



Examensarbete: 15 hp  
Kurs: SPP610  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: HT 2019  
Handledare: Girma Berhanu  
Examinator: Yvonne Karlsson

---

Nyckelord: *specialpedagog, speciallärare, examensordning, professionsteori, jurisdiktion, inkludering, lärmiljö*

## Abstract

Special educational needs coordinators (SENCOs) and Special education teachers (SETs) (Abbott, 2007), which in Sweden are referred to as *specialpedagoger* and *speciallärare* – two different professions or just the same? In retrospect the field of special needs education (SNE) reveals a certain vagueness whether both categories are entitled and at times there has been only one education and one profession instead of two. At present there are two, but this study indicates that opinions on the working field differ when it comes to the interpretation of the professions. As a starting point the theory of professionalism (Abbott, 1988) was used as well as a qualitative method by interviewing eight teachers in the south and the middle of Sweden. The interviews were semi structured to enable possible supplementary questions. The main purpose of the study was to describe the conceptions of teachers when it comes to the role of the SENCO. There has also been an attempt to describe what the responding teachers would like to be included in the agenda of the SENCO. The results were organized according to the degree requirements of the SENCO. Most responding teachers had approximately the same understanding when describing this role. However, the issue is complex since they did not separate the role of SENCOs from the role of SETs. There was a general assumption that both roles work with pupils in need of special support in one way or another. Finally, an attempt has been made to determine whether SENCOs can be classified as a unique profession, which led to the conclusion that more research is needed before that can become a reality.

## Förord

Föreliggande studie har skrivits som avslutande uppsats på utbildningen till specialpedagog vid Göteborgs universitet. Girma Berhanu, professor i specialpedagogik vid samma universitet, har varit handledare och bistått med många kloka råd som tacksamt mottagits av oss som författare av studien. Ett varmt tack riktas till Edvard Friberg för teknisk support vad gäller arbetets layout. Vi vill även tacka våra respondenter. Initialt var planen att författa vissa delar tillsammans, medan andra delar skulle delas upp oss emellan. Exempelvis skulle Marie ansvara mer för avsnittet om teori och Lena för tidigare forskning. Allt medan arbetet fortskred vävdes emellertid delarna ihop på ett sådant sätt att det blev svårt att särskilja dem. Upplevelsen är att studien är en gemensam produkt som författats genom ett fantastiskt samarbete som pågått kontinuerligt från respektive landsända under hela hösten. Gemensamt arbete uppe i ett moln, träffar på plats i Göteborg såväl med som utan handledare, telefonsamtal och en god personkemi har varit av vikt under resans gång mot denna slutprodukt.

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning .....</b>	<b>1</b>
1.1	Studiens utgångspunkter .....	1
1.2	Disposition .....	2
<b>2</b>	<b>Syfte och frågeställningar .....</b>	<b>4</b>
<b>3</b>	<b>Bakgrund .....</b>	<b>5</b>
3.1	Begreppsförtydliganden .....	5
3.1.1	Inkludering .....	5
3.1.2	SENCO .....	5
3.1.3	SET .....	5
3.1.4	SNE .....	5
3.1.5	Lärmiljöer .....	5
3.2	Specialpedagogik då och nu .....	6
<b>4</b>	<b>Tidigare forskning .....</b>	<b>11</b>
4.1	Olika yrkesgruppers uppfattningar om och förväntningar på specialpedagogens arbetsuppgifter .....	11
4.2	Specialpedagogen i relation till skolans övriga yrkesroller .....	12
4.3	Specialpedagogens plats i organisationen .....	13
4.4	Specialpedagogen – en otydlig yrkesroll? .....	13
<b>5</b>	<b>Teorianknytning .....</b>	<b>16</b>
5.1	Professionsteori .....	16
5.2	Professionsteoretiska begrepp .....	16
5.2.1	Profession .....	16
5.2.2	Semiprofession .....	16
5.2.3	Autonomi .....	16
5.2.4	Jurisdiktions .....	17
5.2.5	Stängningar .....	17
5.2.6	Utbytbarhet .....	17
5.2.7	Organisatorisk professionalism .....	17
5.2.8	Yrkesbaserad professionalism .....	17
5.2.9	Avprofessionalisering .....	17
5.3	Professionsteoretiska forskare .....	17

5.4	Specialpedagogen som profession .....	19
5.5	Nya utmaningar .....	20
5.6	Kategoriskt och relationellt perspektiv samt dilemmaperspektivet .....	20
<b>6</b>	<b>Design .....</b>	<b>22</b>
6.1	Hermeneutik .....	22
6.2	Metod .....	22
6.3	Genomförande av intervjuerna .....	23
6.3.1	Pilotintervju .....	23
6.3.2	Studiens intervjuer .....	23
6.4	Urval .....	24
6.4.1	Respondenternas yrkestillhörighet .....	24
6.4.2	Respondenternas skolor .....	25
6.4.3	Studiens respondenter .....	25
6.5	Bearbetning och analys .....	26
6.6	Validitet, reliabilitet och generalisering .....	27
6.7	Etik .....	28
<b>7</b>	<b>Resultat .....</b>	<b>30</b>
7.1	Identifiera och undanröja hinder i olika lärmiljöer .....	30
7.2	Utredningar och åtgärdsprogram .....	32
7.3	Kvalificerad samtalspartner och rådgivare .....	32
7.4	Utveckling av det pedagogiska arbetet .....	33
7.5	Kunskaper om neuropsykiatriska svårigheter i olika lärmiljöer .....	34
7.6	Specialpedagogens tillhörighet i organisationen .....	35
7.7	Lärares önskemål om specialpedagogens arbetsuppgifter .....	36
7.7.1	Önskemål i fråga om att identifiera och undanröja hinder i olika lärmiljöer .....	36
7.7.2	Lärares önskemål om specialpedagogen som kvalificerad samtalspartner och rådgivare .....	37
7.7.3	Lärares önskemål om utveckling av det pedagogiska arbetet .....	38
7.7.4	Lärares önskemål om kunskap om neuropsykiatriska svårigheter i olika lärmiljöer .....	38
7.7.5	Lärares önskemål om specialpedagogens tillhörighet i organisationen .....	38
7.8	Sammanfattning av resultat .....	39
<b>8</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>41</b>
8.1	Diskussion av metod .....	41
8.2	Diskussion av resultat .....	42

8.2.1	Identifiera och undanröja hinder i olika lärmiljöer.....	42
8.2.2	Utredningar och åtgärdsprogram .....	44
8.2.3	Kvalificerad samtalspartner och rådgivare .....	45
8.2.4	Utveckling av det pedagogiska arbetet .....	45
8.2.5	Kunskap om neuropsykiatriska svårigheter i olika lärmiljöer.....	46
8.2.6	Specialpedagogens tillhörighet i organisationen .....	47
8.2.7	Lärares önskemål om specialpedagogens arbetsuppgifter.....	48
8.3	Sammanfattning av resultatdiskussion .....	49
8.4	Studiens kunskapsbidrag .....	52
8.5	Förslag till vidare forskning.....	52
<b>9</b>	<b>Referenslista.....</b>	<b>54</b>
<b>10</b>	<b>Bilagor .....</b>	<b>62</b>
	<b>Bilaga 1: Missivbrev.....</b>	<b>63</b>
	<b>Bilaga 2: Intervjuguide .....</b>	<b>64</b>

# 1 Inledning

Inledningsvis presenteras studiens utgångspunkter och disposition.

## 1.1 Studiens utgångspunkter

Denna studie handlar om hur insatta lärare är i specialpedagogens arbetsuppgifter. Detta väcker frågor om lärare känner till skillnaden mellan specialpedagogens och speciallärarens arbetsuppgifter samt om hur specialpedagogen ska avgränsa sitt ansvarsområde visavi de andra professionerna i elevhälsoteamet, då mycket som rör elevers svårigheter tenderar att betraktas som pedagogiska frågor. Vidare går det att ställa frågor om hur specialpedagogens roll kan försvaras, då *Skollagen* i andra kapitlet §25 (SFS 2010:800) beskriver organiseringen av elevhälsan på följande sätt: "För medicinska, psykologiska och psykosociala insatser ska det finnas tillgång till skolläkare, skolsköterska, psykolog och kurator. Vidare ska det finnas tillgång till personal med sådan kompetens att elevernas behov av specialpedagogiska insatser kan tillgodoses". Föregående citat är för övrigt *Skollagens* enda belegg för att det måste finnas specialpedagogisk kompetens i skolan (Göransson, Lindkvist, Klang, Magnússon & Nilholm, 2015). Yrkeskategorierna specialpedagog och speciallärare nämns inte alls.

Att dessa två yrkesexamina (SFS 2017:1111) infördes genom ett statligt beslut och inte genom ett behov från skolans verksamhet bidrar också till svårigheter med legitimiteten. Inga direktiv återfinns i *Skollagen* om vilken utbildning som krävs för att kunna erbjuda specialpedagogiskt stöd. Avsaknaden av formell legitimitet genom lagar och förordningar kan leda till att specialpedagoger och speciallärare själva måste definiera och förhandla om sina roller. Begreppet specialpedagogik är inte entydigt, men sammankopplas i regel med specialundervisning och med elever som uppvisar behov av särskilt stöd (Ahlberg, 2007). Kanske är oklarheten kring specialpedagogens roll en av förklaringarna till att Arbetsförmedlingens (2019) prognos över framtidsyrken visar att specialpedagoger hör till de yrken i Sverige som det råder minst konkurrens om.

Till skillnad från speciallärarens arbetsuppgifter, vilka kan upplevas som mer konkreta och förståeliga av andra lärare, kan specialpedagogens arbetsuppgifter som exempelvis rådgivning till lärare, föräldrar och elever framstå som mer otydliga (SFS 2017:1111). I och med att båda författarna till denna studie nyligen påbörjat nya anställningar, har det framkommit hur diffust och varierande innehållet i olika anställningar presenteras. Rektorer söker specialpedagoger alternativt speciallärare till sina skolor. Betydelsen av den yrkesroll som tillsätts framstår ofta som sekundär. Specialpedagogisk kompetens på det ena eller andra sättet verkar vara det som eftersträvas. Den bristande konkurrensen om sådana jobb verkar leda till att rektorer tacksamt anställer dem som har en adekvat utbildning, oavsett inriktning.

Frågan är hur specialpedagogen ska hitta mandat och legitimitet för sin yrkesroll i de fall då förväntningarna på hans arbete inte stämmer överens med rektorers och lärares önskemål. Brodin och Lindstrand (2010) menar att det har uppstått ett glapp mellan vad skolan efterfrågar och specialpedagogernas kompetens. Vi som författar denna studie kan intyga att många tjänster som efterfrågas ute på skolor hör till speciallärarens arbetsuppgifter. Att ha förstaveln special- i sin yrkesroll verkar likvärdigt med att kunna erbjuda stöd i alla upptänkliga former. Utifrån egen erfarenhet, efter att ha arbetat på flera skolor som specialpedagoger, förekommer en vanlig missuppfattning att vi förväntas besitta kunskaper om läs- och skrivinlärning samt matematikutveckling, oavsett vilken typ av lärarlegitimation som finns i botten. Dessa inriktningar finns bland speciallärarens nuvarande möjliga

inriktningar, men under en period från 1990 fram till 2001 återfanns dessa enbart hos specialpedagogen (Högskoleverket, 2012). Lärare som varit ute i verksamheten under en längre period kanske inte riktigt uppfattat de förändrade arbetsuppgifterna. Ibland finns dessutom inte båda yrkesgrupperna speciallärare och specialpedagoger på alla skolor, varför den ena yrkesgruppen får utföra arbetsuppgifter som den andra egentligen ska göra.

Ytterligare en faktor som bidrar till den förvirring som råder ute på skolorna om arbetsfördelning mellan olika roller, är att fler tjänster, som exempelvis förstelärare, dykt upp på skolans arena. Författarna av denna studie har genom egen erfarenhet förstått att förstelärare och specialpedagoger kan ha arbetsuppgifter, exempelvis att bedriva skolutveckling, som tangerar varandra.

Frågan är hur de olika förväntningarna på specialpedagogisk kompetens ska kunna mötas. Det som den kommande studien förhoppningsvis kan tillföra ämnet är att redogöra för lärares förståelse av specialpedagogens funktion, hur specialpedagogens roll kan förtydligas för övrig personal utifrån innehållet i examensordningen och om rollen kan anses som en egen profession. Studier har tidigare bedrivits med liknande frågeställningar, men uppfattningar och förutsättningar varierar över tid, varför en undersökning om hur det ser ut i dagsläget kan vara befogad. Exempelvis förändras specialpedagogens kunskapsbas kontinuerligt och under de senaste åren har skolan genomgått en marknadsanpassning med efterfrågan på mätbara resultat (Berhanu, 2019). Denna studie skiljer sig dessutom från tidigare studier då fokus ligger på lärare och deras förväntningar på specialpedagogens yrkesroll. Tidigare studier har fokuserat på andra yrkesgruppers uppfattningar om denna roll. Föreliggande studie har dessutom en viss geografisk spridning då det gäller urvalet av skolor, vilket bidrar till att göra studien unik.

Uppsatsen är en kvalitativ studie med semistrukturerade intervjuer som metod för att erhålla empiriskt underlag. Empirin utgörs av intervjusvar från åtta intervjuade lärare, där två av lärarnas skolor återfinns i mellersta Sverige och två i södra Sverige. Samtliga lärare arbetar på högstadiet för att möjliggöra en likvärdig jämförelse då organisationen skiljer sig mellan olika stadier exempelvis i fråga om antal lärare, klassrumsbyten, ämnen och betygsättning. Professionsteori och examensordningen för specialpedagoger respektive speciallärare är de verktyg som används för att analysera empirin.

## 1.2 Disposition

Studien kan sägas vara uppdelad i tre större delar. Inledningsvis i den första delen, som består av kapitel ett till fem, finns inledning, studiens syfte och frågeställningar. Därefter avhandlas bakgrund och tidigare forskning i det aktuella ämnet. I det femte och avslutande kapitlet redogörs för professionsteorin samt de begrepp som rör denna teori liksom olika perspektiv som förekommer i studien.

Studiens andra del består av kapitel sex. Här beskrivs studiens design: att hermeneutik används som vetenskaplig utgångspunkt för att se om det finns en gemensam helhetssyn på specialpedagogens yrkesroll och att en halvstrukturerad kvalitativ intervjumetod har använts för att samla in empiri. Här presenteras även de tankar som ligger till grund för urvalet för att få en hanterbar mängd empiri som är av relevans för studiens syfte. Beskrivning av arbetet med analys och bearbetning av empirin återfinns mot slutet av kapitlet liksom etiska aspekter.



I den tredje delen presenteras och diskuteras studiens resultat, delvis i form av diagram. Denna del består av kapitel sju och åtta. Avslutningen utgörs av studiens kunskapsbidrag samt författarnas förslag till vidare forskning.

## 2 Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen är att studera vilka förväntningar lärare har på specialpedagogens arbete genom att undersöka hur yrkesrollen uppfattas på fyra olika skolor i Sverige ur ett professionsteoretiskt perspektiv.

De frågeställningar som vi önskar få svar på är:

- Vilka uppfattningar har lärare om specialpedagogens arbetsuppgifter?
- Vilka önskemål uttrycker lärare i fråga om specialpedagogens arbetsuppgifter?

## 3 Bakgrund

I detta kapitel finns begreppsförtydliganden och en redogörelse för hur upplägget av specialpedagogik sett ut genom tiderna. I redogörelsen ses även hur specialpedagogrollen växer fram som yrkesroll.

### 3.1 Begreppsförtydliganden

För att underlätta vidare läsning inleds detta kapitel med några begreppsförtydliganden. Begrepp som är förknippade med professionsteorin som valts som studiens teoretiska utgångspunkt återfinns i kapitel fem där en presentation av denna teori återfinns.

#### 3.1.1 Inkludering

Sveriges skolsystem anses vara ett av de mest inkluderande i världen (OECD, 2011). Att den svenska skolan i alla tider haft som mål att vara en-skola-för-alla motsvarar tanken på inkludering (Nilholm, 2007). Genom Salamancadeklarationen från 1994 blev begreppet inclusion allmänt känt och översattes inledningsvis med svenskans integrering. Så småningom började i stället översättningen inkludering att användas och skolan skulle utformas för att möta elevers olika behov (Nilholm & Göransson, 2013).

#### 3.1.2 SENCO

På engelska benämns specialpedagog Special Educational Needs Coordinator. Förkortningen är SENCO.

#### 3.1.3 SET

Speciallärare heter Special Education Teacher på engelska. Förkortningen är SET.

#### 3.1.4 SNE

Undervisning för elever i behov av särskilt stöd motsvarar engelskans Special Needs Education. Förkortningen är SNE.

#### 3.1.5 Lärmiljöer

Det finns tre olika typer av lärmiljöer: fysiska, pedagogiska och psykosociala. I studien nämns endast olika lärmiljöer, som exempelvis i examensordningen (SFS: 2017:1111), utan närmare precision om vilka som åsyftas. Nedan följer en beskrivning av de olika lärmiljöerna.

Den *fysiska* lärmiljön omfattar skolans alla rum, både inomhus och utomhus. Exempel på fysisk lärmiljö är klassrum, grupprum, korridorer, matsal, omklädningsrum, toaletter, skolgård och uppehållsrum. Utformning, möblering och sättet som utrymmena används på skapar möjligheter för hälsa, inlärning och trygghet. Även digitala rum som olika lärplattformar och Google classroom ryms inom den fysiska lärmiljön (Valsö & Malmgren, 2019).

Den *pedagogiska* lärmiljön består exempelvis av de arbetsätt, metoder, extra anpassningar, särskilt stöd, kompensatoriska hjälpmedel, digitala lärresurser, schema, struktur, tydlighet, flexibilitet samt tecken- och bildstöd som används i undervisningen (Sveriges kommuner och regioner, 2019).

Till den *psykosociala* lärmiljön räknas bland annat värdegrund, socialt klimat, trygghet och gemenskap både i gruppen och på skolan som helhet (Sveriges kommuner och regioner, 2019).

## 3.2 Specialpedagogik då och nu

Specialpedagog som yrkesroll introducerades för cirka 30 år sedan i samband med en förändring i sättet att se på elevers svårigheter. Begreppet inkludering är nära förknippat med specialpedagogrollen (Skrtic, 1995) och av den anledningen återkommer begreppet i flera av den aktuella studiens kapitel. Att Sveriges skolsystem numera anses vara ett av de mest inkluderande i världen (OECD, 2011) innebär inte att det alltid varit på det viset. Olika idéer har varit dominerande under olika perioder. Nedan följer en kort historisk tillbakablick över hur stödet till elever med särskilda behov har sett ut genom tiderna och hur specialpedagogen som yrkesroll växt fram.

Ända sedan folkskolan infördes 1842 har det funnits elever som har utmanats med att passa in i skolans mall. Till en början sänktes kunskapskraven för dessa elever, men tämligen omgående, efter att folkskolan gav alla möjlighet till utbildning, infördes en rad segregering speciallösningar. Den första hjälpklassen anses ha uppstått i Norrköping 1879. I denna återfanns troligen elever med såväl intellektuell funktionsnedsättning som beteendestörningar (Richardsson, 1992).

Tankar på att ge elever i behov av stöd särskild undervisning inom den ordinarie undervisningen och klassen väcktes redan av 1946 års skolkommision och fördes vidare av SIA-utredningens (Skolans inre arbete) slutsatser 1974 (Ahlberg, 2015). Utredningen kom fram till att tidigare särlösningar i form av olika specialklasser med olika inriktningar inte hade gett de resultat i form av ökad måluppfyllelse som förväntats. Hela 20 % av eleverna uppvisade bristfälliga studieresultat trots ökade stödinsatser (Nilholm & Björck-Åkesson, 2007). Ett nytt perspektiv lanserades, vilket lyfte fram skolans brister i anpassning för att möta elevers olika behov och förutsättningar i stället för att betrakta elever som problembärare. I den läroplan som följde på SIA-utredningen, Lgr80, fördes denna tanke vidare. Skolans uppgift blev nu att förebygga situationer som kunde ge upphov till svårigheter i elevernas skolarbete. Elever i behov av stöd skulle ges detta stöd inom den ordinarie undervisningens ram. Även i Lpo 94 och Lgr 11 förs denna tanke vidare (Ahlberg, 2015).

Utbildningen till specialpedagog infördes 1990 vid svenska lärosäten och ersatte då den tidigare speciallärarutbildningen. I det specialpedagogiska uppdraget ingick bland annat handledning och rådgivning till skolans personal. Dessutom fanns fyra inriktningar att välja på: 1. komplicerad inlärningssituation, 2. dövhet och hörselskada, 3. synskada samt 4. utvecklingsstörning (Cervin, 2018). Utbildningen till specialpedagog introducerades i ett försök att ändra synen från elever med svårigheter till en syn på elever i svårigheter i mötet med skolan (Ahlberg, 2015). Syftet var att anpassa undervisningen för alla på ett sådant sätt

att färre elever skulle behöva enskilt stöd. Skolsystemet skulle förändras från att ha fokus på enskilda individers svårigheter, vilket motsvarar ett relationellt perspektiv (Berhanu, 2019).

Då utbildningen till specialpedagog infördes var tanken att det specialpedagogiska uppdraget skulle leda till ökad inkludering. Detta kunde ske exempelvis genom att specialpedagoger gav lärare handledning för att bättre kunna möta elevers behov i sina klassrum eller genom att vara drivande inom skolutveckling för att öka inkludering. När utbildningen till speciallärare 2008 återinfördes ändrades det specialpedagogiska fokuset för dessa från arbete mot inkludering på en organisationsnivå till fokus på enskilda elever (Berhanu, 2019; Magnússon, Göransson & Nilholm, 2018). Regeringens mål med återinförandet var att skolsvårigheter skulle upptäckas tidigt och att åtgärder skulle sättas in omgående för den enskilde eleven, en markant skillnad mot det tidigare perspektivet där huvudsyftet var att genomföra förändringar i hela systemet. Utbildningen fick tre olika inriktningar: speciallärare med specialisering mot utvecklingsstörning, speciallärare med ämnesspecialisering matematikutveckling samt speciallärare med ämnesspecialisering språk-, skriv- och läsutveckling. I dagsläget existerar utbildningar till både specialpedagog och speciallärare parallellt (Berhanu, 2019). Speciallärarutbildningen har numera sex olika inriktningar: 1. barns och elevers språk-, skriv- och läsutveckling, 2. barns och elevers matematikutveckling, 3. lärande och kunskapsutveckling hos barn och elever med dövhet eller hörselskada, 4. lärande och kunskapsutveckling hos barn och elever med synskada, 5. lärande och kunskapsutveckling hos barn och elever med grav språkstörning och 6. lärande och kunskapsutveckling hos barn och elever med utvecklingsstörning (SFS 2017:1111).

I rådande examensordning (SFS 2017:1111) för speciallärare och specialpedagoger framgår att flera av deras förväntade färdigheter och förmågor till stor del liknar varandra. Exempelvis ska specialpedagogen utforma och delta i arbetet med att genomföra åtgärdsprogram, medan specialläraren ska delta i arbetet med att utforma och genomföra åtgärdsprogram för enskilda elever. I utformandet kan sålunda ett större ansvar anses ligga på specialpedagogen jämfört med specialläraren, medan de båda förväntas delta i arbetet med att genomföra åtgärderna. Såväl specialpedagog som speciallärare förväntas dessutom kunna uppvisa förmåga att kritiskt och självständigt genomföra pedagogiska utredningar, men specialläraren ska kunna uppvisa en *fördjupad* förmåga i detta arbete och i första hand fokusera på svårigheter i elevens omedelbara lärmiljö, medan specialpedagogen analyserar svårigheter på såväl organisationsnivå som grupp- och individnivå. Specialpedagogen ska alltså analysera på flera olika nivåer till skillnad från specialläraren som fokuserar på individnivå. De båda yrkesrollerna ska dessutom fungera som kvalificerad samtalspartner och rådgivare, som specialpedagog mera generellt i pedagogiska frågor och som speciallärare mer specifikt utifrån den specialisering som valts. Specialläraren ska även visa *fördjupad* förmåga att individanpassa arbetssätt och vara insatt i metoder för att bedöma elevers utveckling. Specialpedagogen ska därmed arbeta mer övergripande och specialläraren mer riktat mot enskilda elever. Vid en snabb genomläsning av examensordningen hade dessa nyanser varit svåra att upptäcka.

