, T. (2007). Coping Styles, Learning Environment and Emotional and Behavioural Problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4).

Trost, J. (2014). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Wallin, F. (2019). *Hon forskar om särskilt stöd på gymnasiet: "Finns väldigt lite kunskap"*. Skolvärlden. Hämtat den 17 december 2019, från <https://skolvarlden.se/artiklar/hon-forskar-om-sarskilt-stod-pa-gymnasiet-finns-valdigt-lite-kunskap>

Valsö, M. & Malmgren, F. (2019). *Fysisk lärmiljö: optimera för trygghet, arbetsro och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat den 25 augusti 2019 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

von Ahlefeldt Nisser, D. (2014). Specialpedagogers och speciallärares olika roller - skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik. *Nordic Studies in Education*, 34(4), 246-264. doi:10.18261/issn.1891-5949

Öquist, O. (2018). *Systemteori i praktiken. Konsten att lösa problem och nå resultat*. Stockholm: Gothia Fortbildning.

Bilaga 1

Målbeskrivning för specialpedagoger (SFS 2017:1111)

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,
- visa kunskap om funktionsnedsättningar, inbegripet neuropsykiatriska svårigheter, 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 förmåga att kritiskt granska olika vetenskapliga perspektiv på neuropsykiatriska svårigheter samt tillämpa kunskaper om neuropsykiatriska svårigheter i olika 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, samhällsliga och etiska aspekter med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna,
- visa förmåga att identifiera etiska aspekter på eget forsknings- och utvecklingsarbete,
- visa insikt om betydelsen av lagarbete och samverkan med andra yrkesgrupper, och
- visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och att fortlöpande utveckla sin kompetens

Bilaga 2

Intervjuguide

Färdighet och förmåga

Examensmål 1 – *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,*

Frågor:

- Arbetar du förebyggande med att undanröja hinder och anpassa lärmiljöer? (Fysisk, pedagogisk och social miljö.)
- Hur mycket förebyggande respektive åtgärdande? Skatta - skala 0–100%
- Vad innebär det förebyggande arbetet för dig?

Examensmål 2 – *visa förmåga att kritiskt och självständigt genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå,*

Frågor:

- Genomför du pedagogiska utredningar?
- Vilka nivåer berörs?
- Hur ser arbetsgången ut?
- Vilka deltar i detta?

Examensmål 3 – *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,*

Frågor:

- Upprättar du åtgärdsprogram?
- Vilka samverkar du med?
- Hur ser arbetsgången ut?
- Är elever och vårdnadshavare involverade i upprättandet av åtgärdsprogram?
- Hur stödjer du eleverna i arbetet?

Examensmål 4 – *visa fördjupad förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda,*

Frågor:

- Arbetar du som samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor? (kollegor, föräldrar, andra berörda).
- Vad gör du då och på vilket sätt?

Examensmål 5 – *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.*

Frågor:

- Arbetar du regelbundet med uppföljning och utvärdering?
- I vilka forum sker detta?
- På lång / kort sikt.
- Vilka nivåer berörs - organisations-, grupp och/eller individnivå.

6. Hur ser dina arbetsuppgifter ut fördelat över året?