Att hålla isär de olika yrkesrollerna specialpedagog och speciallärare kompliceras även av det faktum att en del av innehållet i examensordningarna är identiskt, vilket nedanstående utdrag är exempel på. För specialpedagog- respektive speciallärarexamen ska studenten:

- visa förmåga att kritiskt och självständigt ta initiativ till, analysera och medverka i förebyggande arbete och bidra till att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer,
- visa förmåga att 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 (SFS 2017:1111, s. 3–5).

År 2005 genomförde Högskoleverket en utvärdering av specialpedagogutbildningen (Högskoleverket, 2006:10). Utvärderingen visar att de olika lärosätena tolkar det specialpedagogiska uppdraget främst som handledande, rådgivande och utvecklande. Det konkreta arbetet med elever i behov av särskilt stöd har enligt utvärderingen överlämnats till lärarna, då detta arbete tolkats som ett underordnat specialpedagogiskt arbete. Detta resultat står dock i stark kontrast till den studie som Möllås, Gustafsson, Klang och Göransson (2017) gjorde genom att intervjua ett antal specialpedagoger om deras arbetsuppgifter. I resultaten framgår att flera av respondenterna ägnade en relativt stor andel, uppemot 50 %, av sin arbetstid åt att undervisa elever enskilt, i grupp eller klass. Utifrån utvärderingens resultat (Högskoleverket 2006:10) ska regeringen göra en så kallad särskild översyn av specialpedagogutbildningen för att se över vilket behov lärare har av specialpedagogiskt stöd samt för att se över hur skolorna på bästa sätt kan bedriva specialundervisning och tillgodose det specialpedagogiska behovet.

Staten har genom lärarutbildningarna möjlighet att förändra skolors praxis rörande arbete kring elever i behov av särskilt stöd. I regeringens proposition (2009/10:89) utgör specialpedagogik ett av åtta kärnområden som anses som särskilt viktiga för blivande lärare att utveckla kunskap om. I propositionen lyfts specialpedagogik och utformningen av det särskilda stödet fram.

Vid en jämförelse med andra länder utmärker sig Sverige i fråga om utbildning till specialpedagog och speciallärare. Dessa yrkesgrupper har en utbildning som ligger på en avancerad nivå med kravet att först ha en lärarexamen som grund för att sedan uppnå en examen på magisternivå i specialpedagogik. Av den anledningen är svenska specialpedagoger högre utbildade än specialpedagoger i de flesta andra länder (OECD, 2011). I Sverige består båda utbildningarna av studier som motsvarar 90 högskolepoäng, motsvarande studier på heltid i 1,5 år (Berhanu, 2019).

Den svenska regeringen fattade 2017 beslut om att alla studenter på det specialpedagogiska programmet och studenter som läser till speciallärare oavsett inriktning ska läsa kurser med inriktning mot neuropsykiatriska funktionsvariationer som ADHD, autism och Tourettes syndrom. Risken med att dela in de specialpedagogiska utbildningarna i olika specialiseringar och att studenterna lär sig mer om olika funktionsvariationer för att kategorisera elever är att det å ena sidan kan leda till en mer exkluderande skola (Berhanu, 2019). Å andra sidan kan diagnostisering leda till att säkerställa tillräckliga resurser och erbjuda likvärdiga förutsättningar, vilket framför allt gäller internationellt. Sverige utmärker sig vid definiering av elever i behov av stöd på så vis att elever inte behöver diagnosticeras för att vara berättigade till stöd (Sansour & Bernhard, 2017).

Det råder delade meningar om stöd ska ges genom undervisning enskilt alternativt i små grupper utanför klassrummet eller om stödet kan ges genom att anpassa lärmiljön för alla elever. Åsikter har förts fram om att stöd som ges enskilt eller i smågrupper skulle kunna motverka inkludering (Göransson & Nilholm, 2014; Lindqvist, 2013b). Försök vittnar samtidigt om svårigheter att skapa en inkluderande lärmiljö för hela verksamheter (Abbott, 2007; Cole, 2005; Lindqvist, 2013a). Den ökade specialiseringen i flera olika ämnen och den annorlunda organisationen under de senare åren av grundskolan kan dessutom försvåra inkluderingsarbetet, exempelvis genom att elever i en ökad utsträckning delas upp i olika grupper. Det finns även belägg för att avståndet mellan elever i behov av särskilt stöd och andra elever ökar i takt med att eleverna blir äldre (European Agency for Development of Special Needs Education, 2003).

I frågan om elevers anpassningar ska äga rum i eller utanför ordinarie undervisning kom 2014 en nyhet i *Skollagen*, 3 kap 5a§ (SFS 2010:800), där direktiven är tydliga för vad som ska gälla:

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

Det har uppskattats att mer än 40% av eleverna i den svenska grundskolan någon gång under sin skoltid är i behov av specialpedagogiska insatser (Giota & Lundberg, 2007). Uttrycket elev i behov av stöd är det uttryck som idag förespråkas gällande specialpedagogiska insatser i svensk skola (Magnússon, Göransson & Nilholm, 2018). Sedan juli 2019 finns en garanti om att elever ska kartläggas redan i förskoleåldern för att stöd ska kunna sättas in så tidigt som möjligt (SPSM, 2019). Åtgärdsprogrammen ska godkännas av rektor och utvärderas regelbundet för att se om det särskilda stödet ger effekt. I åtgärdsprogrammen ska framgå vilka behov eleven har samt vilka åtgärder som ska genomföras (Skolverket, 2013). All undervisning styrs av nationella läroplaner, men ska anpassas efter individens behov. Cirka 14% av eleverna i den svenska grundskolan har ett åtgärdsprogram. De vanligaste orsakerna till att elever i Sverige, liksom i Norge, ges specialpedagogiskt stöd är koncentrationssvårigheter, sociala problem, utvecklingsförseningar, utvecklingsstörning samt läs- och skrivsvårigheter (Isaksson, Lindqvist & Bergström, 2007; Bachmann, Haug & Nordahl, 2016).

I många länder behöver större fokus läggas på inkludering i de senare åren av grundskolan. Lärare uppvisar behov av mer utbildning inom området och deras attityder i fråga om att inkludera elever i behov av särskilt stöd bör granskas. Brist på lämpligt arbetsmaterial kan dessutom bidra till svårigheter att inkludera (European Agency for Development of Special Needs Education, 2003).

Med ändringen i *Skollagen* (SFS 2010:800) från 2014, som innebär att extra anpassningar i en större utsträckning ska användas i stället för särskilda åtgärder, förväntas alla lärare arbeta med elever i behov av stöd. Detta är enligt Slee (2018) en förutsättning för att verklig inkludering ska ske. Alla undervisande lärare, inte bara speciallärare och specialpedagoger, måste se inkludering som ett angeläget mål att arbeta mot.

Elever som har rätt till särskilda skolformer, som exempelvis teckenspråkskolor eller skolor för särskilda inlärningssvårigheter, kan välja att gå i den vanliga grundskolan, vilken då ska upprätta åtgärdsprogram och erbjuda adekvat stöd (Berhanu, 2019).

I Alexiadou et al., (2016) framgår att frågor om inkludering i undervisningen har spelat en central roll runt om i världen de senaste 40 åren. Detta samtidigt som skolan genomgått en omstrukturering, vilken förändrat skolans förutsättningar på ett grundläggande sätt. Skolan har influerats av näringslivet och mer övergått till mål- och resultatstyrning, decentralisering, dokumentation, jämförelser och valfrihet (Lindblad & Popkewitz, 2004). Målet med förändringarna har hela tiden varit att skolverksamheten ska utvecklas, enligt Lindblad och Goodson (2011), som även menar att centrala normer löses upp. Skolor får ökat handlingsutrymme och förväntas ansvara för skolutveckling. Samtidigt begränsas denna frihet genom avprofessionalisering, där lärares arbetsuppgifter förändras och sakta övergår till att alltmer utgöras av dokumentation och produktion av mätbara resultat, se vidare kapitlet om teoriansknytning.

Berhanu (2019) menar att samtidigt som skolan omstrukturerats har en ökning av segregering och marginalisering i socialt utsatta områden och bland etniska minoritetsgrupper skett, vilket lett till skilda förutsättningar för elever i olika skolor, kommuner och delar av landet. Detta står i stark kontrast till de tankar som finns i arbetet mot inkludering, en skola för alla och jämlikhet. Noggrann planering och utvärdering av hur de specialpedagogiska resurserna används är nödvändigt för att uppnå verklig inkludering.

Lander et al. (2013) menar att specialisering och uppdelning av yrken i olika kategorier, som lärare och specialpedagoger, kan vara problematiskt och leda till professionell stängning, i vilken uteslutning av andra professioner eftersträvas. Uppfattningar om hur denna uppdelning ska se ut kan med tiden institutionaliseras och försvåra samarbete mellan olika kategorier. Detta kan leda till att exempelvis specialpedagoger arbetar utifrån en egen agenda utan att samverka med övrig personal. Vagheten i fråga om hur samarbete och arbetsfördelning mellan lärare och specialpedagoger ska se ut återspeglas också i den undersökning som genomfördes av Lander (2008) i Göteborg. I denna besvarade åtta kullar av lärarstudenter att de fått god inblick i läraryrket, men enbart 32–40% hade fått någon kunskap om specialpedagogens roll.



## 4 Tidigare forskning

Forskning om lärares förståelse av specialpedagogens yrkesroll är begränsad. I den forskning som finns ingår i regel även andra yrkesgrupper i urvalet. Tidigare forskning har framförallt inriktat sig på hur specialpedagoger själva uppfattar sitt arbete och har främst handlat om rollen i grundskolans organisation.

### 4.1 Olika yrkesgruppers uppfattningar om och förväntningar på specialpedagogens arbetsuppgifter

I en enkätstudie i en svensk kommun under läsåret 2008/2009 undersöks hur förskolors och skolors personal, inklusive rektor, ser på arbetet kring barn i behov av särskilt stöd (Lindqvist, 2011). Resultatet visar att både rektorer samt personal tenderar att i första hand se barnets egna brister liksom brister i elevers hemmiljö som orsaker till att elever är i behov av särskilt stöd. De minst frekventa svaren är att lärare kan ha brister i sin undervisning eller att elevgrupper fungerar mindre bra, faktorer som en rektor faktiskt kan påverka. Det kategoriska perspektivet på elever i behov av stöd, där orsaken till behovet läggs hos den enskilda eleven och som verkar dominerande i studien, utgör ett hinder i arbetet för en mer inkluderande skola. Majoriteten av de lärare och rektorer som ingår i undersökningen anser att skolans speciallärare och specialpedagoger ska ha störst pedagogiskt inflytande över de elever som är i behov av särskilt stöd. Skolorna i den undersökta kommunen tycks ha en stark tradition av att lärarrollen inte innefattar ansvar, arbete eller kunskap om elever i behov av stöd. Värt att notera är att rektorerna i studien anser att både de själva samt deras lärare har stor möjlighet att bidra till att skolans elever når målpuppfyllelse (Lindqvist, 2011).

I en annan svensk studie studeras sex specialpedagogers arbetsuppgifter. Specialpedagogerna fick besvara en enkät samt observeras under sin arbetsdag. Avslutningsvis genomfördes intervjuer med såväl specialpedagoger som deras lärarkollegor och rektor. Resultatet visar att specialpedagoger utför många och varierande arbetsuppgifter. En del av dessa överensstämmer med examensordningen, medan andra liknar mer de uppgifter som en speciallärare förväntas utföra. Specialpedagogernas yrkesroll uppges till viss del ha formats utifrån den lokala skolkontext där de arbetar. Detta visar sig bland annat i lärarnas förväntningar på specialpedagogens arbete. På en skola vill den intervjuade läraren att specialpedagogen ska arbeta mer med elever. På en annan skola önskar läraren att specialpedagogen ska tillbringa mer tid ute i verksamheten. Studien visar vidare att det är specialpedagogerna själva som formar sin yrkesroll, men även att skolornas rektorer samt lärarnas förväntningar på specialpedagogens arbete påverkar yrkesrollens utformning (Klang, Gustafson, Möllås, Nilholm & Göransson, 2017).

Liknande resultat kan ses i en enkätstudie bland speciallärare i Storbritannien, Nederländerna, Spanien och Australien (Emanuelsson, 2001). I dessa länder har speciallärare och specialpedagoger i uppgift att arbeta enligt ett relationellt perspektiv för en mer inkluderande skola. Resultatet av studien visar att den lokala skolkulturen är avgörande för vilken roll de specialpedagogiska resurserna får i arbetet med inkludering. Rektorer och lärare på de olika skolorna tycks även i denna studie beskriva elever utifrån ett kategoriskt perspektiv som elever *med* behov av särskilt stöd. Dessa elever anses av både lärare och rektorer vara speciallärarens eller specialpedagogens ansvar. Även i denna studie ses således hur det

inkluderande uppdraget försvåras av andra yrkesrollers förväntningar på de specialpedagogiska resurserna (Emanuelsson, 2001).

Studier av von Ahlefeld Nisser (2009) och Lindqvist (2013b) visar att skolans olika aktörer, inte bara rektorer utan även övrig personal inom elevhälsan samt lärare, har skiftande förståelse för vad det specialpedagogiska uppdraget innebär och hur det ska utföras. Till och med specialpedagoger har olika förståelse av vad deras uppdrag innebär samt hur det ska utföras. Exempelvis visar sig uppdraget att arbeta för ökad inkludering ta sig olika uttryck genom att en del specialpedagoger väljer att arbeta direkt med elever, mer som en speciallärare, medan andra arbetar mer förebyggande (von Ahlefeld Nisser, 2009; Lindqvist 2013b; Bladini, 2004). Malmgren Hansen (2002) redogör för lärarnas förväntningar på de tretton specialpedagoger som ingår i hennes avhandling att dessa ska arbeta som speciallärare. Inte heller rektorerna på dessa arbetsplatser motsätter sig dessa förväntningar. Göransson, Lindqvist och Nilholm (2015) benämner specialpedagogen som en *undervisande mångsysslare*. De menar att specialpedagogen i stor utsträckning används i undervisningssyfte.

## 4.2 Specialpedagogen i relation till skolans övriga yrkesroller

En studie, i vilken internationell forskning kring inkludering sammanställts, visar att specialpedagogers samarbete med skolans lärare är avgörande för möjligheten att utveckla en inkluderande skola. Lärares attityder och handlingar är avgörande för elevers lärmiljö och det är av betydelse att lärarna utmanas att utvecklas för att möta elevers behov. Specialpedagoger kan hjälpa lärare att ifrågasätta föreställningar om olika elevgruppers kapacitet. Tillsammans på skolan kan lärare, specialpedagoger och övrig skolpersonal analysera vad som behövs för att undanröja hinder för elevers deltagande och lärande i skolan (Ainscow & Sandhill, 2010). Även den lokala skolkulturen påverkar lärares syn på sitt arbete samt deras elevsyn, vilket är ett resultat av den studie av inkluderingsarbetet på två brittiska skolor som utförts av Skidmore (2004). Liknande resultat visar den utvärdering av "Kunskapslyft - från ord till handling", ett norskt skolutvecklingsprogram, som Blossing, Nyen, Söderström och Hagen Tønder (2012) genomfört. Utvärderingen visade att skolors organisering av arbetet för elevers måluppfyllelse såg olika ut beroende på den lokala skolkulturen.

Rollen för dem som arbetar med specialpedagogik utformas även utifrån olika professioners tolkningar av elever i skolsvårigheter, vilket framkommer i olika enkät- och intervjustudier (Abbott, 2007; Göransson, Lindqvist, Möllås, Almqvist & Nilholm, 2017). Specialpedagoger och speciallärare, vilka ska komplettera varandra och tillsammans utgöra skolans specialpedagogiska resurs till lärare och elever, skiljer sig i fråga om synsätt på elevers svårigheter från andra yrkesgrupper i skolan. De har ett relationellt synsätt, vilket innebär att de ser elevernas behov av stöd i ljuset av lärarnas kompetens och andra skolfaktorer. Andra yrkesgrupper i skolan kan förklara elevernas behov av stöd med medicinska diagnoser och funktionsvariationer (Lindqvist, Nilholm, Almqvist & Wetso, 2011). En förklaring till de olika synsätten kan vara att utbildningen till specialpedagog infördes efter paradigmskiftet från ett medicinskt till ett relationellt perspektiv inom specialpedagogik (Clark, Dyson & Millward, 1999; Richardson & Powell, 2011). Att arbeta för en förskjutning från ett kategoriskt perspektiv, i vilket svårigheter läggs hos elever (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001), till ett relationellt perspektiv, där skolan görs tillgänglig för alla elever, har visat sig vara svårt (Abbott, 2007; Cole, 2005; Lindqvist, 2013a; Lindqvist, 2013b).

Olika yrkesgrupper inom skolan kan dessutom ha olika syn på vad de specialpedagogiska insatserna innebär (Lindqvist, Nilholm & Almqvist, 2013; Skrtic, 1991). Likaså kan förståelsen av vilka behoven av specialpedagogiska insatser är varierade mellan olika skolor (Giota & Emanuelsson, 2011; Göransson, Malmqvist & Nilholm, 2013; Magnússon, Göransson & Nilholm, 2014).

### 4.3 Specialpedagogens plats i organisationen

En faktor som har inverkan på specialpedagogens yrkesroll är hur den lokala skolorganisationen ser ut. Yrken som betraktas som professioner karakteriseras av att de arbetar i "platta" organisationer, i vilka professionerna har en hög grad av autonomi (Evetts, 2013). Den svenska skolan har under senare år utvecklats mot en allt mer hierarkisk organisation. Bland annat har förstälärare introducerats (Alvehus, Eklund & Kastberg, 2019). Skolan i Sverige har under de senaste årtiondena blivit mer decentraliserad, marknadsorienterad och målstyrd. Olika utvärderingar av skolan har bidragit till att föräldrar och elever i allt större utsträckning väljer skola efter dess resultat i form av hur många elever som lämnar skolan med godkända betyg (Alexiadou et al., 2016). Gränsen mellan den offentliga och den privata sektorn har luckrats upp. Ökade krav på transparens och tillförlitlighet leder till regleringar och utvärderingar av skolan. Utvecklingen av internet utmanar dessutom professionernas yrkesexpertis (Evetts, 2013). Direktiv uppifrån, som i sig kan vara oförenliga, såsom inkluderande undervisning, krav på effektivitet och måluppfyllelse, bidrar till att specialpedagogens arbetsfält innebär stora utmaningar (Clark, Dyson, & Millward, 1999).

Flera olika enkätstudier visar att beroende av var specialpedagoger befinner sig i organisationen är avgörande för vilka arbetsuppgifter de har (Göransson, Lindqvist, Klang, Magnússon & Nilholm, 2015; Göransson, Lindqvist & Nilholm, 2015). Vid arbete med administrativa uppgifter på central nivå samt i förskolan hör rådgivning och handledning av lärare liksom kontakt med yttre instanser till huvuduppgifterna, ett arbete som inriktar sig på hela verksamheten. Specialpedagoger ser på svårigheter som hemmahörande i miljön snarare än hos enskilda elever, varför de ogärna löser problem genom att förflytta elever från ordinarie gruppen (Burton, & Goodman 2011; Göransson, Lindqvist & Nilholm, 2015; Lindqvist, Nilholm, Almqvist & Wetso, 2011). Specialpedagogisk personal som arbetar i grundskolan och gymnasiet samt specialskolor arbetar mer med undervisning i smågrupper eller enskilt (Göransson, Lindqvist, Klang, Magnússon & Nilholm, 2015; Göransson, Lindqvist & Nilholm, 2015).

### 4.4 Specialpedagogen – en otydlig yrkesroll?

En semistrukturerad intervjustudie med nio respondenter, alla utbildade och verksamma som SENCOs i Storbritannien, visar på specialpedagogens otydliga yrkesroll. Detta gäller även i politiska styrdokument samt i tillgänglig forskningslitteratur. I Storbritannien finns, liksom i Sverige, en bild av hur SENCO ska identifiera och åtgärda specialpedagogiska behov på skolorna. Dock finns det en bristande insikt i de krafter i samhället både på lokal, regional och nationell nivå som påverkar hur detta arbete kan utföras. De SENCOs som deltog i studien beskriver hur deras roll kan ses som att de är såväl speciallärare som administratörer och ledare (Rosen-Webb, 2011).

I Storbritannien är den specialpedagogiska kompetensen inskriven i lag. Alla skolor för barn mellan 5-16 års ålder ska ha tillgång till en specialpedagog som arbetar för en inkluderande

skolmiljö (Abbott, 2007). SENCOs har en ledande roll i det brittiska skolsystemet. SENCOs roll på skolorna är att identifiera behov, koordinera, följa upp och utvärdera specialpedagogiska insatser, samla information, handleda lärare samt delge personalen kunskap om lärstrategier (Abbott, 2007). Intervjuer med SENCOs på Nordirland visar att arbete för inkludering är av stor betydelse (Farrell, 2001). Förväntningarna på SENCOs gällande bland annat skicklighet och ansvar är höga. Dock visar det sig genom studier att lärares kunskap och attityder rörande specialpedagogiska behov, stora klasser, en läroplan som inte relaterar till alla elever, få fysiska resurser samt för lite tid till att differentiera undervisningen begränsar specialpedagogens möjligheter till inkludering. Gällande lärares attityder berättar de intervjuade specialpedagogerna att lärare vill flytta elever till andra klasser, skolor eller till specialister då de har svårt att möta elevers behov i klassrummen (Abbott, 2007).

Även vid en jämförelse med Sverige framgår denna otydlighet när det kommer till förväntningar på specialpedagogens roll. Dessa skiljer sig till viss del från examensordningens skrivelser (Lindqvist, 2011; von Ahlefeldt Nisser, 2009, 2014; Malmgren Hansen, 2002; SFS 2017:1111). Cameron och Lindqvist (2014) menar att specialpedagoger i dagsläget fungerar allt mer som expertrådgivare till lärare och föräldrar och att de spenderar allt mindre tid på undervisning av elever i behov av särskilt stöd. Detta står i skarp kontrast till Möllås, Gustafsson, Klang och Göransson (2017) som genom observationer sett att en förhållandevis stor del av specialpedagogers arbetstid ägnas åt undervisning enskilt, i grupp eller helklass.

I en jämförande studie mellan Finland och Sverige i fråga om specialpedagogers roll som kvalificerad samtalspartner och rådgivare framkommer att denna roll är mer etablerad hos svenska specialpedagoger. I Sverige har rollen som kvalificerad samtalspartner och rådgivare funnits med i examensordningen för specialpedagoger sedan utbildningen infördes 1990 (Sundqvist, von Ahlefeldt Nisser & Ström, 2014). Tidigare studier visar att denna funktion inte alltid varit en självklar arbetsuppgift i skolans praxis, men att den har ökat något på senare år, liksom behovet av handledning överlag (Lindqvist, 2013a). I finska skolor är den handledande rollen relativt ny och deras specialpedagoger får i dagsläget känna av samma utmaningar med handledning som svenska specialpedagoger har kämpat med i nästan trettio års tid. Den handledande funktionen har visat sig vara av vikt i arbetet mot en inkluderande skola, liksom att rollen som kvalificerad samtalspartner finns inskriven i de statliga dokument som rör specialpedagogers yrkesroll (Sundqvist, von Ahlefeldt Nisser & Ström, 2014).

I Finland är inte inkludering ett fokus för specialpedagoger. Vad som dock är klart definierat är hur finska specialpedagogers professionella identitet ser ut liksom det som specialpedagoger förväntas göra (Haussätter & Takala, 2008). Specialpedagogisk personal åtnjuter högre anseende i Finland än i Sverige. Övriga lärare vänder sig oftare till dessa för stöd och delegation av elevärenden som rör särskilt stöd. I det finska skolsystemet ses specialundervisning som ett naturligt inslag och målet är att sätta in stöd så tidigt som möjligt. Alla lärare har en viss del specialpedagogik i sin utbildning och alla har ansvar för att ge stöd åt elever i behov av stöd. Stödet koncentreras framför allt till en tidig ålder för att på så vis minska behovet av särskilt stöd längre upp i åldrarna (Takala, Silfver, Karlsson & Saarinen, 2018).

Dessutom finns en rad kontextuella faktorer som påverkar specialpedagogers yrkesroll, som exempelvis skolans historiska, socioekonomiska och kulturella miljö, specialpedagogens rumsliga närhet, hur det specialpedagogiska arbetet organiseras, rektors ledarskap, den allmänna inställningen till elever i behov av stöd samt tilltron till specialpedagogens förmåga.

De flesta av dessa faktorer är dessutom av sådan art att specialpedagogen själv inte kan påverka dem och bidrar på så vis till svårigheter att förutsäga yrkesrollens innehåll (Möllås, Gustafsson, Klang & Göransson, 2017). Avgörande i sammanhanget är också att det finns konsensus, även från rektorernas sida, på den lokala skolan om vad de specialpedagogiska resurserna ska ha för arbetsuppgifter (Sundqvist, von Ahlefeld Nisser & Ström, 2014).

I en jämförande studie av utbildningen till specialpedagog i Norge och Sverige uppmärksammas flera skillnader. I Norge har motsvarande utbildning som fokus att förbereda de blivande specialpedagogerna för arbetet med elever med specifika inlärnings- och beteendessvårigheter (Cameron et al., 2018), vilket i Sverige motsvarar examensordningen för speciallärare snarare än för specialpedagoger (SFS 2017:1111). I Norge finns utbildning till specialpedagog på masternivå, i Sverige på magisternivå (Cameron et al., 2018). Utbildningen är inte statligt reglerad, utan varje lärosäte utformar utbildningen på sitt sätt. Detta har lett till en stor variation av utbildningar till specialpedagog. Det finns varken examensordning eller något krav på att ha arbetat som förskollärare eller lärare i tre år, vilket är fallet i Sverige. Yrkesrollen specialpedagog i Norge är således en mindre definierad roll än vad den är i Sverige. Författarna menar vidare att färre elever får specialpedagogiskt stöd i den norska skolan jämfört med i den svenska. De elever som ges specialpedagogiska insatser i Norge har större behov än de svenska eleverna, vilket bidrar till att en kategorisk syn på särskilt stöd är vanligare i Norge. Svenska specialpedagoger har ett mer relationellt synsätt. Studier visar att även i Kina är ett mer kategoriskt perspektiv vanligt, vilket kan förklaras på samma sätt som i det norska fallet med att den specialpedagogiska utbildningen är uppdelad i olika inriktningar mot bland annat hörselnedsättning, synnedsättning samt utvecklingsstörning (Wang & Mu, 2014).

Sammantaget leder bland annat mångfalden av arbetsuppgifter som specialpedagoger förväntas utföra, svårigheten att ringa in vad de egentligen ska arbeta med, det faktum att de ofta intar ett annat perspektiv än andra professioner samt anpassning till lokala förhållanden till en utmanande arbetsituation (Magnússon & Göransson, 2019).

## 5 Teorianknytning

I följande kapitel presenteras studiens teoretiska utgångspunkt, professionsteorin. Därefter följer ett antal tillhörande begrepp samt en presentation av några olika forskare som är knutna till teorin, varefter jämförelser görs med specialpedagogens yrkesroll. Detta för att undersöka om specialpedagogrollen utgör en egen profession. Avslutningsvis redogörs för olika perspektiv som förekommer i studien.

### 5.1 Professionsteori

Valet av professionsteori som studiens teoretiska utgångspunkt motiveras med att det specialpedagogiska uppdraget är ett förhållandevis nytt uppdrag i den svenska skolan. Att yrket infördes på statligt initiativ och inte som ett behov hos lärarna motiverar också användandet av teorin. Detta då en ny yrkesroll införs i skolans organisation, vilken både ska samarbeta med befintliga professioner samt skapa mandat och legitimitet för sin nya roll.

### 5.2 Professionsteoretiska begrepp

Inledningsvis förklaras allmänt några begrepp som har med professionsteorin att göra. Under 5.3 tas begreppen upp igen i den forskning som är aktuell för professionsteorin med viss koppling till skolvärlden.

#### 5.2.1 Profession

Begreppet profession har getts olika innebörd av olika forskare. En profession utmärker sig dock enligt de flesta definitioner av att den grundar sig i akademisk utbildning och forskning, att olika professioner har sina egna områden som de anser sig vara experter på, att utövarna är utbytbara och att de själva styr över sina arbetsuppgifter samt över vilka som ges tillträde till professionen (Brante, 2009).

#### 5.2.2 Semiprofession

Enligt professionsteorin har en semiprofession en lägre status än vad professionerna har och de är oftare organiserade som fackförbund. Semiprofessioner kännetecknas vidare av att de har lägre grad av självständighet gentemot både politik och andra professioner, de är fler i antal och de är snarare tvärvetenskapliga än specialiserade (Brante, 2009).

#### 5.2.3 Autonomi

En profession karakteriseras av att de har autonomi, det vill säga professionens utövare styr själva över sina arbetsrutiner och vilka som ska erhålla licensiering (Alvehus et al., 2019).

## 5.2.4 Jurisdiktion

En professions jurisdiktion omfattar de områden som professionens utövare anser sig vara experter på (Abbott, 1988).

## 5.2.5 Stängningar

Flera av professionsteorins företrädare har tankar om hur olika professioner konkurrerar om makten att definiera vad som ska ingå i deras jurisdiktion. Enligt Weber använder sig olika grupper av professioner av det som han kallar stängningar för att på så vis skaffa sig monopol inom ett område och därmed utesluta andra professioner (Brante, 2009). Abbott (1988) beskriver denna kamp som inter- och intraprofessionell konkurrens, det vill säga närliggande professioner konkurrerar om vem som ska göra vad. Denna konkurrens är vanligast inom organisationer där professioner liknar varandra.

## 5.2.6 Utbytbarhet

Kännetecknande för en profession är att dess utövare är utbytbara. Alla som verkar inom professionen ska bemästra de arbetsuppgifter som behövs för att kunna utföra arbetet. Begreppet är hämtat från Durkheim (Brante, 2009).

## 5.2.7 Organisatorisk professionalism

Begreppet organisatorisk profession har myntats av Evetts (2013). Den organisatoriska professionalismerna utmärks av en hierarkisk ordning med standardiserade arbetsprocedurer och extern reglering.

## 5.2.8 Yrkesbaserad professionalism

Den yrkesbaserade professionalismerna är den organisatoriska professionalismerna motsats. Den kännetecknas av att den främst återfinns i platta organisationer inom vilken den yrkesmässiga kontrollen sköts internt av professionen själv (Evetts, 2013).

## 5.2.9 Avprofessionalisering

De senaste decenniernas marknadsekonomiska principer inom den offentliga sektorn har bland annat lett till ett ökat inflytande av klienternas krav på service och kvalitet på utfört arbete. Detta leder enligt flera forskare till att professionerna avprofessionaliseras (Alvehus et al., 2019).

## 5.3 Professionsteoretiska forskare

Hur en profession ska definieras är ingen ny fråga. Flera forskare har lanserat sina egna definitioner av begreppet (Brante, 2009). Strukturfunktionalismerna som utvecklades av Talcott Parson i USA har bidragit till att ge professionsteorin en begreppsapparat, men har även utgjort en språngbräda för kritisk analys. Parson har en evolutionistisk syn på samhällsutvecklingen. Han menar att samhället utvecklas genom differentiering och

integrering, vilket främst sköts av olika professioner. Även Weber använder sig av ovanstående tankar om makt och rivalitet mellan olika professioner. Han menar att olika grupper i samhället använder sig av det som han kallar för stängning för att skaffa sig monopol inom sina områden (Brante, 2009). Denna tanke delas även av Lander et al. (2013) som menar att specialisering av yrken som lärare och specialpedagoger kan leda till stängning. Dessa stängningar leder enligt Weber även till revolutioner, vilka i sin tur skapar nya samhällsordningar och nya professioner (Brante, 2009). Det paradigmskifte inom specialpedagogiken som ägde rum i slutet av 1980-talet från elever med behov av särskilt stöd till elever i behov av särskilt stöd, och som ledde fram till införandet av en ny utbildning till specialpedagog 1990, kan ses som en sådan revolution som ledde fram till skapandet av den nya yrkesrollen specialpedagog. Specialpedagoger skulle nu arbeta utifrån ett relationellt perspektiv med inkludering som ledord (Ahlberg, 2015; Magnússon, Göransson, & Nilholm, 2018).

Andrew Abbotts *The systems of professions* (1988) anses vara ett av de centrala verken i ämnet. Abbott ser professioner som ett självstyrande socialt system, i vilket närliggande professioner konkurrerar om monopol och tolkningsföreträde inom sina respektive områden, så kallad inter- och intraprofessionell konkurrens. Framförallt är denna konkurrens synlig inom organisationer där professionerna liknar varandra och där de försöker vinna tolkningsföreträde i specifika frågor. Göransson et al. (2018) menar att specialpedagoger kan märka denna konkurrens i sitt arbete inom skolorganisationen, i vilken lärare, skolpsykologer, kuratorer och specialpedagoger vill vinna tolkningsföreträde i olika frågor. Författarna menar att specialpedagoger enligt Abbotts teori skulle söka tolkningsföreträde för att klassificera och driva arbetet kring elever i behov av särskilt stöd, vilket utgör en av specialpedagogens jurisdiktioner och som specialpedagogen anser sig vara expert på. Sådana jurisdiktioner är under ständig förhandling enligt Abbott (1988).

Under senare årtionden har Julia Evetts (1999) definierat en profession som ett yrke som a) vilar på flera års högre utbildning kombinerad med praktik b) i vilket utövarna främst tillhör medelklassen och arbetar inom tjänste- och serviceyrken samt c) där utövarna själva styr över licensiering och arbetsrutiner, vilket inom professionsteorin benämns autonomi (Alvehus, et al., 2019). Hon tar således bort det "kall" och de attribut som tidigare definitioner tillskrivits begreppet profession. Evetts (2013) skiljer även mellan de båda idealtyperna organisatorisk professionalism och yrkesbaserad professionalism. Den organisatoriska professionalismens karakteriseras av en hierarkisk och byråkratisk styrning, standardiserade arbetsprocedurer, extern reglering, målstyrning och utvärderingar. Denna variant av professionalism ger ett mindre utrymme för yrkesrollen att utveckla sin egen professionalism (Göransson, Lindqvist, Klang, Magnússon & Almqvist, 2018). Den yrkesbaserade professionalismens styrs å andra sidan av professionen, av kollegial auktoritet och karakteriseras av att den yrkesmässiga kontrollen sköts av professionen själv.

I fråga om de professionellas autonomi menar forskare att professionella organisationer karakteriseras av platta organisationsstrukturer, i vilka de professionella yrkesutövarna kan arbeta självständigt med begränsat inslag av chefsstyre. Kontrollen av yrkesutövarna är således få (Alvehus, et al., 2019).

När det kommer till frågan om vad som är god kvalitet i arbetet kännetecknas professioner av att varken byråkrati eller klienter kan avgöra vad som kännetecknar detta. Enbart de som ingår i professionen kan avgöra det samt bestämma när, var och hur arbetet ska utföras. Det som avgör svaret på dessa frågor och vad som är god kvalitet är professionens nära koppling till



vetenskap och forskning. Arbetets kvalitet garanteras av den kontroll som avgör vem som har tillträde till yrket. Yrkets komplexitet gör det även omöjligt att standardisera arbetsuppgifter. Det är de professionella yrkesutövarna som bedömer vilken åtgärd som behövs i enskilda fall (Freidson, 2001).

Tidigare definitioner av begreppet profession har poängterat att professioner vilar på akademisk utbildning, i vilken forskningen utgör grunden. Kopplingen mellan universitetsutbildning och profession har dock minskat på senare tid, menar Brante (2009). Detta bland annat på grund av att allt fler yrkesutbildningar i dagsläget har införlivats vid universiteten. Det finns även i dagsläget flera professioner, vilka inte kräver utbildning vid universitet. Brante anser att professioner bär abstrakt kunskap, det vill säga att professioner har förmågan att kapsla in nya utmaningar i sitt område. På detta sätt kan professionerna stärka och utvidga sitt monopol på ett visst område.

Ytterligare ett kriterium för en profession är att professioner genom sitt yrkesutövande anses kunna minska de risker som finns i dagens samhälle. Dessa risker uttrycker Brante (2009) i en kvot, O/T-relation, i vilken O står för osäkerhet och T för teknikalitet. En hög kvot innebär å ena sidan hög osäkerhet där professionen riskerar att inte få något förtroende hos allmänheten. Om kvoten å andra sidan är låg krävs ingen högre utbildning och kunskap och då kan arbetet lika gärna utföras av lekmän eller personer med kortare utbildning. Om kvoten är i balans kan utövaren av professionen hjälpa allmänheten eller klienten, i detta fall eleven, att komma över sin osäkerhet.

Professionen ses som ett yrkesutövande som är orienterat mot klienter. Detta grundas på att yrkesutövare gör en bedömning av klientens behov för att genom olika åtgärder kunna bemöta behoven (Alvehus, et al., 2019). En profession åtnjuter även allmänhetens förtroende då professionens verksamhet betraktas som betydelsefull för det allmännas bästa. Att professionen har etiska riktlinjer och yrkesintegritet stärker förtroendet ytterligare. Professioner utmärks även av utbytbart och som förmedlare av kunskapssystem (Brante, 2009). Om specialpedagoger enbart arbetar utifrån examensordningen kan de förväntas vara utbytbara, men forskning visar att specialpedagoger har olika förståelse av vad uppdraget innebär samt hur det ska utföras (von Ahlefeldt Nisser, 2009; Lindqvist 2013b; Bladini, 2004).

## 5.4 Specialpedagogen som profession

Det är problematiskt att använda ordet profession rörande specialpedagoger då dessa anställs utan krav på utbildning och examina (Möllås, Gustafson, Klang & Göransson, 2017). I dagsläget är examensförordningen den enda statliga skrivelse som specialpedagoger har att luta sig emot (Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson & Nilholm, 2015).

Både lärar- och specialpedagoguppdraget betraktas av flera forskare som semiprofessioner (Brante, 2009; Birch & Reynolds, 1982). Specialpedagogens yrkesroll skulle kunna bli en egen profession under förutsättning att den dels formulerar en egen professionell standard, dels utvecklar en gemensam praxis (Birch & Reynolds, 1982). Genom att specialpedagogens yrkesroll har styrts av politiska beslut, har den således inte sitt ursprung i vetenskapen, utan har snarare blivit ett ämne i den akademiska världen utifrån statliga önskemål. Politiska intressen styr genom skollag, betygskriterier och läroplaner i hög grad hur och med vad lärare och specialpedagoger ska arbeta med, vilket även det motverkar specialpedagogers utveckling mot en egen profession (Brante, 2014).

## 5.5 Nya utmaningar

Professionernas kunskapsbas och arbetsuppgifter förändras över tid. Forskare har börjat tala om en avprofessionalisering och en ökad organisering (Alvehus, et al., 2019). Den offentliga sektorn i Sverige har sedan flera decennier karaktäriserats av en ökad konkurrens, vilket enligt marknadsekonomiska principer leder till att brukarna ges ett högre inflytande på arbetets innehåll då de kan ha högre krav på service och att få sina rättigheter tillgodosedda. De senaste decennierna har även präglats av en ökad byråkratisering med ökad mål- och resultatstyrning, decentralisering, ökad dokumentation och jämförelser som exempelvis PISA-mätningarna (Lindblad & Popkewitz, 2004), vilket kan ses i ljuset av hur en (semi-) professions arbetsuppgifter förändras. Frågan om vilka av skolans olika yrkesutövare som ska göra vad är en fråga som ständigt är under omförhandling (Alvehus, Eklund & Kastberg, 2019).

## 5.6 Kategoriskt och relationellt perspektiv samt dilemmaperspektivet

En annan utgångspunkt som kan knytas till professionsteorin i diskussionen kring specialpedagogens yrkesroll är synen på var orsaker till elevers svårigheter hör hemma utifrån indelningen i ett kategoriskt och ett relationellt perspektiv (Emanuelsson, et al., 2001). Det kategoriska perspektivet karaktäriseras av att de utmaningar elever upplever i mötet med skolan förläggs till individen. Det är således eleven som har svårigheter, och som en följd av detta ska eleven få hjälp av speciallärare. Det kategoriska perspektivet benämns olika av olika forskare; Skidmore (1996) samt Clark, Dyson och Millward (1999) kallar detta synsätt för psykomedicinskt, medan Haug (1998) och Nilholm (2007) använder sig av begreppet kompensatoriskt perspektiv. I det kategoriska perspektivet ses en elev som en elev *med* svårigheter. Dessa antas till stor del bero på medfödda sjukdomar, låg intelligensförmåga, eller någon neuropsykiatrisk funktionsnedsättning, svårigheter som ligger inom det medicinska eller psykologiska fältet där diagnoser och behandling är viktiga delar (Göransson, Lindqvist, Klang, Magnússon & Almquist, 2018).

Med ett relationellt perspektiv ses elevens svårigheter som något som uppstår i mötet mellan eleven och skolan. Det är skolan, det vill säga de undervisande lärarna och de specialpedagogiska resurser som finns på skolan, som ska anpassa miljö och undervisning för att på så sätt undanröja hinder i elevens lärmiljö. I detta perspektiv betraktas eleven som en elev *i* svårigheter, det vill säga hindren läggs utanför eleven (Ahlberg, 2015; Clark, Dyson & Millward, 1998; Haug, 1998; Skrtic, 1995). Relationer, samspel och kommunikation är viktiga komponenter i detta perspektiv där svårigheter placeras inom fältet för pedagogik och utbildning, vilket i sin tur är hemmaarenor för pedagogiska professioner som lärare och specialpedagoger (Göransson, Lindqvist, Klang, Magnússon & Almquist, 2018). Huvudsyftet med utbildning enligt detta perspektiv är att elever ska få en mer rättvis skolgång med elevens personliga utveckling i fokus (Kluth, Straut & Biklen, 2003; Naraian, 2011).

I dilemmaperspektivet, vilket introducerades av Dyson och Millward (2000) som en reaktion mot det förhärskande kategoriska perspektivet, rör det sig om motsättningar, dilemman, som är svårlösta och som innebär ställningstaganden (Nilholm, 2007). I skolans värld kan ett sådant dilemma bestå av balansgången mellan att anpassa undervisning utifrån enskilda individer samtidigt som att alla elever ska arbeta mot samma kunskapskrav. Andra exempel är motsättningen mellan att betrakta elever som enskilda individer med egna särdrag kontra

kategorisering av elever utifrån deras svårigheter eller om elever ska ges stöd enskilt eller inom elevgruppen. Den aktuella studien föranleddes också av olika dilemman, lärares förväntningar på specialpedagogens roll kontra innehållet i examensordningen och lärares förväntningar på specialpedagogen till skillnad från förväntningar på specialläraren.

## 6 Design

I detta kapitel redogörs för studiens vetenskapsteoretiska utgångspunkt, metod, urval, hur resultatet har bearbetats samt studiens etiska principer.

### 6.1 Hermeneutik

Föreliggande studie är en halvstrukturerad kvalitativ intervjustudie med hermeneutik som vetenskapsteoretisk utgångspunkt, i vilken olika förståelsehorisonter kan mötas. Ödman (2017) menar att det ligger i hermeneutikens natur att inte tvinga sig på. En dialog ska i hermeneutisk anda föras på lika villkor. En dialog som förs på dessa villkor skapar förutsättningar för en ökad intersubjektiv förståelse och en gemensam vilja till förändring. Hermeneutiken erkänner att det finns flera olika sätt att se på världen och dess olika företeelser, men samtidigt är inte alla sätt att förstå olika företeelser likvärdiga.

Hermeneutiken hävdar att vi aldrig kan ställa oss utanför oss själva när vi betraktar olika företeelser, utan att vi alltid präglas av våra föreställningar. Människan ses som en historisk och social varelse som är präglad av den tid och det samhälle som hon lever i. Heidegger menade att vår förståelse är oupplösligt sammanlänkad med vår existens, vårt vara-i-världen och med vårt tolkande av olika företeelser i världen. Heidegger menade vidare att vår förståelse både är riktad mot framtiden och mot vår situation här och nu. Världen och förståelsen är beroende av varandra. Hur vi tolkar olika företeelser i världen är beroende av det som vi redan har förstått (Ödman, 2017).

Det hermeneutiska tolkningsobjektet i vår undersökning utgörs således av specialpedagogens yrkesroll. Att använda en hermeneutisk forskningsansats tillåter tolkning som analysredskap. Det tillåter oss även att inför våra intervjuer informera respondenterna om att vi inte är ute efter en sanning i termer av orsak och verkan. Det viktiga är att förklara och förstå företeelser, vilka kan vara svåra att förstå i vardagen (Ahlberg, 2015).

Med hjälp av hermeneutiken som vetenskapsteoretisk utgångspunkt kan författarnas och respondenternas olika förståelse av ett problem vävas samman till ett gemensamt förståelsemönster. Detta då de olika delarna fogas samman till en helhet. Både författarnas och respondenternas förståelse av specialpedagogens roll i skolan utvecklas genom att delar läggs samman till en helhet. Genom att processa befintlig och ny kunskap kan en ny gemensam förståelse upprättas (Ödman, 2017). I den hermeneutiska processen fungerar våra fördomar som en katalysator för förståelseprocessen. Författarnas förståelsehorisont leder studien och genererar frågor som för processen vidare. Att reflektera kring vår egen förförståelse genererar framåtskridande av arbetet och tolkningen av empirin. Under arbetsprocessen har ny kunskap och förståelse erhållits genom litteratur samt genom empirin som framkommit via studiens respondenter. Den egna förförståelsen förändras och ny kunskap förvärvas både hos författarna samt hos studiens respondenter (Thomassen, 2007).

### 6.2 Metod

För att erhålla empiri valdes halvstrukturerade kvalitativa forskningsintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2014). Halvstrukturerade intervjuer möjliggör valfri ordning på intervjufrågor

och ett samspel där tankar kan följas upp på ett annat sätt än om frågorna är helt strukturerade (Stukát, 2011). Åtta lärare intervjuades om deras förståelse av specialpedagogens yrkesroll. I intervjuerna användes tretton förbestämda frågor, varav två allmänna om antal elever och specialpedagoger på den aktuella skolan och elva mer inriktade på studiens syfte (se bilaga 2), samt ett varierande antal, ej fastställda, följdfrågor. Följdfrågorna användes för att förtydliga och följa upp intervjusvar. För att öka reliabiliteten och validiteten av undersökningen intervjuades lärare på fyra olika skolor i olika delar av Sverige; två skolor är belägna i Södra Sverige och två skolor i Mellansverige. Att valet föll på att intervjua åtta lärare i stället för att nå ett större antal, exempelvis genom en enkät i en kvantitativ studie, beror på möjligheten att kunna ställa följdfrågor, fråga om oklarheter och mer utförligt kunna diskutera lärarnas uppfattningar. Observationer med etnografisk ansats skulle inte leda till förståelse av lärares uppfattningar om specialpedagogens yrkesroll. Detta skulle inte heller valet av en livsvärldsfenomenologisk ansats göra, då möjligheten till följdfrågor inte finns i författandet av en längre text.

Åtta olika högstadieskolor i fyra olika kommuner kontaktades för att få tillgång till lärare som ville ställa upp på intervjuer. Missivbrev som först granskats av ansvarig handledare skickades till skolornas rektorer för kännedom och till lärarna på skolan. De senare fick ta ställning till om de ville ställa upp på en intervju om cirka 60 minuter. Lärarna svarade oss på vår studentmejl.

## 6.3 Genomförande av intervjuerna

I detta avsnitt redogörs för hur intervjuerna genomfördes.

### 6.3.1 Pilotintervju

I början av arbetsprocessen med denna studie valdes att genomföra en pilotintervju för att undersöka om intervjuguidens frågor var formulerade på ett sådant sätt att respondenterna förstod frågorna samt om intervjuguidens frågor gav svar som passade studiens syfte och frågeställningar. En pilotstudie kan även minska risken för bortfall av svar. Detta då intervjuaren i pilotstudien kan upptäcka vilka frågor som respondenten upplever som svåra att besvara (Bryman, 2018).

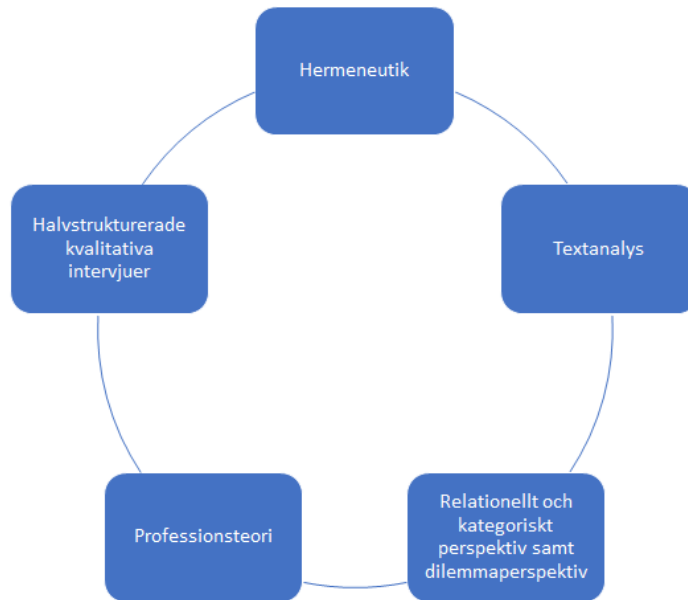
En språklärare på en högstadieskola i södra Sverige kontaktades via mejl och informerades om studiens syfte och frågeställningar. Då författarna av denna studie bestämt att pilotintervjun inte skulle ingå i studiens resultat valdes en lärare som en av författarna har haft kontakt med tidigare. Pilotintervjun ägde rum på lärarens arbetsplats. Intervjun, som spelades in och transkriberades, föll väl ut och visade att samtliga frågor som fanns i intervjuguiden gick att besvara samt passade studiens syfte och frågeställningar. Pilotintervjun resulterade i att den ursprungliga intervjuguiden behölls.

### 6.3.2 Studiens intervjuer

Intervjuerna ägde rum i ett avskilt rum på skolorna. I några fall valde respondenterna att förlägga intervjun till en annan plats i närheten av sina hem eftersom några av lärarna valde att genomföra intervjuerna efter arbetstid. Samtliga intervjuer spelades in för att sedan transkriberas tematiskt inför resultatsammanställning och analys. I missivbrevet samt i början av varje intervju upplystes respondenterna om de etiska riktlinjer som uppsatsen bygger på

(Vetenskapsrådet, 2011). Respondenterna tillfrågades också om de var bekväma med att spela in intervjuerna. Detta för att underlätta för minnet vid transkriberingen och för att kunna fokusera på samtalet under intervjuerna.

Sammanfattningsvis kommer en bild för att visa studiens olika komponenter som presenterats i den aktuella studien:



**Figur 1.** Den hermeneutiska cirkeln används här i ett försök att beskriva den aktuella studiens olika komponenter som tillsammans bildar en helhet, vår slutprodukt.

## 6.4 Urval

Nedan följer en redogörelse för hur studiens respondenter respektive textavsnitt valdes ut.

### 6.4.1 Respondenternas yrkestillhörighet

Rektorerna som vi inledningsvis kontaktade på de olika skolorna har inget aktuellt uppdrag som arbetsgivare åt oss som genomfört intervjuerna. Respondenterna är alla nya kontakter och har inte varit i någon arbetsrelation med oss tidigare, varför förkunskaper om deras uppfattningar inte förekommer.

Valet att intervjua yrkeskategorin lärare motiveras av att det är just deras uppfattningar som vår studie eftersöker. Då uppfattningar om och förväntningar på specialpedagogens roll kan skilja sig åt hos lärare och specialpedagoger vill vi i första hand undersöka uppfattningar hos just lärare. Att intervjua specialpedagoger som genomgått adekvat utbildning skulle med stor sannolikhet leda till redan kända insikter. Att intervjua exempelvis rektorer skulle också kunna vara av intresse, särskilt som de kan styra innehållet i tjänster vid nyanställningar. De skulle också kunna bidra till större klarhet i fråga om förväntningar på yrkesrollerna genom att förtydliga dessa inför övrig personal. Vår studie har dock uppfattningar hos lärare som huvudsyfte i och med att lärare och specialpedagoger förväntas samarbeta kring elever i behov av särskilt stöd. Därför har denna avgränsning gjorts.

## 6.4.2 Respondenternas skolor

Åtta olika högstadieskolor inom en timmes pendlingsavstånd från författarnas bostäder valdes slumpvis ut. Att dessa skolor valdes för studien innebär ett bekvämlighetsurval, då författarna ansåg att längre resor för att genomföra intervjuerna skulle ta för mycket tid från arbetet med studien. Av åtta utvalda skolor erhöles positiva svar från fyra rektorer, se även figur 2.

De intervjuade lärarna arbetar alla på högstadiet. Valet av samma stadium baseras på att arbetsuppgifterna hos specialpedagoger kan se olika ut på olika stadier. Organisationen på högstadiet med ökat antal lärare, ämnen och klassrumsbyten innebär en annan skolsituation. Elevernas ansvar ökar även genom att de får betyg efter varje termin samtidigt som de står inför ett gymnasieval med tillhörande antagningsprocedur. Att intervjua lärare från olika stadier skulle kunna leda till svårigheter att jämföra studiens resultat.

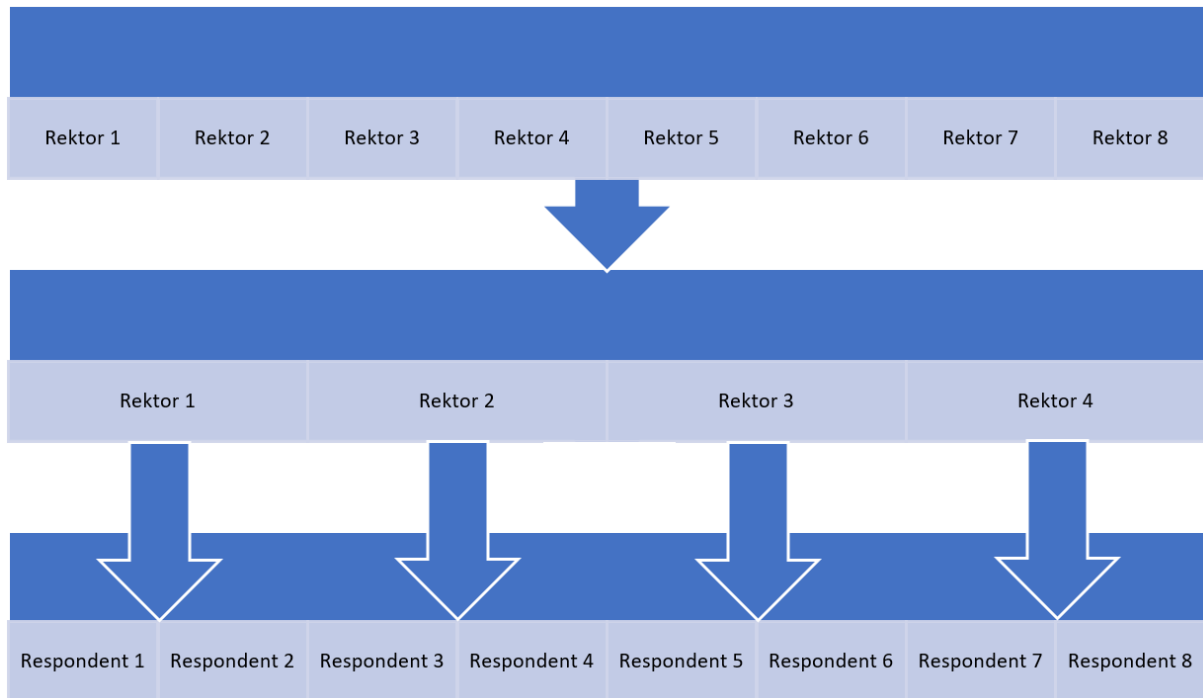
Skolorna som de intervjuade lärarna har sin tjänst på är i kommunal regi. Valet att utelämna fristående skolor har sin förklaring i att dessa kan använda sig av specialpedagogiskt stöd på andra sätt (Magnússon, Göransson & Nilholm, 2018), vilket skulle försvåra en jämförelse av uppfattningar om specialpedagogens roll.

De valda skolorna ligger utspridda i landet, två i mellersta Sverige och två i södra Sverige, vilket möjliggör en viss geografisk jämförelse av resultaten. Den ena skolan i Mellansverige är cirka 50 år gammal, ligger relativt centralt och har ett blandat upptagningsområde med elever boende både i fristående hus och i lägenheter samt med skiftande sociokulturell bakgrund. Den andra mellansvenska skolan är relativt nybyggd och har ett upptagningsområde som består mestadels av fristående hus, delvis i ett helt nybyggt bostadsområde. Skolan är lantligt belägen i natursköna omgivningar, men anpassad för ett färre antal elever än det som nu är aktuellt. Skolval och nya bostadsområden har, enligt en av respondenterna, lett till ett ökat elevunderlag. Den ena skolan i södra Sverige är cirka 50 år gammal och den enda högstadieskolan i kommunen. Alla elever i kommunen går således i högstadiet på denna skola. Upptagningsområdet består av ungdomar från lantbruksfastigheter, fristående hus samt lägenheter. Skolan är placerad centralt i kommunen och en del av skolans elever åker buss till skolan. Den andra skolan i södra Sverige ligger i en större kommun där det även finns två andra högstadieskolor. Skolan är cirka 50 år gammal och har elever från blandade upptagningsområden bestående av såväl villor som lägenheter. Eleverna på denna skola kommer från olika sociokulturella områden.

## 6.4.3 Studiens respondenter

För att få tillgång till studiens respondenter behövde åtta rektorer kontaktas. Genom fyra av dessa rektorer gav åtta lärare sitt samtycke via mejl till att medverka i intervjuerna. Författarna till studien valde att gå via rektorer för att respondenterna inte skulle känna sig tvungna att delta vid en personlig förfrågan. Redan i forskningsprocessens början beslutade författarna att begränsa urvalet till åtta respondenter. Detta för att få tid till att efter intervjuerna kunna göra mer djupgående analyser än vad som hade varit möjligt vid ett större antal deltagare. Vid genomläsning av olika abstracts till 560 doktorsavhandlingar med kvalitativa intervjuundersökningar som metod fann Mason (2010) att urvalsstorleken varierade mellan 1 och 91 deltagare. Det finns således inga tydliga svar på hur många deltagare som är det optimala. Ett alternativ till att begränsa antalet deltagare redan från

början hade kunnat vara att utgå från teoretisk mättnad, vilket innebär att undersökningen pågår fram tills forskaren upplever att ytterligare empiri inte tillför undersökningen något nytt (Glaser & Strauss, 1967). En svårighet med denna metod är dock att kriterierna för vad som anses vara teoretisk mättnad sällan finns klart definierade (Bryman, 2018). Följande bild illustrerar hur urvalet av respondenter gick till:



**Figur 2. Illustration av hur urvalet av rektorer och respondenter genomfördes.**

De mellansvenska respondenterna i studien kallas för Stina, Thomas, Jenny och Anna. Tomas och Stina undervisar båda i naturorienterande ämnen på den ena skolan. Stina har arbetat som lärare i två och ett halvt år och Tomas i trettio år. Tomas undervisar även i matematik. Jenny har arbetat som idrottslärare i tjugو år på den andra skolan och där arbetar också Anna som varit lärare i sju ton år i svenska och idrott.

Respondenterna i södra Sverige kallas för David, Mikael, Lina och Emma. David och Mikael arbetar båda som lärare i matematik och naturorienterande ämnen på den ena skolan. Båda har arbetat som lärare i fjorton år. Lina och Emma arbetar som lärare på den andra skolan. Lina har arbetat i tolv år och undervisar i samhällsorienterande ämnen. Emma har arbetat i tjugotvå år och undervisar i svenska och engelska.

## 6.5 Bearbetning och analys

Samtliga transkriberade intervjuer lästes igenom flera gånger av båda författarna, först de egna, sedan den andres. Därefter inleddes analysarbetet i enlighet med den hermeneutiska



tolkningsprocessen där analyser sker individuellt av den egna empirin omväxlande med bearbetning av andras empiri, följt av gemensamma analyser (Ödman, 2017).

Vid första genomläsningen gjordes inga anteckningar i texten. Vid följande genomläsningar antecknades frekventa ord som markerades med olika färger. Till slut växte ett mönster fram och empirin kunde kodas (Bryman, 2018). De kategorier som framträdde återfinns även i examensordningen i fråga om specialpedagogens färdigheter och förmågor, i en utförligare form (SFS 2017:1111). Examensordningen används därmed som ett analysverktyg i den aktuella studien. Kärnorden i examensordningen tillsammans med de identifierade kategorierna i empirin ledde fram till följande underrubriker: Identifiera och undanröja hinder i olika lärmiljöer, Utredningar och åtgärdsprogram, Kvalificerad samtalspartner och rådgivare, Utveckling av det pedagogiska arbetet, Kunskap om neuropsykiatriska svårigheter (inkludering eller exkludering), Förebyggande och hälsofrämjande arbete, Specialpedagogens tillhörighet i organisationen samt Lärares önskemål om specialpedagogens arbetsuppgifter.

I de kommande kapitlen Resultat samt Analys och diskussion återfinns ovanstående underrubriker.

## 6.6 Validitet, reliabilitet och generalisering

Vad gäller reliabiliteten, tillförlitligheten, i undersökningen, kan intervjuer ge upphov till vissa svårigheter. Exempel på detta är att både intervjuens frågor och svar kan tolkas och uppfattas på olika sätt av den som intervjuar och av respondenten. Vi har därför låtit respondenterna läsa igenom de transkriberade intervjuerna innan resultatavsnittet skrevs. Under intervjuerna förvissade vi oss om att vi inte missförstått respondenternas svar. Ett annat exempel är yttre störningar som att någon kommer in i rummet under intervjun, vilket kan störa respondenten, så att denne tappar tråden (Stukát, 2011).

I studiens metodanalys avser författarna att reflektera kring reliabilitetsproblem som uppstått under arbetets gång. Validitetsproblem är en annan dimension som är av vikt att resonera och reflektera kring. Validitet handlar om studiens trovärdighet, att den valda metoden, i det här fallet den halvstrukturerade kvalitativa forskningsintervjun, mäter det som avses att mätas. Stukát (2011) lyfter fram respondenternas ärlighet som ett exempel på ett validitetsproblem. Detta då människor ofta säger det som förväntas av dem. De flesta vill inte erkänna brister, varken hos sig själva eller i sin verksamhet, då de vet att intervju svaren ska publiceras offentligt. Att skapa förtroende genom att bygga upp en relation till respondenterna kan leda till att de avger ärligare svar. Centralt att ha med sig är dock att alla svar kanske inte är helt ärliga. Studiens respondenter uppfattades dock som ärliga, bland annat genom att de utan omsvep svarade att de kände osäkerhet på flera av frågorna. Respondenterna informerades före intervjuerna om att det inte finns några rätt eller fel svar, att empirin endast ska användas i forskningssyfte samt anonymiseras i det färdiga arbetet.

Kritik som anförts mot intervjuforskning är bland annat att det är svårt att generalisera, det vill säga att allmänt tillämpa dess resultat, eftersom antalet respondenter är så få (Kvale & Brinkmann, 2014). Kvalitativa forskningsintervjuer med ett fåtal respondenter kan vara generaliserbara om forskaren gör en så kallad analytisk generalisering, vilken innehåller både forskarens egna argument att det är möjligt att överföra studiens resultat till andra respondenter i en annan undersökning samt att de som läser studien accepterar de generaliseringar som författarna lyfter fram (Kvale & Brinkmann, 2014). Det kan således vara

svårt att generalisera utifrån få respondenter, men förhoppningsvis kan en tendens bli synlig i undersökningens resultat- och analysdel. Den aktuella studien gör dock inga anspråk på generaliserbarhet. Författarna av föreliggande studie upplevde emellertid en viss teoretisk mättnad efter att ha intervjuat två respondenter på samma skola, eftersom liknande svar tenderade att återkomma.

Då vi på grund av tidsbrist var tvungna att begränsa vår undersökning geografiskt valde vi att intervjua lärare på fyra skolor i fyra olika kommuner inom rimligt pendlingsavstånd från våra respektive bostäder. Detta bekvämlighetsurval är inte heller generaliserbart, bland annat för att vi inte känner till om deltagargruppen utgör en heterogen grupp lärare, men det skulle kunna utgöra ett avstamp för vidare forskning i framtiden. Ett slumpmässigt urval hade gjort studien mer generaliserbar, men kräver mer förberedelser, tid och kostnader (Bryman, 2018).

## 6.7 Etik

Undersökningen grundar sig på Vetenskapsrådets (2011) fyra etiska principer: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet.

I det missivbrev (se bilaga 1) som skickades ut till de utvalda skolornas rektorer och lärare informerades om studiens syfte, metod samt hur resultatet ska användas. Mottagarna informerades även om att deras medverkan var frivillig och att de när som helst och utan motivering kunde avbryta sin medverkan i undersökningen. På detta sätt fick författarna av studien informerat samtycke av de respondenter som valde att medverka i studien.

Missivbrevet innehöll även information om att deltagarna i studien, de skolor och de kommuner som de arbetar i kommer att anonymiseras för att på så sätt ges konfidentialitet. Information gavs även om studiens geografiska spridning på två kommuner i Mellansverige och två kommuner i Södra Sverige. Vidare informerade missivbrevet om att den empiri som författarna erhåller genom intervjuerna och som används som underlag för studien, endast kommer att användas i forskningssyfte.

Vid intervjutillfället redogjordes än en gång för Vetenskapsrådets (2011) etiska principer. Respondenterna tillfrågades om de godkände att intervjuerna spelades in för att underlätta transkriberingen. De informerades om att inspelningarna skulle raderas efter transkribering. Under arbetets gång har enbart författarna haft tillgång till det inspelade materialet. Därefter har materialet raderats. Vid intervjutillfället informerades även om att materialet kommer att publiceras och finnas tillgängligt för allmänheten, men att de transkriberade intervjuerna enbart kommer att utgöra ett underlag i forskningsprocessen och inte är till för allmän publicering. Vi informerade än en gång om konfidentialitetskravet, det vill säga att deltagarna och deras arbetsplatser inte skulle kunna identifieras av dem som läser studien.

Genom missivbrevet och personligt samtal alternativt personligt mejl med de lärare som valde att delta i studien erhöles det som Fangen (2005) kallar informerat samtycke. Detta begrepp innebär att författarna av studien är tydliga med sitt syfte samt att de även upplyser deltagarna om de för- och nackdelar som finns med deltagandet i studien. Fördelen för de lärare som deltog i den aktuella studien skulle kunna vara att de genom intervjun blev mer medvetna om sina egna tankar om sitt eget arbete och sin organisation samt att de bidrar med empiri till blivande specialpedagoger. Nackdelen skulle kunna vara att de gick miste om tid som skulle kunna användas till andra arbetsuppgifter.

Vid intervjuforskning uppstår alltid etiska dilemman då forskaren talar med de intervjuade om personliga uppfattningar, vilka sedan ska publiceras på en offentlig arena. Forskare som använder sig av en kvalitativ forskningsintervju som metod bör redan på uppsatsens förberedelsestadium formulera ett etiskt protokoll över de etiska dilemman som kan dyka upp under arbetets gång (Kvale och Brinkmann, 2014). För att förekomma eventuella etiska dilemman av detta slag diskuterade vi igenom tänkbara situationer som skulle kunna uppkomma under intervjuerna. Frågorna skrevs dock inte ner.

## 7 Resultat

I detta avsnitt presenteras empirin som utgörs av resultatet från de åtta intervjuerna. Därefter, i kapitel 8, presenteras analys och diskussion av det som framkommit i detta avsnitt.

Resultatet av intervjuerna är indelat i nio delar, vilka utgår från studiens frågeställningar. Kapitelrubrikerna är valda utifrån innehållet i examensordningen vad gäller Färdighet och förmåga. Rubrikerna är tänkta att sammanfatta innehållet i respektive färdighet och förmåga. Rubrikerna som används är: Utredningar och åtgärdsprogram, Identifiera och undanröja hinder i olika lärmiljöer, Kvalificerad samtalspartner och rådgivare, Utveckling av det pedagogiska arbetet, Förebyggande och hälsofrämjande arbete, Kunskaper om neuropsykiatriska svårigheter i olika lärmiljöer, Specialpedagogens tillhörighet i organisationen samt Lärares önskemål om specialpedagogens arbetsuppgifter.

Inledningsvis presenteras dock ett dilemma som dök upp i flera av intervjuerna. Det råder tydligen stor förvirring om vem som innehar vilken roll av specialpedagogen och specialläraren. Följande uttalanden från Thomas och Anna i Mellansverige får illustrera detta dilemma. "Nu vet inte jag vem som är specialpedagog och vem som är speciallärare; de är som ett team; vi är som ett team", uppger Thomas i Mellansverige. När han diskuterar specialpedagogen kan det alltså handla om någon av specialpedagogen eller en speciallärare. Anna i Mellansverige försökte förklara hur hon uppfattade denna uppdelning:

De har till viss del samma roll, men det är svårt att precisera närmare vad skillnaden består i. Specialpedagoger har mer djup och bredd än speciallärare. Specialpedagoger arbetar med dem som har det tuffare än speciallärare. Speciallärare är ett stöd för mig som lärare och specialpedagogen för båda på något sätt.

Ett sätt att hjälpa respondenterna att undvika denna förvirring, vilket upplevdes som lockande vid ett flertal tillfällen, hade varit att upplysa respondenterna om vad som står i examensordningen (SFS 2017:1111) eller lite enklare, genom att återge det som Högskoleverket beskriver som skillnaden mellan specialpedagoger och speciallärare: Specialpedagoger arbetar för eleverna, medan specialläraren arbetar med eleverna (Högskoleverket, 2012:11). Konsekvensen hade dock blivit att studiens syfte, att ta reda på respondenternas egna uppfattningar om specialpedagogrollen, hade gått om intet.

### 7.1 Identifiera och undanröja hinder i olika lärmiljöer

På de två skolorna i södra Sverige och i en av de mellansvenska skolorna nämner respondenterna att specialpedagoger ibland besöker lärares klassrum för att genomföra observationer. I huvudsak handlar det vid dessa tillfällen om observation som underlag för att kunna göra en pedagogisk utredning. Dessa utredningar lyfts av flera respondenter som betydelsefulla för att de som lärare ska förstå hur de kan underlätta för elever som de undervisar. En skola uppger att observation sker som del av underlag för att avgöra om en elev är aktuell för en alternativ skolform. Stina och Thomas i en av de mellansvenska skolorna uppger att inga observationer genomförs. De uppger att skolans specialpedagog eller speciallärare är med som resurs i klassrummet men inte som observatörer. David och Mikael på en av skolorna i södra Sverige berättar att lärare kan be specialpedagogen observera en elev som de skulle vilja få veta mer om, men även att de kan be specialpedagogen observera dem som lärare. Det senare med syfte att de ska kunna genomföra förändringar i sin

undervisning för att bättre kunna möta elever med olika behov eller för att ge tips i fråga om relationer till elever. Flera respondenter upplever att olika specialpedagoger observerar i olika utsträckning.

Respondenterna beskriver hur de kan be specialpedagogen om hjälp med att ta fram anpassat material utifrån elevers behov och några respondenter berättar om hur specialpedagogen har gett dem tips på hur de kan anpassa undervisningen för att möta flera elevers behov.

Lina och Emma på en av skolorna i södra Sverige har en ny specialpedagog på skolan och hen tenderar att observera i högre grad än vad tidigare specialpedagog gjorde. Jenny i Mellansverige har efterfrågat observation vid ett flertal tillfällen, men haft besök endast vid ett tillfälle på 20 år och då av en rektor. Just observation hör till de arbetsuppgifter hos specialpedagogen som även Stina och Thomas i Mellansverige skulle vilja se mer av, liksom besök hos varandra som lärare överlag. På en skola i Mellansverige har ett sådant arbete påbörjats där lärare auskulterar på varandras lektioner som del i ett kollegialt lärande.

Respondenterna har olika tankar om hur specialpedagogen kan arbeta förebyggande och hälsofrämjande. Tre av respondenterna svarar att specialpedagogen genom att träffa elever enskilt kan ge eleven verktyg för att klara skoldagen och skolarbetet bättre, vilket skulle kunna vara ett förebyggande och hälsofrämjande arbete. Stina i Mellansverige menar att specialpedagogen arbetar med elever med läs-, skriv-, språk- och matematiksvårigheter. Hon menar också att tidiga insatser kan leda till att elever lyckas i sin skolgång och att de slipper få stämpeln att vara någon som behöver gå iväg till en mindre grupp. "Självkänslan och hela ens liv kan påverkas".

Mikael på en av skolorna i södra Sverige betonar verbet *är* då han säger att specialpedagogens arbete är hälsofrämjande. Detta grundar han i specialpedagogens roll i elevhälsan, som arbetar hälsofrämjande. Han berättar att han, som arbetat 14 år som utbildad lärare, först häromdagen i samband med att skolans specialpedagog observerade hans lektion fick tipset om att skriva en siffra framför de instruktioner som han skrivit på tavlan. Detta för att tydliggöra i vilken ordning eleverna skulle genomföra sina uppgifter samt göra det enklare för elever med npf-diagnoser (neuropsykiatriska funktionsvariationer).

En småsak kan tyckas, men alla saker som kan underlätta för eleverna är ju förebyggande. På något vis blir det även hälsofrämjande, för om eleverna känner att de kan hantera uppgifterna, då blir det lugnare i klassrummet, vilket gynnar både elever som har behov av detta och alla andra elever samt läraren.

Lina i södra Sverige svarar att hon själv inte vet hur specialpedagogen ska arbeta hälsofrämjande och förebyggande. Emma som arbetar på samma skola som Lina samt Thomas i Mellansverige menar att specialpedagogen genom att handleda lärarna arbetar förebyggande och hälsofrämjande. Detta då handledningen förhoppningsvis leder till att lärarna i sin tur kan undervisa och bemöta eleverna på ett bättre sätt.

Jenny och Thomas i Mellansverige lyfter betydelsen av att inte bara specialpedagoger utan alla lärare kan arbeta förebyggande och hälsofrämjande. Detta understryks genom att Thomas betonar sambandet med elevens självbild.

Ja, men alla kan göra sådant arbete. Eleverna behöver injiceras med både kraft och självförtroende. Eleverna identifierar sig ofta med hur det går på prov. Om de misslyckas kan de känna sig värdelösa. De behöver stärka självkänslan. Personkemi är också viktigt.

## 7.2 Utredningar och åtgärdsprogram

I sju av åtta intervjuer som genomfördes bland lärarna i södra och mellersta Sverige framkom tydligt att skolornas specialpedagoger främst förknippas med en utredande och informerande roll. Respondenterna berättar att de som ämneslärare deltar i kartläggningsdelen i arbetet med pedagogiska utredningar av elever. Lärarna får under denna fas berätta om elevens styrkor och behov i skolans olika ämnen. Då utredningen sammanställts av specialpedagogen informeras undervisande lärare om dess resultat. Lärarna får även ta del av åtgärdsprogram som eventuellt upprättas. I de fall eleven inte bedöms behöva särskilt stöd i form av ett åtgärdsprogram kan lärarna få stöd i sitt arbete med att intensifiera de extra anpassningar som eleven har.

David på en av skolorna i södra Sverige beskriver nedan hur han uppfattar specialpedagogens informerande och utredande roll:

Jag upplever att specialpedagogen främst har en informerande roll på vår skola. Hon gör utredningar och när de är klara kommer hon till arbetslaget och informerar om vad hon har kommit fram till. Det är specialpedagogen som står för den mer vetenskapliga biten av en kartläggning. Hon hjälper också till med att skriva åtgärdsprogram. Vi lärare deltar i utredningens kartläggande del genom att berätta om vad som fungerar och vad som inte fungerar för eleven i våra olika ämnen. Alla lärare får tycka till om åtgärdsprogrammet innan specialpedagogen presenterar det för elev och föräldrar.

I intervjun med Thomas i Mellansverige antogs att arbetslagsledaren sammanställer utredningar efter att kartläggningsmaterial samlats in från undervisande lärare. Respondenten gav med viss osäkerhet även uttryck för att arbetslagsledaren skrev de åtgärdsprogram som behövdes. Jenny i Mellansverige berättade att det inte upprättas åtgärdsprogram särskilt ofta i hennes ämne idrott. Hon berättar att elever som har anpassad studiegång i regel får detta ämne bortplockat av någon anledning. Om ämnet prioriterades mer även för dessa elever, ser hon genast flera möjligheter. ”Om fler vuxna kunde vara med, så kunde man göra mindre grupper. En del skulle kunna vara ute och en del inne. Aktiviteter skulle kunna anpassas efter behov”.

På samtliga skolor är specialpedagogen inblandad i att ge extra stöd åt elever som är i behov av det.

## 7.3 Kvalificerad samtalspartner och rådgivare

På en av skolorna i Mellansverige delar de två specialpedagogerna samma arbetsrum som två av skolans tre arbetslag och kan på så vis agera bollplank kontinuerligt. Stina ger uttryck för detta när hon berättar om ”specteamet”, vilket består av skolans specialpedagoger och speciallärare:

Positivt med en från specteamet i arbetslaget så att man kan bolla idéer direkt i rummet. De sitter i samma rum, för att underlätta i arbetet runt eleverna, även när det inte är arbetslagsmöten. De som är med i specteamet brinner verkligen för alla elever. Dessutom är de ofta med på arbetslagens konferenser en till två gånger i veckan.

Tomas i Mellansverige efterfrågar och är positivt inställd till erfarenhetsutbyte mellan lärare generellt. På båda skolorna i södra Sverige beskriver respondenterna att lärarna i arbetslaget fungerar som bollplank åt varandra och att arbetslaget handleder sig själva snarare än att specialpedagogen har denna funktion.

Å ena sidan uppger ingen av studiens totalt åtta respondenter att de har fått regelbunden handledning av specialpedagog. Endast en av de åtta respondenterna uppger att handledning av lärare och elever är en specialpedagogisk arbetsuppgift. Samma respondent framhåller feedback på sin signalblankett<sup>1</sup> som en form av handledning. Respondenterna överlag ser inte specialpedagogens arbete med att utreda och delge utredningen som ett handledande arbete. Å andra sidan nämner samtliga fyra respondenter i södra Sverige samt Stina och Anna i Mellansverige vid flera tillfällen hur de använder specialpedagogen som bollplank för att få tips i undervisningen, diskutera elever samt sin egen undervisning. Samtliga respondenter uppger också att specialpedagogens dörr alltid står öppen, såvida det inte pågår möten. Specialpedagogen på de två sydsvenska skolorna kommer även ut till arbetslagen vid behov för att bolla respondenternas tankar kring undervisning samt för att ge tips.

Lina i södra Sverige upplever att hon fått alltmer stöd av skolans specialpedagog under sina tolv yrkesverksamma år. Respondenten tycker sig själv se hur den specialpedagogiska yrkesrollen har förändrats, men hon reflekterar även över specialpedagogens personliga egenskaper.

Personligen är jag nöjd med nuvarande specialpedagog. Hon ger mig handledning och är ett bollplank för oss lärare på skolan. Jag skulle dock vilja ha en mer uppstyrd handledning. Jag tycker att specialpedagogen ofta bara dyker upp, vilket jag kan uppleva som stressande. Jag har under mina tidigare år som lärare efterfrågat handledning, men jag har inte fått någon. Det har snarare varit så att vi lärare i arbetslaget har handlett varandra. Skolans specialpedagog har arbetat här i två år och nu tycker jag att jag får mer handledning än tidigare år. Men det kanske beror på hur specialpedagogen är som person om personalen får handledning eller inte.

David och Mikael i södra Sverige uppger att de den senaste veckan fått tips om taktila hjälpmedel samt vikten av att elever kan behöva få en till flera pauser under lektionstid. Båda har arbetat inom skolväsendet i 14 år, men det är först den här terminen sedan skolan fått en ny specialpedagog som lärare har fått en sådan genomgång. David berättar:

Jag har arbetat som lärare i 14 år nu, och det var först i förra veckan som jag och mina kollegor fick tips om taktila hjälpmedel och vikten av att elever kan behöva få ta pauser under en lektion. Det sista har jag ju förstått själv, men att något så enkelt som att en elev kan få knåda lera under bänken i samband med en genomgång och på så sätt kunna fokusera mer hade jag inte tänkt på. Jag har faktiskt köpt en likadan lera att använda själv hemma.

Jenny i Mellansverige uppger att hon ännu inte bitt om tips från specialpedagogen då hon varit anställd på skolan under en begränsad tid. Hon ger eftertänksamt uttryck för sina funderingar om hennes praktiska ämne kan vara aktuellt för stöd från specialpedagog. ”Det kanske inte är alla specialpedagoger som är intresserade av att stötta i idrott”.

## 7.4 Utveckling av det pedagogiska arbetet

Stina och Anna på varsin av de mellansvenska skolorna uppger att specialpedagogen har en skolutvecklande funktion. Anna förklarar:

Hon är inblandad, lite beroende på vad man har för prioriteringsområden. Ibland är hon direkt inblandad i skolutveckling och ibland följer hon det som vi andra håller på med. Hon har till exempel varit

---

<sup>1</sup> Signalblankett är det formulär som lärarna på skolan fyller i när en elev, trots extra anpassningar, inte når målen. Signalblanketten kan leda fram till att en utredning av särskilt stöd inleds.

drivande i flytten av lokaler för elever i behov av särskilt stöd, hon har fått slita sitt hår lite. Hon har kämpat för att skapa en bra lärmiljö för dessa elever.

Stina vittnar om specialpedagogens arbete med att utveckla en enhetlig lektionsstruktur samt att leda ett arbete som initierats av kommunen i fråga om skolors förhållningssätt. Thomas och Jenny som arbetar på samma skolor som Stina och Anna menar att det i första hand är skolornas förstelärare som håller i skolutvecklingsfrågor. Jenny berättar exempelvis att förstelärarna ansvarar för fortbildning under höstlovsdagarna och Thomas att desamma leder diskussioner av olika slag.

Ingen av de fyra respondenterna i södra Sverige känner till specialpedagogens roll vad gäller skolutveckling. Mikael tror att specialpedagogen kan ha en skolutvecklande roll, då skolans specialpedagog har handlett assistenter på skolan samt hållit i utbildningar i samband med kompetensutvecklingsdagar. Lina har tankar kring om det kan bero på den enskilde specialpedagogens intresse för skolutvecklingsfrågor om hen är med och driver dessa frågor eller inte. Hon berättar att skolans rektor tycker att specialpedagogen ska vara med i skolans utvecklingsarbete samt att en tidigare specialpedagog varit mycket intresserad och drivande i arbetet med skolutveckling. Även Emma på samma skola berättar om hur en tidigare specialpedagog varit mycket drivande i skolutvecklingsfrågor. Samma respondent anser det vara betydelsefullt att specialpedagogen driver skolutveckling tillsammans med rektor. Emma berättar vidare att hon tror att specialpedagogen har skolutveckling som en del av sina arbetsuppgifter, hon är dock inte säker på att det är så.

Jag vet egentligen ingenting om specialpedagogens roll i samband med skolutveckling. Jag har tidigare arbetat i två andra kommuner och i dessa var specialpedagogens roll betydelsefull för att utveckla skolan. Specialpedagoger har en central roll i skolutvecklingsfrågor, men jag är inte säker på att de får den på alla skolor.

## 7.5 Kunskaper om neuropsykiatriska svårigheter i olika lärmiljöer

Här redovisas hur lärarna upplever att det särskilda stödet ges på skolan utifrån elevers olika svårigheter och om specialpedagogen är inblandad i detta stöd. I det här sammanhanget är inkludering av central betydelse.

David och Mikael på den ena av skolorna i södra Sverige uppger att det särskilda stödet ges inom klassens ram. Båda respondenterna är positivt inställda till observation av specialpedagog med efterföljande samtal om hur de kan ändra på sin undervisning för att bättre kunna möta elever i behov av särskilt stöd. De menar att de möter alla elever i sin undervisning och behöver kunskap om olika diagnoser och behov. De berättar vidare att skolan har två olika grupper för elever som på grund av olika svårigheter inte kan vara i klassrummet: en för elever med behov av tydlighet, struktur och begränsad mängd stimuli, i vilken elever är under hela sin skoldag samt en som kallas Studieverkstaden, för elever som av olika anledningar ligger efter i sitt skolarbete och som inte alltid går på sina ordinarie lektioner. Tanken med Studieverkstaden är att elever ska vara med på klassens lektioner i så stor utsträckning som möjligt. Respondenterna på skolan uppger att de inte vet i vilken utsträckning som specialpedagogen är involverad i dessa båda grupper. Ett citat av Mikael får illustrera detta:



Insatser till elever i behov av extra stöd sker i klassrummet, anser jag. Vi har två mindre grupper på skolan; en grupp för elever som behöver vara i ett mindre sammanhang under nästan hela sin skoldag och en grupp, kallad Studieverkstaden, för de elever som av olika anledningar behöver komma ikapp med sitt arbete. För de elever som av olika anledningar inte klarar av sina raster på egen hand finns det fyra assistenter. Jag har ingen riktig koll på hur assistenterna hänger ihop med specialpedagogen. Jag vet heller inte hur inblandad specialpedagogen är i de mindre grupperna på skolan. För mig är det självklart att det särskilda stödet ges i klassrummet. Eleverna är ju här för lärandets skull. Om det är någon elev som jag inte riktigt vet hur jag ska hantera ber jag specialpedagogen att komma och observera eleven.

Även i den andra skolan i södra Sverige uppger Emma och Lina att insatser till elever i behov av särskilt stöd ges i klassrummen. Några av lärarna på skolan har resurstid i sin tjänst. De går då in på sina kollegors lektioner för att på så vis kunna hjälpa fler elever. Båda respondenterna berättar att skolan har två grupper för elever i behov av särskilt stöd: Kunskapskällan och Hyllan. Kunskapskällan är skolans särskilda undervisningsgrupp för elever med olika neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, eller npf-problematik. Denna upplevs av respondenterna som en permanent grupp. Till Hyllan kan elever som behöver stöd i vissa ämnen gå för att få extra hjälp. Ingen av respondenterna på denna skola nämner specialpedagogen i samband med att de berättar om dessa två grupper.

På en av skolorna i Mellansverige berättar respondenterna att lärare i största möjliga mån med hjälp av anpassningar försöker behålla eleverna i klassrummen. I detta arbete erhåller lärare stöd från specialpedagogen med sina kunskaper om olika behov och funktionsnedsättningar. När elever uppvisar behov av ytterligare stöd ges detta i en mindre undervisningsgrupp på mellan tre och fem elever. Elever i denna grupp har i olika utsträckning undervisning i detta sammanhang med specialpedagog eller speciallärare i stället för i ordinarie klass.

På den andra mellansvenska skolan uppger Anna att lärare är tvungna att ha elever samlade i klassrummen i större utsträckning än de önskar. Elevantalet är så pass högt i förhållande till lokalerna, att möjligheterna är begränsade att dela klasser mer än i några enstaka ämnen.

Vi har inte så mycket val, vi har inte så många grupper. Många lösningar sker i klassrummet. Är det något utöver det vanliga, så får man ta hjälp av specialpedagog. Skolan är inte gjord för så här många elever. Tidigare hade vi två klasser med 16 elever i varje klass, nu är det närmare 30 i varje klass.

Skolan är avsedd för ungefär hälften av det aktuella elevunderlaget. I vissa fall arbetar specialpedagogen i ett separat rum med elever som är i särskilt stort behov av extra stöd. Specialpedagogen som är särskilt insatt i problematik kring elever med långvarig skolfrånvaro ordnar även undervisning i elevens hemmiljö eller i andra mer neutrala lokaler, som exempelvis stadsbiblioteket, vid behov. Anna berättar vidare att specialpedagogen numera är mer inne i skolan, då en särskild avdelning för särskilt stöd är i uppbyggnadsfasen där elever delvis kan ha sin undervisning och varifrån de lättare kan gå till klassens ordinarie lektioner. Några elever har personliga assistenter för att i möjligaste mån kunna delta i ordinarie undervisning. Dessutom finns lokaler i fristående byggnader i anslutning till skolan där elever i behov av stöd har sin undervisning mer eller mindre permanent. I dessa lokaler arbetar socialpedagoger och vissa lärare som har resurstid på sina scheman

## 7.6 Specialpedagogens tillhörighet i organisationen

Samtliga respondenter i södra Sverige upplever att specialpedagogen är mer inkluderad i skolledningen än i lärarnas arbetslag. Några av respondenterna tror att tanken är att specialpedagogen ska vara inkluderad i lärarnas arbetslag, men att de inte upplever att det är

så. Specialpedagogens medverkan i skolans elevhälsoteam och nära samarbete med rektor gör att respondenterna upplever en distans mellan lärare och specialpedagog. Lina på en av skolorna i södra Sverige menar att hon inte bryr sig om hierarkier. Hon upplever dock att specialpedagogen har en annan roll än vad en lärare har. Lina menar att både lärare och specialpedagog behöver arbeta tillsammans för elevernas måluppfyllelse.

Skolans tanke är nog att specialpedagogen ska vara inkluderad i arbetslaget, men känslan är att specialpedagogen är inkluderad i skolledningen. Specialpedagogen har en annan roll än vad en lärare har. Jag bryr mig inte om hierarkier. Det viktiga är att vi kan arbeta tillsammans för att hjälpa eleverna att lyckas.

I de mellansvenska skolorna upplever respondenterna däremot att specialpedagoger snarare hör till lärarnas arbetslag än till skolledningen. Stina och Thomas uppger att två specialpedagoger har sina platser i arbetslagens rum, vilket även en biträdande rektor för varje arbetslag har. Kommunikationsvägarna både till specialpedagogisk kompetens och till beslutsfattare blir på så vis mycket korta. Även Anna och Jenny, också i Mellansverige, är av uppfattningen att specialpedagogen snarare ingår i lärarnas arbetslag, även om hen har ett eget arbetsrum och har mer att göra med rektorn än vad lärarna har. Anna berättar dock om ett slags dilemma som specialpedagogen ofta hamnar i:

Specialpedagogen får genom lärarna veta mer om elevernas behov och genom skolledningen om skolans resurser. Hon har mer koll på hela högstadiet, hon har paraplyperspektiv. Hon är frustrerad över de behov hon ser och att resurserna inte räcker till, hon hamnar lite i kläm.

## 7.7 Lärares önskemål om specialpedagogens arbetsuppgifter

Respondenternas önskemål i fråga om specialpedagogens arbetsuppgifter är organiserade utifrån rubrikerna i examensordningen (SFS 2017:1111) för att läsaren ska ges möjlighet att följa samma upplägg som resten av den aktuella studien.

### 7.7.1 Önskemål i fråga om att identifiera och undanröja hinder i olika lärmiljöer

På en av skolorna i södra Sverige ger respondenten Lina uttryck för många tankar om hur specialpedagogens kompetens skulle kunna nyttjas i fråga om att identifiera och undanröja hinder i skolans lärmiljöer. Hon vill exempelvis att specialpedagogen ska hjälpa elever som "inte fungerar i klassrummet". Hon föreslår att specialpedagogen ska ha ett ökat ansvar vid överlämningar mellan stadierna, så att alla elever med extra anpassningar får tillgång till dessa direkt då de börjar högstadiet. Specialpedagogen bör, enligt henne, på ett tydligare sätt även informera undervisande lärare om vad de behöver tänka på kring elever i behov av särskilt stöd inför schemabrytande aktiviteter. Hon menar att som kollega ge varandra sådana tips skulle kunna leda till konflikt då risk finns för att någon upplevs som allvetande.

En specialpedagog ska hjälpa de elever som inte fungerar i klassrummet, exempelvis kan specialpedagogen då se till att dessa elever får rätt stöd, att stötta läraren med att ta fram passande material. Jag upplever att överlämningarna från mellanstadiet till högstadiet inte alltid har blivit så bra. Jag vill få mer information om vilka extra anpassningar som eleverna haft på mellanstadiet, då kan jag anpassa min undervisning efter det redan från dag ett på högstadiet. Om en elev haft inläst material tidigare, då kan jag se till att eleven direkt får tillgång till Inläsningstjänst.

Flera respondenter vill att specialpedagogen ska hjälpa till att ta fram lämpligt arbetsmaterial för elever i behov av stöd och att specialpedagogen är med mer i klassrummet för att undanröja hinder i elevers lärmiljö. Lärare skulle kunna handledas i vad de behöver tänka på i sin undervisning och i mötet med elever. Några respondenter önskar att skolans specialpedagog ska arbeta enskilt med elever för att ge dem strategier för ökad måluppfyllelse. David i södra Sverige förklarar: ”Jag tycker att specialpedagogen ska träffa elever som har svårt att nå målen för att ge eleven verktyg till att klara av skoldagen och sitt skolarbete”.

Anna i Mellansverige betonar vikten av ett nära samarbete med specialpedagogen för ett förebyggande och hälsofrämjande arbete. Specialpedagogen skulle kunna hjälpa lärarna att skaffa sig verktyg för att bättre kunna utforma sin verksamhet. Hon beskriver även hur specialpedagogen skulle kunna arbeta förebyggande och hälsofrämjande genom att vara med och påverka utformningen av elevers lärmiljö, sätta upp skyltar så att elever kan orientera sig bättre i skolan samt se över ljudmiljön i klassrummen.

Tre av respondenterna i Mellansverige lyfter behovet av samtal kring studier och mående, hur resultat påverkar ens mående och hur viktigt det är att få känna sig inkluderad. Här menar de att specialpedagogen skulle kunna medverka både förebyggande och hälsofrämjande särskilt då hen ofta träffar elever i mindre sammanhang.

Jenny i Mellansverige önskar stöd av specialpedagog för att bättre kunna följa upp elever som är i behov av stöd utifrån de hälsosamtal som genomförs i hennes ämne. ”Svårt att få till samtal när man har ett praktiskt ämne. Vi har hälsosamtal i 8:an. Där skulle man kunna tänka sig ett större samarbete runt elever som mår dåligt”. Samtidigt reflekterar hon över möjligheten att använda sig av specialpedagogisk kompetens i sitt ämne. Hon menar att den möjligheten ofta förknippas med teoretiska ämnen.

### **7.7.2 Lärares önskemål om specialpedagogen som kvalificerad samtalspartner och rådgivare**

Alla respondenter är överens om att ett ökat antal observationer skulle leda till bättre handledning av lärare, vilket i sin tur skulle kunna leda till ökad måluppfyllelse och en mer tillgänglig lärmiljö för eleverna. David och Mikael, båda i södra Sverige, tror att fler observationer även leder till skolutveckling då lärarna får stöd i att utveckla sin undervisning. Mikael berättar om hur han utvecklat sin undervisning efter en lektionsobservation av skolans specialpedagog:

Jag har under alla mina år som lärare skrivit vad eleverna ska arbeta med under dagens lektion på tavlan. Detta för att göra det tydligt för eleverna vad de ska arbeta med. Så sent som häromdagen fick jag tipset av skolans specialpedagog att sätta ut en siffra framför varje instruktion. På så sätt blir min undervisning ännu tydligare.

Thomas i Mellansverige önskar mer observation av lektioner överlag. ”Jag skulle vilja att vi besöker varandra mer. Jag brukar göra det, men är ensam om det faktiskt. Om något besök sker, så är det väldigt speciellt, frågan om alternativ skolgång i så fall”. Han menar att inte bara specialpedagoger utan att alla lärare kan ge råd och tips till varandra. Önskemålet att få använda sig av specialpedagogen som bollplank återkommer hos samtliga.

### **7.7.3 Lärares önskemål om utveckling av det pedagogiska arbetet**

Det som står under önskemål om att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer (se 7.7.1) är även exempel på skolutvecklande arbete. Det som Thomas i Mellansverige mer direkt uttrycker som önskemål i fråga om skolutveckling är att han vill att det skolutvecklande arbetet inte ska ske i form av diskussioner utan mer av informativt slag. ”Som det är nu är det förstelärarna som arbetar med skolutveckling, men de talar inte om hur vi ska göra. De leder enbart diskussioner”.

Emma på en av skolorna i södra Sverige tycker att specialpedagogen kan driva skolutveckling genom att arbeta för att verksamheten kartlägger eleverna på ett tydligare sätt.

Jag tror att specialpedagogen kan vara med och utveckla mycket, till exempel önskar jag att specialpedagogen skulle driva igenom att alla elever som börjar årskurs sju på vår skola ska kartläggas vad gäller förmåga att läsa och skriva för att vi lärare ska kunna se på vilken nivå eleverna ligger.

### **7.7.4 Lärares önskemål om kunskap om neuropsykiatriska svårigheter i olika lärmiljöer**

Tre av respondenterna i södra Sverige vill att specialpedagogen ska utbilda lärare om npf. Detta för att ge lärare bättre möjligheter att möta elever med dessa funktionsvariationer och därmed utveckla sin undervisning. Lina i södra Sverige resonerar på följande sätt kring npf:

Vi behöver någon som ser hur klassrummet ser ut. Som lyfter blicken lite. Att leda arbetet kring hur npf-anpassad skolan är. Hur ser det ut med skyltar, hur ser det ut med miljön, har vi tennisbollar på stolarna? Lärarna kan genomföra, men det är specialpedagogen som har de glasögonen på sig, och då kan lärarna också få samma glasögon. Som lärare blir man hemmablind.

Jenny i Mellansverige understödjer resonemanget genom att berätta:

Det finns ett oerhört stort behov hos elever med diagnoser. Vi har många olika lösningar för elever i behov av särskilt stöd både i och utanför skolbyggnaden. Även assistenter finns till hands. Ändå räcker stödet inte till. Lärare överlag behöver mer kunskap om dessa svårigheter.

### **7.7.5 Lärares önskemål om specialpedagogens tillhörighet i organisationen**

Empirin från de fyra respondenterna i södra Sverige visar på att det finns olika förväntningar och önskemål om hur specialpedagogen ska arbeta. Samtliga respondenter, både i södra och mellersta Sverige, framför en önskan om att deras skola ska anställa fler specialpedagoger. Jenny i Mellansverige uttrycker denna önskan på följande sätt: ”Det kan aldrig bli för många specialpedagoger, då behovet är enormt”. Önskemålet hos samtliga är att det ska finnas tillgång till en specialpedagog per arbetslag på skolan då detta skulle kunna leda till att specialpedagogen deltar mer i verksamheten. Emma i södra Sverige önskar ökat samarbete då hon saknar transparens och delaktighet i det specialpedagogiska arbetet. Lina på samma skola vill att specialpedagogen ska delta mer i arbetslagets arbete för att på så sätt arbeta förebyggande. Lina berättar:

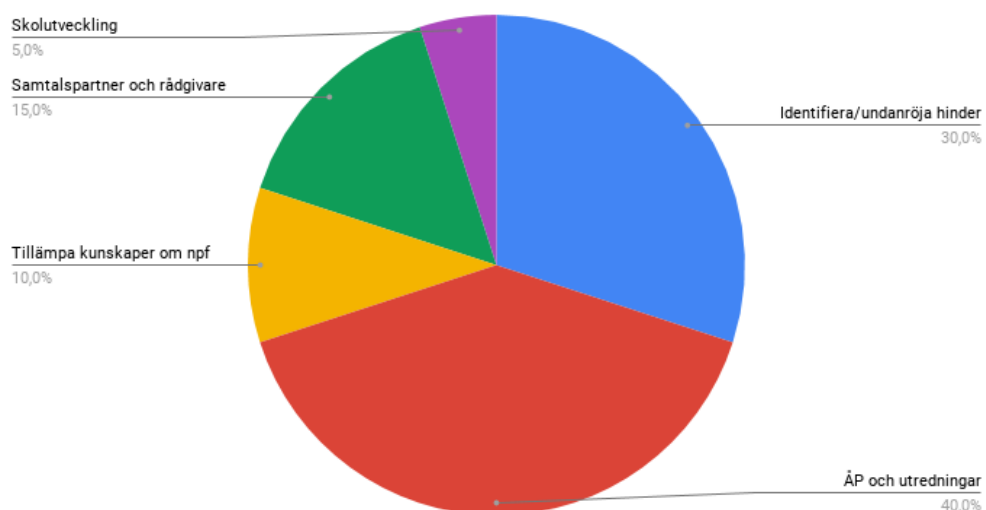
Specialpedagogerna på skolan kommer ju ut till arbetslaget med jämna mellanrum, men det känns snarare som om de är på besök än att de är en del av oss. Det känns inte som om de är en del av

arbetslaget. Sedan kanske det beror på hur man är som lärare och upplever saker. Jag har ganska lätt att gå till specialpedagogen för att prata om det som bekymrar mig eller som jag vill ha hjälp med.

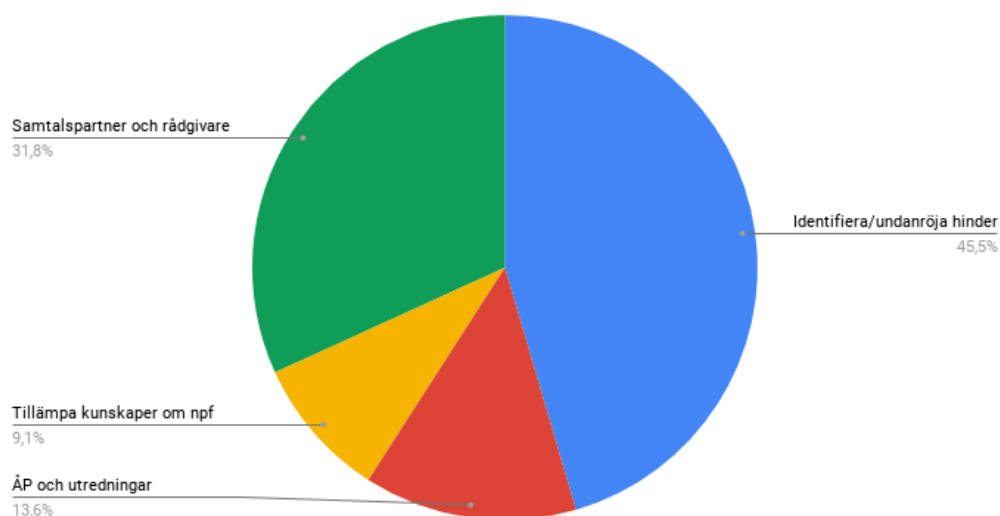
På någon skola saknas dessutom speciallärare, vilket leder till att den specialpedagog som finns har svårt att täcka in båda yrkesrollernas arbetsuppgifter.

## 7.8 Sammanfattning av resultat

Nedan har ett försök gjorts att åskådliggöra empirin i form av cirkeldiagram. Då undersökningen är av kvalitativ och inte kvantitativ karaktär, har en ungefärlig uppskattning gjorts utifrån intervjuerna i fråga om proportioner mellan de olika arbetsuppgifterna. Båda författarna av studien har tillsammans sammanställt de totala intrycken. De geografiska skillnader som framkommit presenteras under respektive kapitel i resultatdelen.



Figur 3. Specialpedagogens arbetsuppgifter enligt respondenterna.



Figur 4. Respondenternas önskemål i fråga om specialpedagogens arbetsuppgifter.

Resultatet sammanfattas nedan även i tabellform. Till vänster i tabellen finns de rubriker som används i studiens resultat- och diskussionsdel, till höger sammanfattas respondenternas utsagor kortfattat i respektive kategori.

**Tabell 1. Sammanfattning av resultat från respondenternas utsagor.**

<b>Identifiera och undanröja hinder i olika lärmiljöer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Specialpedagogen kan observera lektioner och utifrån dessa ge lärare tips om hur de kan genomföra förändringar i sin undervisning för att bättre kunna möta elever med olika behov.</li> <li>● Specialpedagogen ger lärare tips på hur de kan anpassa undervisningen för att möta fler elevers behov.</li> </ul>
<b>Utredningar och åtgärdsprogram</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Specialpedagogen förknippas med en utredande och informerande roll.</li> </ul>
<b>Kvalificerad samtalspartner och rådgivare</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Specialpedagogens dörr står alltid öppen, om det inte är ett pågående möte, på alla skolor där studiens respondenter arbetar.</li> <li>● Respondenterna kan bolla tankar kring undervisningen och få tips av specialpedagogen.</li> <li>● Ingen av studiens respondenter har fått regelbunden handledning av specialpedagog.</li> </ul>
<b>Utveckling av det pedagogiska arbetet</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Det råder en osäkerhet bland studiens respondenter huruvida specialpedagogen har en skolutvecklande funktion.</li> <li>● Några av respondenterna kopplar denna roll till förstelärarna.</li> <li>● Några respondenter tror att den enskilde specialpedagogens intresse för skolutveckling avgör om de driver skolutveckling eller inte.</li> </ul>
<b>Kunskaper om neuropsykiatriska svårigheter i olika lärmiljöer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Det särskilda stödet ges enligt studiens respondenter i klassrummet. Samtidigt beskriver samtliga respondenter hur deras skolor har mindre grupper dit elever med behov av mer stöd får gå.</li> <li>● Specialpedagogen handleder lärare på några av studiens skolor i syfte att de senare ska kunna inkludera så många elever som möjligt i ordinarie undervisning.</li> </ul>
<b>Specialpedagogens tillhörighet i organisationen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● I södra Sverige anser respondenterna att specialpedagogen är mer inkluderad i skolledningen än vad de är i arbetslagen. I Mellansverige anses specialpedagogen tvärtom mer inkluderad i arbetslagen än i skolledningen.</li> </ul>
<b>Lärares önskemål om Specialpedagogens arbetsuppgifter</b>	<p>Respondenterna önskar att specialpedagogen ska:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● vara mer ute i verksamheten</li> <li>● ta fram arbetsmaterial för elever i behov av stöd</li> <li>● ha enskilda samtal med elever för att stötta dem i deras skolgång</li> <li>● hjälpa lärare att ta fram verktyg för att kunna utforma lärmiljöerna</li> <li>● utbilda lärare om npf</li> <li>● observera mer för att kunna ge lärare bättre handledning och på så sätt öka måluppfyllelsen</li> <li>● Samtliga respondenter önskar att deras skolor ska anställa fler specialpedagoger, då de anser att behovet är enormt. Helst vill de se en specialpedagog per arbetslag.</li> </ul>

## 8 Diskussion

I följande kapitel analyseras och diskuteras studiens metod och resultat.

### 8.1 Diskussion av metod

Då syftet med studien är att studera lärares förväntningar på specialpedagogens arbete genom att undersöka hur specialpedagogens yrkesroll uppfattas på fyra olika skolor i Sverige ur ett professionsteoretiskt perspektiv valdes halvstrukturerade kvalitativa intervjuer som metod för studiens genomförande (Stúkat, 2011). Intervju som metod leder till att studiens syfte och frågeställningar kan besvaras på ett adekvat vis då respondenternas tankar blir synliggjorda. Författarna av denna studie tror även att enskilda intervjuer ger ärliga svar, då respondenterna inte påverkas av andra personer, vilket kan bli fallet vid en gruppintervju.

Att lärare valdes som respondenter för studien motiveras av att både lärare och specialpedagoger arbetar med elever och elevers måluppfyllelse. Författarna av studien har upplevt att lärares förväntningar på vad specialpedagogen ska göra inte helt överensstämmer med det som specialpedagogen ska göra enligt examensordningen. Att välja gruppintervjuer skulle ha gett studien ett större urval och även en högre reliabilitet. Då båda författarna av denna studie har lång erfarenhet från skolans värld insåg vi att det skulle kunna bli svårt att få flera lärare att ställa upp på en intervju vid samma tidpunkt. Risker med gruppintervjuer är annars att alla respondenter inte vågar ge uttryck för sina tankar alternativt låter sig påverkas av de andra gruppmedlemmarna (Stúkat, 2011). Även en kvantitativ metod skulle ha kunnat användas för att få tillgång till ett större antal respondenter. En kvantitativ metod valdes dock bort, då en sådan inte hade gett författarna möjlighet att kunna följa upp respondenternas svar, och på så vis inte heller gett oss möjlighet att erhålla en djupare förståelse av respondenternas förståelse av och förväntningar på det specialpedagogiska uppdraget.

Den hermeneutiska utgångspunkten möjliggör å ena sidan reflektion hos respondenterna vad specialpedagogik är samt hur de kan använda sig av specialpedagogen på sin arbetsplats (Ödman, 2017). Studiens författare och läsare kan å andra sidan få en ökad förståelse för hur lärare uppfattar specialpedagogens arbetsuppgifter samt vilka förväntningar som lärare har på specialpedagogiskt stöd. Att mötas i en gemensam förståelse av specialpedagogens yrkesroll vore att sluta den hermeneutiska cirkeln, men att komma fram till att uppfattningarna skiljer sig åt kan också vara av intresse.

Intervjuerna spelades in på författarnas mobiltelefoner för att underlätta för minnet vid transkriberingen. Hade detta inte gjorts skulle förmodligen en hel del för studien relevant information ha missats. Författarna har vid upprepade tillfällen diskuterat teori, metod, resultat och analys. Möjligheten att reflektera tillsammans har vi sett som en stor tillgång. Att vara två författare har även hjälpt oss att se och bearbeta den förförståelse som vi har haft med oss in i intervjusituationen.

För att öka studiens tillförlitlighet genomfördes en pilotintervju för att undersöka om intervjuguidens frågor var lätta att förstå för respondenterna. Detta visade sig vara fallet, varvid den ursprungliga intervjuguiden har kunnat behållas. Då intervjuerna gjordes enskilt och i ett avskilt rum fanns det ingen yttre påverkan eller gruppåverkan som kunde ha inflytande på respondenternas svar.

I efterhand har vi insett att vi möjligtvis hade kunnat få ett ännu mer tillförlitligt resultat om vi i början av intervjun definierat begrepp som handledning, skolutveckling, förebyggande och hälsofrämjande. Detta då vi vid sammanställningen av empirin såg att respondenterna stundtals hade skilda uppfattningar om vad dessa begrepp innebär.

## 8.2 Diskussion av resultat

I följande kapitel diskuteras resultatet utifrån den forskning som tidigare redovisats i litteratur- och teoriavsnitten. Professionsteori och de specialpedagogiska perspektiven (kategoriskt perspektiv, relationellt perspektiv samt dilemmaperspektiv) används för att åskådliggöra resultatet ur ett teoretiskt perspektiv. Studiens hermeneutiska vetenskapsteoretiska utgångspunkt som använts för att olika förståelsehorisonter ska kunna mötas, har dessvärre inte resulterat i en gemensam förståelse för just specialpedagogens yrkesroll. Respondenterna uppvisar förståelse för vad specialpedagoger och speciallärare tillsammans ska utföra, men inte vad som förväntas utföras av respektive yrkesroll.

För att göra resultatdiskussionen mer läsbar och konsekvent har den delats in i samma kapitelrubriker som resultatdelen: Utredningar och åtgärdsprogram, Identifiera och undanröja hinder i olika lärmiljöer, Kvalificerad samtalspartner och rådgivare, Utveckling av det pedagogiska arbetet, Förebyggande och hälsofrämjande arbete, Kunskap om neuropsykiatriska svårigheter, Specialpedagogens tillhörighet i organisationen samt Lärares önskemål om specialpedagogens arbetsuppgifter.

Under respektive rubrik görs en jämförelse mellan respondenternas utsagor och examensordningen (SFS 2017:1111).

### 8.2.1 Identifiera och undanröja hinder i olika lärmiljöer

Enligt examensordningen ska en specialpedagog “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” (SFS 2017:111, s. 5).

Ur empirin framgår att specialpedagoger har större överblick över hur elevers behov ser ut samt att de genom sin kontakt med skollära vet mer om de ekonomiska förutsättningarna än vad lärare gör. På så vis kan de hamna i ett dilemma i och med att de ser elevers behov, vilka inte alltid kan mötas på grund av bristande resurser, ekonomiska eller i form av brist på personal med adekvat utbildning. Detta är en grundläggande svårighet i arbetet med att undanröja hinder i elevens lärmiljöer. Enligt Skolverket (2014) är rektor ansvarig för att de resurser som skolan tilldelats fördelas så att elever får det stöd de behöver. Av den anledningen blir det svårt att anta att specialpedagoger kan arbeta självständigt med att undanröja hinder i lärmiljöerna utan inslag av chefsstyre, vilket annars är ett av flera belegg för att ett yrke, enligt professionsteorin, är en egen profession (Brante, 2009).

I samband med specialpedagogens uppdrag att identifiera och undanröja hinder finns en skrivelse i examensordningen om hens roll i skolans förebyggande arbete (SFS 2017:1111). I *Skollagen* (2010:800) samt i *Vägledning för elevhälsan* (Skolverket & Socialstyrelsen, 2016) finns dessutom direktiv om hur skolornas elevhälsoarbete ska bedrivas på ett förebyggande och hälsofrämjande sätt. Önskvärt vore kanske att som i Finland erbjuda svenska



lärarstudenter specialpedagogik i en större utsträckning. Då skulle även svenska lärare kunna ha ett större ansvar för att hjälpa elever i behov av stöd (Takala et al., 2018). Införandet av den nya garantin från 2019 om att elever ska kartläggas redan i förskoleåldern och att stöd ska sättas in omgående kan också ses som en förebyggande och hälsofrämjande åtgärd (SPSM, 2019). Effekterna av denna dröjer troligen några år, men leder förhoppningsvis till att elever i mindre utsträckning behöver stöd högre upp i årskurserna. Tidiga stödinsatser borde också bidra till att fler elever känner sig inkluderade.

Respondenterna i södra Sverige uppvisar viss osäkerhet vid definitionen av vad som utgör specialpedagogens förebyggande och hälsofrämjande arbete. Samtliga respondenter har dock tankar om vad ett sådant arbete skulle kunna innebära för specialpedagogens del. Möjligtvis kan denna osäkerhet bero på att specialpedagogens arbete inte alltid nämns i samband med termerna förebyggande och hälsofrämjande. Här kan en viss geografisk skillnad skönjas i och med att respondenterna i Mellansverige står för en mer enhetlig uppfattning då tre av dem förknippar detta arbete med samtal kring elevers mående utifrån inkludering och skolresultat. En respondent trycker på vikten av ett fungerande samarbete mellan lärare och specialpedagog för att båda yrkesgrupperna ska kunna arbeta förebyggande och hälsofrämjande i mötet med eleverna. I tidigare avsnitt har vikten av ett samarbete mellan lärare och specialpedagog i arbetet för en inkluderande skola beskrivits (Ainscow & Sandhill, 2010).

Just ett ökat samarbete leder oss in på ett område som skulle kunna utvecklas i fråga om förebyggande och hälsofrämjande arbete. En av respondenterna informerar om att elever som av någon anledning har anpassad studiegång i regel får ämnet idrott bortplockat från schemat. Detta kan tyckas motsägelsefullt då en elev med anpassad studiegång troligen är i behov av förebyggande och hälsofrämjande insatser. Med ett ökat samarbete mellan idrottslärare och specialpedagog skulle en plan kunna göras upp för den enskilde eleven där idrott ingår som en central del, eventuellt i anpassad form till en början. I särskilda fall kan det säkert finnas anledning att anpassa bort ämnet under en period. Respondenten i fråga anser dock att det är av stor betydelse att så snart som möjligt tänka på detta ämne som värdefullt i en elevs mående och återgång till att vara inkluderad i en klassgemenskap. Ovanstående exempel visar på att samarbete mellan lärare och specialpedagog är av betydelse för att undanröja hinder för elevernas lärande samt hur lärare och specialpedagog tillsammans kan verka för ökad inkludering (Ainscow & Sandhill, 2010).

I empirin framgår att studiens respondenter har ett visst relationellt tänkande, då de efterfrågar fler anpassningar i klassrummet. Deras utsagor om handledning för att bättre kunna möta elever i behov av stöd stämmer även överens med inkluderingsbegreppet, vilket är nära förknippat med specialpedagogens yrkesroll (Skrtic, 1995). Det verkar alltså som att syftet med att införa specialpedagog som yrkesroll, för att förändra skolornas syn från elever med svårigheter till en syn på elever i svårigheter (Ahlberg, 2015), har gett effekt. Arbetet med inkludering och att undanröja hinder i skolan kan emellertid utmanas genom den kategorisering av elever som kan ske till följd av utbildningen till speciallärare, vilken återinfördes 2008 och har sex olika inriktningar för elever med olika svårigheter (Berhanu, 2019).

Då mindre undervisningsgrupper förekommer på samtliga av respondenternas skolor tycks arbetet med att undanröja hinder i olika lärmiljöer vara en utmaning i det specialpedagogiska arbetet. Mindre undervisningsgrupper kan motverka inkluderingsarbetet ute på skolorna (Abbott, 2007; Cole, 2005; Göransson & Nilholm, 2014; Lindqvist 2013b).

Just i fråga om att identifiera och undanröja hinder i olika lärmiljöer lyftes i empirin en fråga som även kan anses som uttryck för kamp om jurisdiktion (Abbott, 1988). En av respondenterna redogör för en viss oro för hur det skulle bli om lärare sinsemellan ger varandra råd inför exempelvis schemabrytande aktiviteter. Respondenten vill att specialpedagogen ska vara den som kommer med sådana råd. Tydligt vill inte respondenten att någon ska utsättas för att få kommentarer om att hen tror sig veta mera.

## 8.2.2 Utredningar och åtgärdsprogram

Flera av studiens respondenter beskriver hur de observationer och pedagogiska utredningar som skolans specialpedagog genomför kan hjälpa dem att förstå hur de ska anpassa sin undervisning för att underlätta för elever. Det professionsteoretiska begreppet autonomi handlar om att yrkesutövare själva styr över arbetsrutiner, vilket i detta fall skulle motsvara specialpedagogens arbete med utredningar och åtgärdsprogram. Enligt professionsteorin kan varken byråkrati eller klienter avgöra vad som är god kvalitet i en professions arbete (Freidson, 2001). Lärare, som arbetar på samma arena som specialpedagoger och som medverkar samt tar del av specialpedagogers utredningar och åtgärdsprogram, kan förmodas ha en insikt i kvaliteten på utredningar och åtgärdsprogram. Detta då de kan uppleva att utredningarna och åtgärdsprogrammen kan hjälpa dem i deras praxis. Specialpedagogens arbete kan alltså till viss del bedömas av skolans övriga personal, vilket är ett belegg för att det inte rör sig om en egen profession (Freidson, 2001).

Samarbete med undervisande lärare är nödvändigt för att kunna genomföra det som står i examensordningen (SFS 2017:1111) om att specialpedagogen ska visa förmåga att genomföra utredningar på organisations-, grupp- och individnivå samt utforma och följa upp åtgärdsprogram för att hjälpa elever, klasser och skola att utvecklas enligt läroplansmålen. Detta samarbete vittnar samtliga respondenter om. Forskning visar att samarbetet mellan specialpedagog och lärare är betydelsefullt för elevernas utveckling mot målen och för möjligheten att utveckla en inkluderande skola (Ainscow & Sandhill, 2010).

Respondenterna berättar vidare om hur specialpedagogens utredningar av elever kan hjälpa dem att bättre förstå och möta eleven. De beskriver även hur specialpedagogens observationer i samband med utredningar kan vara av vikt för att minimera svårigheter eller risker i elevers skolgång. Detta kan sägas stämma överens med det som professionsteorin benämner ett klientorienterat yrkesutövande. I detta görs en bedömning av klientens, i detta fall elevens, behov för att avgöra vilka åtgärder som ska sättas in (Alvehus et al., 2019). Att minimera risker för klienten och på så sätt vinna allmänhetens förtroende är utmärkande för en profession.

Specialpedagoger kan således minimera risker i skolans praxis med hjälp av sina utredningar. Att specialpedagogens arbete är klientorienterat visar den erhållna empirin då flera respondenter berättar att de kan be specialpedagogen om en utredning vid behov och att dörren nästan alltid är öppen för rådgivning eller idéutbyte. Denna klientorientering är central inom professionsteorin, där professioner bedömer klientens behov för att genom olika åtgärder möta, i detta fall, elevens och lärarens behov (Alvehus, et al., 2019). Brante (2009) menar att ett kriterium för att ett yrke är en profession är att professioner genom sitt yrkesutövande kan minimera risker. Arbetet med utredningar och åtgärdsprogram tas dock inte upp som något som respondenterna önskar att specialpedagogen ska ägna sig mer åt eller på något annat sätt.

### 8.2.3 Kvalificerad samtalspartner och rådgivare

När det kommer till specialpedagogens exklusiva roll som kvalificerad samtalspartner och rådgivare framträder en viss otydlighet. I intervjuerna berättar flera av respondenterna att lärare handleder varandra och att de bollar tankar om undervisning i arbetslaget. De har även tankar om att lärare kan auskultera på varandras lektioner för att på så sätt kunna komma med tips åt varandra. Detta är givetvis bra ur ett skolutvecklingsperspektiv, men kan samtidigt ses som ett tecken på att det råder konkurrens om vilka frågor som hör till specialpedagogens jurisdiktion. Rivaliteten mellan lärare och specialpedagoger skulle kunna kallas intraprofessionell konkurrens, vilken är vanlig i organisationer där professionerna liknar varandra och där de försöker vinna tolkningsföreträde i specifika frågor (Abbott, 1988).

I en av intervjuerna reflekterar respondenten kring att specialpedagogens personliga egenskaper kan ha betydelse för i vilken mån lärarna får stöd av specialpedagogen som rådgivare. Tankarna om att handleda sig själva och att bolla tankar i arbetslaget behöver inte nödvändigtvis ses som konkurrens, utan snarare som ett komplement till specialpedagogens roll som en kvalificerad samtalspartner och rådgivare. Det ena behöver inte utesluta det andra, allt som leder till ett utökat kunskaps- eller erfarenhetsutbyte borde ses som eftersträvänsvärt. Lander et al. (2013) menar att specialisering och uppdelning av yrken i olika kategorier, som lärare och specialpedagoger, kan försvåra samarbete, vilket riskerar att få konsekvenser för eleverna. Tillsammans kan lärare och specialpedagoger däremot analysera hur de kan samverka för att undanröja hinder för elevernas lärande (Ainscow & Sandhill, 2010).

Även examensordningen (SFS 2017:1111) visar att specialpedagogen ska vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor gentemot elever, föräldrar, lärare och andra berörda parter. Denna skrivelse tycks adekvat enligt respondenternas utsagor, men den kopplas inte enbart till specialpedagogens yrkesroll. Det handledande uppdraget har ingått i specialpedagogutbildningen sedan den infördes (Ahlberg, 2015). Tillsammans med rådgivning och skolutveckling är handledning det som främst ska ingå i specialpedagogens arbetsuppgifter enligt Högskoleverket (2006:10). Samtliga respondenter framhöll specialpedagogens rådgivande funktion. Även i Storbritannien och Finland har specialpedagogen en handledande roll (Abbott, 2007; Takala et al., 2018). Den handledande rollen har visat sig vara av vikt i arbetet mot en inkluderande skola, likaså att rollen som kvalificerad samtalspartner finns inskriven i de statliga dokument som rör specialpedagogers yrkesroll. Det krävs dock att det finns konsensus i den lokala skolkontexten om vad de specialpedagogiska resurserna ska göra. Likaså är stödet från rektorerna av vikt för hur specialpedagoger ska bedriva sitt arbete på ett flexibelt sätt som är anpassat till den lokala skolans behov. Handledning är en del av specialpedagogens arbetsuppgifter som har fått ökad betydelse på senare år (Sundqvist, von Ahlefeldt Nisser, & Ström, 2014).

### 8.2.4 Utveckling av det pedagogiska arbetet

Skolor har de senaste årtiondena fått ett större handlingsutrymme bland annat genom att varje skola har ansvar för att skolutveckling äger rum (Lindblad & Goodson, 2011). I detta arbete har specialpedagogen en betydelsefull roll då det i deras examensordning (SFS 2017:1111) står skrivet att en specialpedagog efter genomgången utbildning ska leda utvecklingen av det pedagogiska arbetet för att möta alla elevers olika behov. Tidigare studier visar på vikten av ett samarbete mellan lärare och specialpedagog för att utveckla en inkluderande undervisning.

Lärare behöver utmanas att utvecklas i sin roll för att kunna bemöta elevers olika behov (Ainscow & Sandhill, 2010).

Flera av respondenterna uttrycker en vilja att utvecklas i sin yrkesroll med hjälp av specialpedagogen. Endast två av respondenterna är av uppfattningen att specialpedagogen är inblandad i skolutvecklingsarbete, på två olika skolor och endast i Mellansverige. Att specialpedagogens skolutvecklande funktion inte verkar särskild känd av respondenterna väcker frågor om det kan ha sin förklaring i att lärare har olika definitioner av skolutvecklande arbete eller om det beror på att specialpedagogens arbete inte är lika känt, lika transparent, bland all personal. En annan förklaring skulle kunna vara att olika professioner arbetar med skolutveckling på olika skolor. Forskning har visat att det finns en otydlighet när det kommer till förväntningarna på specialpedagogens roll. Dessa förväntningar som skolans övriga personal, som exempelvis rektorer, elevhälsopersonal och lärare, har på specialpedagogens roll skiljer sig från skrivelserna i examensordningen för specialpedagoger (Lindqvist, 2011; von Ahlefeld Nisser, 2009, 2014; Malmgren Hansen, 2002; SFS 2017:1111). Om specialpedagogen får en skolutvecklande roll kan eventuellt förklaras med att skolorna har olika skolkulturer (Blossing et al., 2012; Skidmore, 2004).

De flesta av studiens respondenter tycks således inte känna till specialpedagogens handledande och skolutvecklande roll. Tidigare nämnda rapport från Högskoleverket (Högskoleverket 2006:10) visar emellertid att de lärosäten som erbjuder utbildning till specialpedagog tolkat det specialpedagogiska uppdraget främst som handledande, rådgivande och utvecklande. Vad gäller skolutveckling pekar studiens resultat på att specialpedagoger bör fånga in och förtydliga detta uppdrag inför chefer och kollegor. Detta skulle kunna stärka specialpedagoger som en självständig profession, då de får det skolutvecklande uppdraget som en del av sin jurisdiktion (Abbott, 1988). Specialpedagogers skolutvecklande roll behöver inte utesluta att även andra yrkesgrupper i skolans värld utvecklar skolan, exempelvis förstelärarna (Alvehus et al., 2019).

Studiens författare tolkar det otydliga resultatet som att specialpedagoger borde stärka sin skolutvecklande roll genom att exempelvis förtydliga sina kvaliteter vid nyanställning, och genom att komma överens om vad som ska ingå i tjänsten. Skolledare kan även förtydliga specialpedagogens arbetsbeskrivning inför övrig personal.

### **8.2.5 Kunskap om neuropsykiatriska svårigheter i olika lärmiljöer**

Enligt examensordningen för specialpedagoger ska en specialpedagog ha förmåga att "kritiskt granska olika vetenskapliga perspektiv på neuropsykiatriska svårigheter samt tillämpa kunskaper om neuropsykiatriska svårigheter i olika lärmiljöer" (2017:1111, s. 5).

Frågan om hur specialpedagogen och skolan arbetar med frågan om kunskap om neuropsykiatriska svårigheter kan ses i skolans organisation av elever i behov av särskilt stöd. Samtliga respondenter berättar om hur dessa elever främst får stödet i sin ordinarie klass. Dock har samtliga skolor mindre undervisningsgrupper, en del uttalat inriktade mot npf-problematik eller mot svårigheter som är svåra att tillmötesgå i vanlig klass. Frågan är om skolorna hörsammat förändringen i *Skollagen* (SFS 2010:800) från 2014 i fråga om extra anpassningar och att de därför försöker arbeta mot ett inkluderande förhållningssätt eller om respondenterna svarar enligt vad de tror är ett "rätt" svar.

De nya direktiven från 2014 i *Skollagen* (SFS 2010:800) kan även ses som ett uttryck för kampen om monopol och jurisdiktion då alla lärare ska arbeta mer med anpassningar inom ramen för ordinarie undervisning (Abbott, 1998; Alvehus et al., 2019), en arbetsuppgift som främst specialpedagoger tidigare ägnat sig åt.

Samtliga respondenter i studien beskriver att deras skolor har särskilda undervisningsgrupper i vilka elever i behov av stöd kan få delar av sin undervisning. Ovanstående visar på dilemmat att arbeta inkluderande samtidigt som organisationen ger elever stöd i mindre grupper. Då specialpedagog infördes som en yrkesroll i skolan 1990 medförde rollen en förväntning att arbete med just inkludering skulle ske utifrån ett relationellt perspektiv (Berhanu, 2009), vilket står i kontrast till den forskning som visar att lärare oftare arbetar utifrån ett kategoriskt perspektiv (Emanuelsson, 2001; Lindqvist et al., 2011). Mötet mellan dessa båda perspektiv i skolans praxis kan, liksom frågan om anpassningar, kopplas till professionsteorins kamp om monopol och jurisdiktion mellan olika professioner på en arbetsplats. Diskussionen pågår ständigt om vilka av skolans olika yrkesutövare som ska göra vad (Abbott, 1998; Alvehus et al., 2019). Professionsteorins tankar om att en profession som bärare av abstrakt kunskap har förmågan att kapsla in nya strömningar i samhället i sitt område kan också kopplas till införandet av specialpedagogrollen, enligt författarna av denna studie.

Skolornas särskilda undervisningsgrupper visar på ett dilemma i skolans värld (Nilholm, 2007). Om dessa särskilda undervisningsgrupper ska räknas som inkluderande eller exkluderande pedagogik är oklart. Det stöd som ges enskilt alternativt i smågrupper skulle kunna motverka inkludering (Göransson & Nilholm, 2014; Lindqvist 2013b). Den aktuella studiens författare undrar ändå inte om elever som får stöd i särskild undervisningsgrupp känner sig inkluderade genom att de får individuellt stöd i ett mindre sammanhang utifrån deras förutsättningar. Förståelsen av vilka specialpedagogiska behov som finns i skolans praxis kan dessutom variera mellan skolor och mellan yrkesgrupper (Kugelmass & Ainscow 2004; Giota & Emanuelsson, 2011; Göransson, Malmqvist, et al., 2013, Magnússon, Göransson & Nilholm, 2014; Skrtic, 1991; Lindqvist, Nilholm & Almqvist, 2013). Ovanstående forskning kan eventuellt förklara varför respondenterna upplever att det särskilda stödet ges inom klassens ram, men ändå beskriver att det särskilda stödet för flera av skolans elever ges i mindre undervisningsgrupp av exempelvis en speciallärare.

I många länder behöver större fokus läggas på inkludering under de senare åren av grundskolan. Lärare kan behöva mer utbildning inom området och deras attityder i fråga om att inkludera elever i behov av särskilt stöd bör granskas. Brist på lämpligt arbetsmaterial kan också bidra till svårigheter att inkludera (European Agency for Development of Special Needs Education, 2003). Alla undervisande lärare, inte bara speciallärare och specialpedagoger, måste dessutom se inkludering som ett angeläget mål att arbeta mot (Slee, 2018).

### **8.2.6 Specialpedagogens tillhörighet i organisationen**

Vid transkriberingen av empirin och sammanställningen av resultatet blev svaren på frågan om hur lärarna uppfattar specialpedagogens roll i skolorganisationen intressanta. Samtliga respondenter på de sydsvenska skolorna menar att de upplever att specialpedagogen är mer inkluderad i skolledningen än vad de är i arbetslagen, till skillnad från de mellansvenska skolorna där respondenterna upplever att specialpedagogen är mer inkluderad i arbetslagen. Här ses en tydlig geografisk skillnad.

Samtliga respondenter i södra Sverige upplever att specialpedagogen är mer inkluderad i skolledningen än i lärarnas arbetslag. Då många specialpedagoger har rektor som chef, och då det är rektor som fördelar resurserna av det särskilda stödet (Skolverket, 2014) samt leder elevhälsan (Skolverket & Socialstyrelsen, 2016) kan det upplevas av lärare att specialpedagoger arbetar tillsammans med rektor i stället för att vara inkluderad i arbetslaget.

Att några respondenter upplever det som att specialpedagoger är mer inkluderade i skolledningen och är mer insatta i de ekonomiska förutsättningarna kan utgöra ett dilemma för specialpedagogen, då de samtidigt har större kunskap om elevers behov. Detta kan leda till att specialpedagogen upplever frustration i och med att hen ska arbeta med elevperspektiv och erbjuda åtgärder som möter elevens behov, samtidigt som hen begränsas av ekonomiska faktorer. Att resultatet skiljer sig åt mellan de sydsvenska och det mellansvenska skolorna skulle kunna förklaras med att skolorna har olika skolkulturer, det vill säga att specialpedagogens inkludering i arbetslaget alternativt i skolledningen har med "det som sitter i väggarna" att göra (Blossing, Nyen, Söderström & Hagen Tønder, 2012; Skidmore, 2004). Även rektorers förväntningar på specialpedagogens yrkesroll kan vara avgörande för utformningen av specialpedagogens roll (Emanuelsson, 2001; Rosen-Webb, 2011; Klang et al., 2017).

Tidigare forskning visar att specialpedagogens yrkesroll är beroende av var i organisationen specialpedagogen arbetar (Göransson, Lindqvist, Klang et al., 2015; Göransson, Lindqvist & Nilholm, 2015). Specialpedagogerna på de utvalda skolorna är alla anställda av respektive skola<sup>2</sup>. Respondenterna uttrycker att de önskar att specialpedagogen ska ägna sig mer åt att ge stöd till enskilda elever, vilket ovanstående forskning ger belägg för, då den visar att specialpedagoger på gymnasiet och högstadiet tenderar att ägna sig åt undervisning i mindre grupper alternativt med enskilda elever. Tanken att specialpedagoger ska ha ett större ansvar för elever med särskilda behov stöds även i forskning av Emanuelsson (2001) och Lindqvist (2011).

Samtliga respondenter beskriver att deras skolor har mindre undervisningsgrupper för elever i behov av stöd. Anna i Mellansverige berättar att skolans specialpedagog ibland arbetar med individuellt stöd till elever samt att skolan har en ny avdelning för elever i behov av stöd. Hur rollen utformas för specialpedagoger i deras praxis är beroende av olika professioners tolkningar av elever i svårigheter (Abbott, 2008; Göransson, Lindqvist, Möllås et al., 2017). Specialpedagoger skiljer sig ofta i fråga om sitt relationella synsätt på elevers svårigheter från andra yrkesgrupper i skolan. Andra yrkesgrupper kan förklara elevers utmaningar i skolan med medicinska diagnoser eller funktionsvariationer (Lindqvist, Nilholm, Almqvist & Wetso, 2011). Specialpedagogers uppdrag att arbeta för en förskjutning från ett kategoriskt till ett relationellt perspektiv har visat sig vara svårt i flera länder (Cole 2005; Abbott, 2007; Lindqvist, 2013a; Lindqvist, 2013b). Dessa olika perspektiv och det inkluderande uppdraget grundat i ett relationellt perspektiv kan kanske förklara en del lärares upplevelser att specialpedagogen är mer inkluderad i skolledningen.

### **8.2.7 Lärares önskemål om specialpedagogens arbetsuppgifter**

Redan i tidigare avsnitt i denna resultatdiskussion har lärares önskemål om specialpedagogens arbetsuppgifter kunnat skönjas. Vid sammanställningen av resultatet framkom att det som respondenterna främst önskade sig var önskat stöd från specialpedagogen i fråga om att

---

<sup>2</sup> Författarna av studien har kännedom om de utvalda kommunernas organisation av specialpedagoger.

identifiera och undanröja hinder i olika lärmiljöer. I detta arbete skulle specialpedagogen kunna fungera som kvalificerad samtalspartner och rådgivare i en större utsträckning. Två andra områden som lyftes fram var önskan om fler observationer för att utveckla undervisningen och lärmiljön samt önskemål om fler specialpedagoger i skolans organisation. Det senare för att specialpedagogen då skulle kunna vara ute mer i verksamheten för ett nära samarbete med lärarna. Att lärare önskar mer stöd från specialpedagogen samt önskar fler specialpedagoger i organisationen skulle kunna tyda på att lärare värdesätter och har förtroende för den specialpedagogiska yrkesrollen.

Specialpedagogens arbete med dokumentation tycks vara en självklarhet för de flesta respondenter. Då det inte uttrycks några önskemål om fler insatser vad gäller utredningar och åtgärdsprogram kan detta tolkas som att respondenterna är mer intresserade av konkret stöd för elever i behov av stöd i undervisningssammanhang, vilket överensstämmer med tidigare forskning (Emanuelsson, 2001; Klang et al., 2017). Specialpedagogens skolutvecklande roll tycks dock vara otydlig hos respondenterna. Här finns alltså en möjlighet till utveckling av den specialpedagogiska yrkesrollen, då specialpedagoger kan fånga in och göra skolutvecklingsfrågor till sin jurisdiktion (Abbott, 1988).

Att lärare och övrig skolpersonal har olika förväntningar på specialpedagogens arbete finns belagt i tidigare forskning. Den intervjustudie som Abbott (2007) genomförde på Nordirland visar att lärares förväntningar på SENCOs skicklighet och ansvarsområden är höga. I Sverige visar forskning att skolans olika aktörer, exempelvis rektorer, lärare och övrig elevhälsopersonal, har skiftande förståelse för vad det specialpedagogiska uppdraget innebär (Lindqvist et al., 2013; Skrtic, 1991). Även specialpedagoger har olika förståelse för hur uppdraget ska utföras, vilket resulterar i att en del specialpedagoger fokuserar på arbetet med elever, medan andra specialpedagoger arbetar mer inkluderande med förebyggande åtgärder i olika lärmiljöer (von Ahlefeldt Nisser, 2009; Lindqvist, 2013b). Annan forskning visar vidare på hur lärare förväntar sig att specialpedagogen ska arbeta som speciallärare och att deras rektorer inte motsätter sig dessa förväntningar på specialpedagogens uppdrag (Malmgren Hansen, 2002).

### 8.3 Sammanfattning av resultatdiskussion

Av ovanstående resultat tycks specialpedagogens yrkesroll, liksom lärares, ännu vara en semiprofession (Brante, 2009; Birch & Reynolds 1982). Specialpedagoger tycks ha hittat och fått egna arbetsuppgifter i en viss utsträckning, men dessa regleras av statliga förordningar, det vill säga har ett inslag av byråkratiskt styre. Andra yrkesrollers anspråk på specialpedagogers arbetsuppgifter tyder vidare på att specialpedagoger ännu inte har lyckats fånga in nya områden och gjort dem till sina jurisdiktioner (Abbott, 1988). Specialpedagogen kan dock bli en egen profession under förutsättning att den dels formulerar en egen professionell standard, dels utvecklar en gemensam praxis (Birch & Reynolds, 1982).

Genom att specialpedagogens yrkesroll har styrts av politiska beslut, har yrkesrollen inte sitt ursprung i vetenskapen, utan har snarare blivit ett akademiskt ämne utifrån statliga önskemål. Det är även vanskligt att använda ordet profession i fråga om specialpedagoger, då de i dagsläget anställs utan krav på utbildning och examina (Möllås et al., 2017). Den specialpedagogiska rollen är således otydlig i skolans värld och förväntningar hos olika yrkesgrupper, som exempelvis studiens respondenter, på specialpedagogens arbetsuppgifter

skiljer sig till viss del åt från examensordningens skrivelser (Ahlefeldt Nisser, 2009, 2014; Malmgren Hansen 2002, SFS 2017:1111).

Sverige kanske borde influeras lite mer av Finland där specialpedagoger tycks ha kommit ett steg närmare en egen profession, eftersom deras professionella identitet och förväntningar på yrkesrollen är klart definierade (Haussätter & Takala, 2008). Sverige har kanske redan tagit visst intryck av en del insatser som görs där med tanke på de nya bestämmelserna från och med i juli 2019 om garantin att det även i Sverige ska sättas in tidiga insatser i skolan (SPSM, 2019).

I och med att ansvaret för utformningen av skolornas verksamhet alltmer decentraliserats, kan också uppfattningar om skolans olika yrkesroller variera ute på olika skolor. Uppfattningar som råder under en längre tid institutionaliseras och kan vara svåra att förändra, enligt Lander et al. (2013). Genom att studiens empiri inhämtats på fyra skolor i södra och mellersta Sverige finns möjligheten att se om just decentraliseringen påverkat uppfattningen av lärares uppfattningar om specialpedagogens roll. Lokalt på de fyra skolorna skulle även kontextuella faktorer kunna påverka utfallet. I stort sett återfanns dock liknande uppfattningar om specialpedagogens roll på samtliga skolor förutom i fråga om var specialpedagogen hör hemma i skolorganisationen. En viss geografisk skillnad kunde även skönjas i fråga om specialpedagogens skolutvecklande roll.

Att respondenterna uttrycker delvis liknande uppfattningar om specialpedagogens yrkesroll är inte likvärdigt med att de överensstämmer med innehållet i examensordningen (SFS 2017:1111). Uppfattningarna stämmer snarare överens med en blandning av innehåll från examensordningarna för såväl specialpedagog som speciallärare. Det verkar således som om samtliga respondenter har en bild av specialpedagogens arbetsuppgifter som stämmer in på delar av examensordningen för specialpedagoger.

Respondenterna uppvisar alltså bristande insikt i de olika nyanserna i formuleringarna i examensordningarna. Överlag kan utifrån empirin konstateras att det finns en viss osäkerhet hos respondenterna om vad som ingår i specialpedagogens yrkesroll och även i fråga om vad som skiljer specialpedagogens yrkesroll från speciallärarens. Att specialpedagogens roll är förhållandevis vagt formulerad i styrdokumentet skulle kunna vara bidragande orsak till denna osäkerhet. Frågan är också om en tydligare definition är önskvärd eller om möjligheten att anpassa rollen utifrån lokala behov är att föredra (Cole, 2005; Lingard, 2001; Mackenzie, 2007; Rosen-Webb, 2011; Szwed, 2007). Svårigheten att betrakta specialpedagogen som en egen profession påverkas även av att arbetsuppgifterna är svåra att standardisera.

I och med att vi som författare verkligen har satt oss in i såväl likheter som de detaljer som skiljer de olika examensordningarna åt, har vår medvetenhet om vad vi förväntas göra i vår specialpedagogiska roll ökat (SFS 2017:1111). Examensordningarna innehåller information som skulle behöva förtydligas för lärare och andra yrkesgrupper för att öka förståelsen för vår yrkesroll.

Det som talar mot att specialpedagoger, och även lärare, kan räknas som en egen profession är den ökade marknadsorienteringen av den offentliga sektorn. Konkurrensen som följer med denna utveckling ger klienterna ett större inflytande över arbetets innehåll, då de kan ställa högre krav på service och att få sina rättigheter tillgodosedda. Även den ökade byråkratiseringen av den offentliga sektorn tillsammans med en ökad tilltro till externa inspektioner, vilket i skolans värld visas genom tillkomsten av Skolinspektionen samt



debatten om PISA-studiernas resultat, talar mot att specialpedagogrollen kan bli en egen profession (Alvehus et al, 2019). Även förändringar i exempelvis examensordningar, skollagen, läroplaner, lärarutbildningen minskar möjligheten att utveckla en specialpedagogisk profession (Brante, 2009).

Att specialpedagoger dessutom saknar jurisdiktion för sitt yrke i skolans gällande styrdokument (Abbott, 1988) leder till att specialpedagoger behöver söka tolkningsföreträdare för att klassificera, resonera kring samt driva arbetet för elever i behov av särskilt stöd (Göransson et al., 2018). Detta kan ses i studiens resultat då flera respondenter talar om hur lärare gör observationer i varandras klassrum och handleder varandra. Specialpedagoger får alltså förhandla om sina yrkesroller i sin lokala skolkontext (Klang et al., 2017). Utifrån studiens resultat är frågor som rör skolutveckling samt förebyggande och hälsofrämjande arbete områden som specialpedagogen skulle kunna fånga in och göra till sina, för att på så vis stärka sitt monopol på området (Brante, 2009).

Att specialpedagoger i dagsläget anställs utan krav på utbildning och examina, liksom olika rektorsbeslut rörande det specialpedagogiska arbetet, är andra faktorer som försvårar utformningen av en specialpedagogisk profession (Göransson et al., 2015; Möllås et al., 2017). Att införa krav på en examen, en legitimering, för att få arbeta som specialpedagog, liksom ett förtydligande av vilka yrkesroller som ska ingå i elevhälsan, skulle kunna underlätta utvecklingen mot en egen profession.

Ytterligare en fråga är om bristen på specialpedagoger i Sverige kan vara anledningen till att innehållet även i anställningsannonser för specialpedagoger är diffust formulerat. Utifrån erfarenhet från denna studies författare kan intygas att rektorer verkar vara i det närmaste desperata av att få tag i personer som har någon form av specialpedagogisk kompetens, lite oavsett om det rör sig om en speciallärare eller specialpedagog. Skulle annonserna se annorlunda ut, vara mer preciserade, om det var kö till tjänsterna?

Skolan som helhet tycks alltmer hamna inom det som Evetts (1999) benämner organisatorisk professionalism. Då flera av skolans yrkesgrupper har tangerande arbetsuppgifter tycks rollen ha svårt att bli en egen profession. Specialisering och uppdelning av yrken i olika kategorier, som lärare, förstelärare och specialpedagog, riskerar att bli problematiskt och leda till professionell stängning.

Det samarbete mellan lärare och specialpedagoger som forskningen poängterar (Ainscow & Sandhill, 2010) och som flera av studiens respondenter talar om, riskerar att minska om specialpedagogrollen utvecklas mot det som Evetts (1999) benämner en yrkesbaserad professionalism. Den yrkesbaserade professionalismens karaktäriseras av kollegial auktoritet inom yrkesgruppen samt av att den yrkesmässiga kontrollen sköts av professionen. Detta skulle i längden kunna leda till att elever inte får det stöd som de har behov av, att lärare stagnerar i sin yrkesutveckling samt att en del arbetsuppgifter i examensordningen skulle kunna försvåras (SFS 2017:1111).

Sammantaget leder bland annat mångfalden av arbetsuppgifter som en specialpedagog förväntas göra, svårigheten att ringa in vad de egentligen ska arbeta med samt det faktum att specialpedagoger ofta intar ett relationellt perspektiv, vilket kan krocka med lärares kategoriska perspektiv (Emanuelsson, 2001; Lindqvist, 2011; Lindqvist et al, 2015), till att specialpedagogens arbetssituation kan upplevas som utmanande (Magnússon & Göransson, 2019).

## 8.4 Studiens kunskapsbidrag

Med denna studie med syftet att studera vilka förväntningar lärare har på specialpedagogens arbete genom att undersöka hur specialpedagogens yrkesroll uppfattas på fyra olika skolor i Sverige, hoppas författarna bidra till en ökad förståelse till varför specialpedagogens uppdrag och lärares förväntningar på detsamma stundtals krockar. Författarna hoppas även att studien kan bidra till att ge landets specialpedagoger ett ökat mandat och legitimitet att hävda sin yrkesroll. Detta skulle förslagsvis kunna ske genom att rektor på ett gemensamt personalmöte informerar kollegiet om vad som förväntas av specialpedagogen enligt examensordningen och genom att se till att såväl specialpedagoger som speciallärare finns tillgängliga som resurspersoner (SFS 2017:1111). Detta för att tydliggöra skillnaden mellan de båda yrkesrollerna och för att de ska ges möjlighet att ägna sig åt arbetsuppgifter som stämmer överens med examensordningarna.

Då rektor enligt skollagen äger den professionella jurisdiktionen att besluta om och organisera skolans specialpedagogiska arbete (Göransson et al., 2015), och då specialpedagogen vanligen har rektor som chef, gäller det att specialpedagogen skaffar sig ett slags friutrymme att bedriva sitt arbete med sin chefs förtroende. Författarna av denna studie anser att specialpedagogen redan i en anställningsintervju ska skaffa sig detta friutrymme, vilket kan ha en koppling till specialpedagogens lärarbakgrund eller pedagogiska intressen, som exempelvis observation, rådgivning eller skolutveckling. Redan i inledningen av vår specialpedagogutbildning uppmanades vi att i anställningssammanhang marknadsföra våra styrkor, enligt V. Norling (personlig kommunikation, 18 april 2017). Detta för att tjänsterna ska få ett innehåll som motsvarar dessa styrkor. Nackdelen med att utforma tjänster på detta vis är att en gemensam standard är svår att nå och att det kan vara problematiskt att byta ut en specialpedagog mot en annan, vilket motsäger professionsteorins kriterium för en profession om att vara utbyttbar (Brante, 2009).

Vi hoppas även att studien kan medvetandegöra blivande och nyutexaminerade specialpedagoger om de olika dilemman som kan uppstå i deras specialpedagogiska uppdrag.

## 8.5 Förslag till vidare forskning

Under arbetsprocessen har flera intressanta frågor för vidare forskning dykt upp. Exempelvis skulle det vara av intresse att studera om den nya specialpedagogutbildningen med krav på kunskaper om olika neuropsykiatriska funktionsvariationer leder till ett mer inkluderande eller exkluderande arbete ute på skolorna.

Samhällets ökade krav på kategorisering, diagnostisering, individanpassning, specialisering och segregering, hur påverkar det inkludering, som i sig är ett uppsatt mål i Salamancadeklarationen? Farhågor finns att organisering av elever i särskilda undervisningsgrupper utifrån olika kategoriseringar leder till segregering och exkludering (Berhanu, 2019).

Motsättningen mellan att uppvisa goda studieresultat och viljan att bistå elever i behov av särskilt stöd tenderar att öka. Resultat efterfrågas i samhället i takt med att skolvärlden influeras av marknadskrafter och föräldrar betraktas som kunder. Att skolor ska rapportera in resultat kan leda till att föräldrar föredrar skolor som inte uppvisar låga resultat på grund av

elever i behov av mycket stöd (European Agency for Development of Special Needs Education, 2003). Hur påverkar detta skolors organisering av det specialpedagogiska arbetet?

Andra intressanta uppslag för framtida forskning är att studera hur specialpedagoger på olika skolor arbetar hälsofrämjande och förebyggande liksom att studera hur rektorer tänker kring det specialpedagogiska uppdraget då de utformar anställningsannonser. Införandet av försteläraryupdraget komplicerar frågan om vem som ska delta i skolutvecklingsfrågor (Alvehus et al., 2019). Krockar försteläraryrollen och specialpedagogrollen i detta fall eller kompletterar de varandra? Hur kan specialpedagogens skolutvecklande roll bli mer tydlig? Ett annat bidrag som studien kan ge är att bjuda in till ytterligare forskning om lärares förväntningar och syn på specialpedagogiskt arbete.

## 9 Referenslista

- Abbott, A. (1988). *The systems of professions. An essay on the division of expert labor*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Abbott, L. (2007). Northern Ireland Special Educational Needs Coordinators Creating Inclusive Environments: An Epic Struggle. *European Journal of Special Needs Education* 22(4), 391–407. doi: 10.1080/08856250701650003
- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik av igår, idag och i morgon. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12(2), 84–95.
- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. (2., [förändrade] uppl.) Stockholm: Liber.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416. doi:10.1080/13603110802504903
- Alexiadou, N., Dovemark, M., Erixon-Arreman, I., Holm, A-S., Lundahl, L., & Lundström, U. (2016). Managing inclusion in competitive school systems: The cases of Sweden and England. *Research in Comparative & International Education*, 11(1), 13–33. doi:10.1177/1745499916631065
- Alvehus, J., Eklund, S., & Kastberg, G. (2019). *Lärarkåren och förstelärarna. Splittrad, stärkt och styrd profession*. Lund: Studentlitteratur.
- Arbetsförmedlingen. (2019). *Var finns jobben? Bedömning för 2019 och på fem års sikt*. Hämtad från <https://www.arbetsformedlingen.se/Om-oss/Statistik-och-publikationer/Prognoser/Prognoser/Riket/2018-02-08-PrognosVar-finns-jobben-2018.html>
- Bachmann, K., Haug, P., & Nordahl, T. (2016). *Kvalitet i Opplæringen for elever med utviklingshemming*. Volda: Volda University College.
- Berhanu, G. (2019). Inclusive Education and the “Balkanization” Professionalization of the Specialized Field of Studies in Special Education Postgraduate Programs: The Case of Sweden. *International Journal of Special Education*, 33(4), 869–876.
- Birch, J. W., & Reynolds, M. C. (1982). Special education as a profession. *Exceptional Children Quarterly*, 2, 1–13. doi:10.1177/074193258200200406
- Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion*. (Doktorsavhandling, Karlstad Universitet, Karlstad). Karlstad: Karlstad universitet. Institutionen för utbildningsvetenskap
- Blossing, U., Nyen, T., Söderström, Å., & Hagen Tønder, A. (2012). *Att kartlägga och förbättra skolor - sex typskolor*. Lund: Studentlitteratur.

- Brante, T. (2009). Vad är en profession? Teoretiska ansatser och definitioner. I L. Maria (Red.), *Vetenskap för profession* (s. 15–34). Högskolan i Borås.
- Brante, T. (2014). *Den professionella logiken: hur vetenskap och praktik förenas i det moderna kunskapssamhället*. Stockholm: Liber.
- Brodin, J., & Lindstrand, P. (2010). *Perspektiv på en skola för alla*. (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3 uppl.). Stockholm: 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., & Lindqvist, G. (2014). School district administrators perspectives on the professional activities and influence of special educators in Norway and Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (7), 669–685. doi:10.1080/13603116.2013.803609
- 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), 256–276. doi:10.1111/1467-8578.12231
- Cervin, E. (2018). Två vägar till (nästan) samma mål. *Specialpedagogik*, (3), 26–29.
- Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (1999). Theorising special education? Time to move on? I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Red.), *Theorising Special Education*, 154–171. London: Routledge.
- Cole, B. A. (2005). Mission Impossible? Special Educational Needs, Inclusion and the Re-Conceptualization of the Role of the SENCO in England and Wales. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 287–307. doi:10.1080/08856250500156020
- Dyson, A., & Millward, A. (2000). *Schools and special needs - issues of innovation and inclusion*. London: Sage.
- Emanuelsson, I. (2001). Reactive Versus Proactive Support Coordinator Roles: An International Comparison. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 133–142. doi:10.1080/08856250110040677
- Emanuelsson, I., Persson, B., & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Statens skolverk.
- European Agency for Development of Special Needs Education. (2003). *Specialpedagogiskt stöd i Europeiska skolor: en tematisk sammanställning*. Hämtad från

[https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe\\_sne\\_europe\\_sv.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_sv.pdf)

- Evetts, J. (1999). Professions: changes and continuities. *International Review of Sociology*, 9(1), 75–85. doi:10.1080/03906701.1999.9971298
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and Ideology. *Current Sociology Review*, 61(5–6), 778–796. doi: 10.1177/0011392113479316
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. (1. uppl.) Malmö: Liber ekonomi.
- Farrell, P. (2001). Special education in the last 20 years: have things really got better? *British Journal of Special Education*, 28(1), 3–9. doi:10.1111/1467-8527.t01-1-00197
- Freidson, E. (2001). *Professionalism. The Third Logic*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Giota, J., & Emanuelsson, I. (2011). *Specialpedagogiskt stöd, till vem och hur? [Special Education in Comprehensive School: To Whom and How? In Swedish]* Faculty of Education and special education report series, no. 1 (RIPS-rapport 20011:1). Gothenburg: Gothenburg University, Faculty of Education and Special Education.
- Giota, J., & Lundberg, O. (2007). *Specialpedagogiskt stöd i grundskolan - omfattning, former och konsekvenser*. IPD-rapport 2007:3. Gothenburg: Gothenburg University, Faculty of Education.
- Glaser, B., & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnússon, G., & Almqvist, L. (2018). Professionalism, governance and inclusive education - A total population study of Swedish special needs educators. *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 559–574. doi: 10.1080/13603116.2018.1441339
- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnússon, G., & Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning*. (Forskningsrapport 2015:13). Karlstad: Karlstad University.
- Göransson, K., Lindqvist, K., Möllås, G., Almqvist, L., & Nilholm, C. (2017). Ideas About Occupational Roles and Inclusive Practices Among Special Needs Educators and Support Teachers in Sweden. *Educational Review*, 69(4), 490–505. doi:10.1080/00131911.2016.1237477
- Göransson, K., Lindqvist, G., & Nilholm, C. (2015). Voices of Special Educators in Sweden: A Total-population Study. *Educational Research* 57(3), 287–304. doi:10.1080/00131881.2015.1056642

- Göransson, K., Malmqvist, J., & Nilholm, C. (2013). Local school ideologies and inclusion. The case of Swedish independent schools. *European Journal of Special Needs Education*, 28(1), 49–63. doi:10.1080/08856257.2012.743730
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings: A Critical Analysis of Research on Inclusive Education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. doi:10.1080/08856257.2014.933545
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Statens skolverk.
- Hausstätter, R.S., & Takala, M. (2008). The core of special teacher education: a comparison of Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (2), 121–134. doi:10.1080/08856250801946251
- Högskoleverket. (2006). *Utvärdering av specialpedagogprogrammet vid svenska universitet och högskolor*. (Rapport 2006:10). Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket. (2012). *Behovet av en särskild specialpedagogexamen och specialpedagogisk kompetens i den svenska skolan*. (Rapport 2012:11). Stockholm: Högskoleverket.
- Isaksson, J., Lindqvist, R., & Bergström, E. (2007). School problems or individual shortcomings? A study of individual educational plans in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (1), 75–91. doi:10.1080/08856250601082323
- Klang, N., Gustafson, K, Möllås, G, Nilholm, C., & Göransson, K. (2017). Enacting the Role of Special Needs Educator – Six Swedish Case Studies. *European Journal of Special Needs Education* 32 (3), 391–405. doi:10.1080/08856257.2016.1240343.
- Kluth, P., Straut, D.M., & Biklen, D.P. (2003). *Access to Academics for ALL Students*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Kugelmass, J., & Ainscow, M. (2004). Leadership for inclusion: a comparison of international practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4, 133–141. doi: 10.1111/j.1471-3802.2004.00028.x
- Lander, R. (2008). *Synpunkter på lärarutbildningen från åtta avgångskullar ht 2004 – vt 2008*. Göteborgs universitet: Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning.
- Lander, R., Blossing, U., Jarl, M., Milsta, M., Olin, A., & Rönnerman, K. (2013). Skolutveckling och differentiering för skolpersonalen. I I. Wernersson & I. Gerrbo (Red.), *Differentieringens janusansikte - En antologi* (s. 115–148). Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Lgr 80. Läroplan för grundskolan 1980. Allmän del*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget.

- Lgr 11. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011.* Stockholm: Skolverket.
- Lindblad, S. & Goodson, I.F. (2011). Researching the Teaching Profession under Restructuring. I I.F. Goodson & S. Lindblad (Red.), *Professional Knowledge and Educational Restructuring in Europe* (s. 1-10). Rotterdam: SensePublishers.
- Lindblad, S. & Popkewitz, T.S. (2004). Education Restructuring: Governance in the Narratives of Progress and Denials. I S. Lindblad & T.S. Popkewitz (Red.), *Educational restructuring: international perspectives on traveling policies* (s. 69-94). Greenwich: Information Age Publishing.
- Lindqvist, G. (2011). Olika yrkesgruppers syn på arbetet kring barn i behov av särskilt stöd inom förskola och skola. I Å. Bartholdsson Red.), *Praktiknära utbildningsforskning vid Högskolan Dalarna* (s. 89–107). Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-381259>
- Lindqvist, G. (2013a). SENCOs: vanguards or in vain? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(3), 198–207. doi:10.1111/j.1471-3802.2012.01249.x
- Lindqvist, G. (2013b). *Who Should Do What To Whom? Occupational Groups' Views on Special Needs.* (Doktorsavhandling, Högskolan i Jönköping, Jönköping). Hämtad från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:665062/FULLTEXT01.pdf>
- Lindqvist, G., Nilholm, C., & Almqvist, L. (2013). What is the problem? Explanations of school difficulties by eight occupational groups. *International Journal of Special Education*, 28(1), 161–71. doi:10.1080/08856257.2011.563604
- 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), 143–57. doi: 10.1080/08856257.2011.563604
- Lingard, T. (2001). Does the 'Code of Practice' Help Secondary School SENCOs to Improve? *British Journal of Special Education*, 28(4), 187–190. doi:10.1111/1467-8527.t01-1-00223
- Lpo 94. Läroplan för det obligatoriska skolväsendet.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Mackenzie, S. (2007). A Review of Recent Developments in the Role of the SENCo in the UK. *British Journal of Special Education*, 34(4), 212–218. doi:10.1111/j.1467-8578.2007.00481.x.
- Magnússon, G., & Göransson, K. (2019). Perimeters of, and challenges to, the jurisdiction of Swedish special educators, an exploration of free text responses. *European Journal of Special Needs Education*, 34(3), 257–271. doi:10.1080/08856257.2018.1458473
- Magnússon, G., Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Similar situations? Special needs in different groups of independent schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(4), 377–94. doi:10.1080/00313831.2014.904422



- Magnússon, G., Göransson, K., & Nilholm, C. (2018). Varying access to professional, special educational support: a total population comparison of special educators in Swedish independent and municipal schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(4), 225–238. doi: 10.1111/1471-3802.12407
- Malmgren Hansen, A. (2002). *Specialpedagoger - nybyggare i skolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Mason, M. (2010). Sample size and saturation in PhD studies using qualitative interviews. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 11 (3), artikel 8.
- 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: Karlstad University Studies.
- Narayan, S. (2011). Seeking Transparency: The Production of an Inclusive Classroom Community. *International Journal of Inclusive Education* 15(9), 955–973. doi:10.1080/13603110903477397
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. (2., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C., & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?* FoU-skriftserie nr 3. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2011). *Social Justice in the OECD. How Do the Member States Compare? Sustainable Government Indicators 2011*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Persson, B. (2007). Svensk specialpedagogik vid vägskäl eller vägs ände? I C. Nilholm & E. Björk-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring Specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 52–65). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Prop. 2009/10:89. *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning*. Hämtad från <https://www.regeringen.se/49b729/contentassets/c0d91cff5e4d4223b15334ce441cd00a/bast-i-klassen---en-ny-lararutbildning-prop.-20091089>
- Richardson, G. (1992). En gemensam barndomsskola. I G. Richardson (Red.), *Ett folk börjar skolan: folkskolan 150 år 1842–1992* (s. 68–87). Stockholm: Allmänna förlaget.
- Richardson, J., & Powell, J. (2011). *Comparing Special Education: Origins to Contemporary Paradoxes*. Stanford: Stanford University Press.
- Rosen-Webb, S. (2011). Nobody Tells You How to Be a SENCo. *British Journal of Special Education*, 38(4): 159–168. doi:10.1111/j.1467-8578.2011.00524.x

- Sansour, T., & Bernhard, D. (2017). Special needs education and inclusion in Germany and Sweden. *European Journal of Disability Research*, 127–139.  
<https://doi.org/10.1016/j.alter.2017.12.002>
- SFS 2017:1111. *Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skidmore, D. (1996). Towards an integrated theoretical framework for research into special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 11 (1), 33–47, doi: 10.1080/0885625960110103
- Skidmore, D. (2004). *Inclusion: the dynamic of school development*. Maidenhead: Open University Press.
- Skollagen* (SFS 2010:800). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2013). *Arbete med åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2014). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket och Socialstyrelsen. (2016). *Vägledning för elevhälsan*. Stockholm.
- Skrtic, T. (1991). *Behind Special Education*. Denver: Love Publishing Company.
- Skrtic, T. (1995). Deconstructing/Reconstructing Public Education: Social Reconstruction in the Postmodern Era. I T. Skrtic (Red.), *Disability and Democracy: Reconstructing (Special) Education for Postmodernity* (s. 233-273). New York: Teachers College Press.
- Slee, R. (2018). *Paper commissioned for the 2020 Global Education Monitoring Report, Inclusion and education*. Opublicerat manuskript. Hämtad 2019-10-23 från <https://unesdoc.unesco.org>
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2019). Flera förklaringar till lysande Pisa-resultat i Finland. Hämtad 2019-10-26 från <https://www.spsm.se/stod/forskning-och-utveckling/forskning/intervjuer/flera-forklaringar-till-lysande-pisa-resultat-i-finland/>
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Sundqvist, C., von Ahlefeldt Nisser, D., & Ström, K. (2014). Consultation in special needs education in Sweden and Finland: a comparative approach. *European Journal of Special Needs Education* 23 (3), 297–312. doi: 10.1080/08856257.2014.908022
- Svenska unescorådet. (2006). *Salamanca-deklarationen och Salamanca +10*. [Stockholm]: Svenska Unescorådet.
- Sveriges kommuner och regioner. (2019). Inkluderande lärmiljöer. Hämtad 2019-11-29 från <https://skl.se/skolakultur/fritid/forskolagrundochgymnasieskola/sklsatsningarutveckla-skolan/inkluderandelarmiljoer.12016.html>

- Szwed, Christine. (2007). Reconsidering the Role of the Primary Special Educational Needs Co-ordinator: Policy, Practice and Future Priorities. *British Journal of Special Education*, 34(2), 96–104. doi:10.1111/j.1467-8578.2007.00462.x.
- Takala, M., Silfver, E., Karlsson, Y., & Saarinen, M. (2018). *Supporting Pupils in Finnish and Swedish Schools—Teachers' Views*, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–20. doi: 10.1080/00313831.2018.1541820
- Thomassen, M. (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis: introduktion till vetenskapsfilosofi*. (1. uppl.) Malmö: Gleerups utbildning.
- Valsö, M., & Malmgren, F. (2019). *Fysisk lärmiljö. Optimera för trygghet, arbetsro och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Bromma: Vetenskapsrådet.
- von Ahlefeld Nisser, D. (2009). *Vad kommunikation vill säga – en iscensättande studie om specialpedagogers yrkesroll och kunskapande samtal*. (Doktorsavhandling, Stockholm). Stockholm: Specialpedagogiska institutionen. Stockholms Universitet.
- von Ahlefeld Nisser, D. (2014). Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag - Skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik. *Nordic Studies in Education*, 34 (4), 246–264. doi:10.18261/issn.1891–5949
- Wang, Y., & Mu, G.M. (2014). Revisiting the trajectories of special teacher education in China through policy and practice. *International Journal of Disability, Development and Education*, 61 (4), 346–361. doi:10.1080/1034912X.2014.955792
- Ödman, P. (2017). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. (3., oförändr. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

## **10 Bilagor**

Bilaga 1 Missivbrev

Bilaga 2 Intervjuguide

## Bilaga 1: Missivbrev

Till berörda lärare

Vi är två specialpedagoger som nu läser sista terminen på specialpedagogiska programmet vid Göteborgs universitet. I vår avslutande magisteruppsats har vi valt att lägga fokus på specialpedagogens yrkesroll. Syftet med uppsatsen är att studera vilka förväntningar lärare har på specialpedagogens arbete samt hur specialpedagogens kompetens används på fyra olika skolor i Sverige.

Vår förhoppning är att med hjälp av studien kartlägga och kategorisera intervjusvar för att få en fördjupad förståelse av hur olika skolor använder specialpedagogens kompetens samt hur lärarna på de undersökta skolorna upplever att de får stöd i sitt arbete av specialpedagogen.

Vår avsikt är att intervjua åtta lärare i några kommuner inom grundskolans åk 7-9. Studien följer Vetenskapsrådets etiska principer. Som respondent garanteras er anonymitet. Ni har även rätt att avbryta deltagandet när som helst om så önskas. I studien kommer varken kommun, skola eller namn på de som deltar i studien att kunna identifieras. Intervjuerna startar i september. Vi studenter delar på oss för att genomföra intervjuerna enskilt. Varje intervju beräknas ta cirka 60 minuter. Vi föreslår att intervjuerna sker på era egna enheter eller annan plats.

Vi hoppas att ni väljer att delta i vår studie och att vi som tack kan vara med och bidra till en bredare och djupare förståelse av specialpedagogens uppdrag. Vi behöver ditt svar angående eventuell medverkan senast den 30 september 2019. Vi är tacksamma om ni svarar oavsett om ni vill medverka eller inte. Detta för att vi vet hur vi ska gå vidare. Har du några frågor är du välkommen att kontakta oss.

Lena Friberg tel. 070-978 34 80, [gusfrible@student.gu.se](mailto:gusfrible@student.gu.se)

Marie Malmström tel. 073-805 84 58, [gusmalmar@student.gu.se](mailto:gusmalmar@student.gu.se)

Om ni vill veta mer om vår magisteruppsats är ni även välkomna att kontakta vår handledare Girma Berhanu. [girma.berhanu@ped.gu.se](mailto:girma.berhanu@ped.gu.se)

Med vänliga hälsningar

Lena Friberg och Marie Malmström  
Specialpedagogiska programmet, SPP 610, Göteborgs universitet.  
Handledare: Girma Berhanu

## **Bilaga 2: Intervjuguide**

### **Intervjuguide allmänt**

1. Hur många elever finns i verksamheten?
2. Hur många specialpedagoger är anställda?

### **Intervjuguide lärare**

1. Vilket stöd får du i ditt arbete som lärare av specialpedagog?
2. Vilka arbetsuppgifter anser du hör till specialpedagogens arbetsuppgifter?
3. Hur ser uppdelningen av dokumentationsarbetet ut?
4. Vilken grad är specialpedagogen med som observatör i klassrumssituationer?
5. Beskriv specialpedagogens roll som handledare/bollplank i er verksamhet.
6. Är specialpedagogen i första hand inkluderad i lärararbetslaget eller i skolledningen?
7. Vad vet du om specialpedagogens roll i fråga om skolutveckling?
8. Anser du att antalet specialpedagoger täcker det behov som finns i er verksamhet?
9. Sker insatser mot elever i behov av extra stöd i första hand i eller utanför klassrummet?
10. Hur skulle du vilja att samarbetet med specialpedagog såg ut?
11. Hur skulle specialpedagogen kunna arbeta mer hälsofrämjande och förebyggande?