

Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad

Volym 15, Nr 3, 2018

Specialläraren: en specialistkompetens i skolans värld

**En studie av speciallärarens (specialisering
språk-, skriv- och läsutveckling) pedagogiska
lärande- och utvecklingsuppdrag.**



Högskolan
Kristianstad

KRISTIANSTAD UNIVERSITY PRESS

Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad

Volym 15, Nr 3, 2018

Specialläraren: en specialistkompetens i skolans värld

**En studie av speciallärarens (specialisering språk-, skriv- och
läsutveckling) pedagogiska lärande- och utvecklingsuppdrag.**

Annette Byström

Kristianstad University Press 4:2018

ISSN: 2000-0022

ISBN: 978-91-87973-27-7

Tryck: Högskolan Kristianstad 2018

© Annette Byström, 2018

Innehållsförteckning

Inledning	5
Speciallärare – en semiprofession?	7
Uppdraget tolkat utifrån examensordningen	10
Tidigare forskning kring speciallärarens uppdrag och roll..	13
Syfte och frågeställningar	17
Metod	18
Resultat	19
Fördelning av uppdragen undervisning, utredning och utveckling	20
Sammanfattning.....	22
Undervisning	23
Kort sammanfattning av uppdraget undervisning	25
Utredning.....	25
Kort sammanfattning av uppdraget utredning	28
Utveckling.....	28
Kort sammanfattning av uppdraget utveckling	35
Reflekterande diskussion	36
Referenser	43

Inledning

Det vore kanske för mycket sagt att påstå att det sveper en våg av intresse för specialpedagogik över utbildningssektorn, men kanske en svag krusning av vattenytan kan skönjas. Just nu pågår en satsning inom ramen för det så kallade Lärarlyftet. Detta i form av möjlighet för lärare att utbilda sig till speciallärare i syfte att möta behovet av vidgad kunskap inom exempelvis språk-, skriv- och läsutveckling, matematikutveckling eller utvecklingsstörning. Även kompetensutveckling för lärare inom kunskapsområdet specialpedagogik har satts och ska pågå under 2016-2019. Det senare liknar i sitt upplägg det så kallade läslyftet eller matematiklyftet och vänder sig till lärarpersonal inom främst grundskola, men är applicerbart även inom andra skolformer. Ett nytt stadsbidrag för personalförstärkning inom elevhälsa finns dessutom att söka för huvudmännen. Det gäller för speciallärare, specialpedagoger och "lärare med specialpedagogisk kompetens". Vad specialpedagogik är och vad en speciallärares uppgift kan bestå av råder det dock ingen egentlig enighet kring.

Redan i början av 2000-talet kunde Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) i sin kunskapsöversikt konstatera att specialpedagogisk forskning främst fokuserat på elevers individuella svårigheter och på metoder, och i mycket liten grad på förutsättningarna för och innehållet i speciallärares och specialpedagogens pedagogiska lärande- och utvecklingsuppdrag. Fortfarande är området relativt obeforskat (Takala & Ahl, 2014; Tornberg & Svensson, 2012; Göransson, Lindqvist, Klang, Magnuson & Nilholm, 2015), vilket kan anses förvånansvärt, särskilt i ljuset av den ovanstående beskrivna satsningen på just specialpedagogik och speciallärare som pågår. Kanske kan en förklaring vara den historiska belastning som omger begreppet speciallärare. Det vet väl alla vad en speciallärare gör...

Bladinis (1990) genomgång av speciallärarrollen under 1900-talet visar på den starka koppling, som funnits mellan rollen och det medicinska perspektivet på svårigheter. Specialläraren, eller dess motsvarighet, har som yrkesperson under mycket lång tid förknippats med speciella elever i speciella miljöer (Persson, 2013). I läroplaner från mitten av 1900-talet var just urvalsproceduren till dessa miljöer, organisationen av dem och den speciella pedagogiken, tämligen detaljerat beskrivna. Speciallärarens uppdrag var att via testning av enskilda elever fördela dessa inom skolsystemets särskilda grupper. Specialläraren var även, så att säga, dåtidens elevhälsa personifierad och skulle kunna betraktas som föregångare till kurator och studie- och yrkesvägledare (Bladini, 1990). När så småningom integrering och senare inkludering började förordas under 1960-80-talet och fokus riktades från kategorisering och placering av elever till skolans lärmiljö, förändrades också idén om speciallärarrollens innehåll i riktning mot "nya arbetssätt, ny organisation och innovationer" (Tinglev, 2013, s. 9). Specialläraren skulle inte längre vara den som diagnosticerade eller behandlade enskilda elevers svårigheter. Istället skulle specialläraren tillsammans med övrig personal utveckla undervisningen, förebygga att svårigheter uppstod och utreda hur dessa svårigheter uppstod genom att söka hinder i skolans undervisningspraktik och i skolans organisation – ett så kallat relationellt perspektiv på svårigheter (Vetenskapsrådet, 2007). Först i andra hand skulle specialläraren arbeta med elevers individbundna svårigheter. Huruvida dessa tankar realiserades i praktiken är dock tämligen tveksamt. Inte ens införande av beteckningen specialpedagog (utbildningen startade 1990) tycktes få någon större effekt på den specialpedagogiska verksamheten (se exempelvis Byström & Nilsson, 2003; Malmgren Hansen, 2002) utan en övervägande andel av specialpedagogernas arbetstid lades på undervisning av elever enskilt eller i mindre grupper. Trots

detta faktum framfördes kritik av specialpedagogutbildningen (Högskoleverket, 2006:10), för att vara alltför inriktad mot handledning och skolutveckling, och 2008 återinförs speciallärare inom språk-, skriv- och läsutveckling respektive matematikutveckling och utökas 2011 med ytterligare fyra inriktningar. Samtidigt ändras målformuleringarna i den förordning som styr examina av såväl specialpedagogen som specialläraren (SFS 2011:186) och endast små skillnader i examensordningen mellan specialpedagog och de sex olika specialiseringarna kan skönjas. Således tycks speciallärare vara en beteckning vald utifrån en historisk tillbakablick, men med ett tänkt innehåll, som syftar till en helt annan tolkning av uppdraget; visionen om en förbyggande och utvecklingsorienterad specialpedagogisk verksamhet med fokus på ett relationellt perspektiv på svårigheter och en strävan efter inkludering (se exempelvis Ahlberg, 2013; Haug, 2017) och numera även utifrån lagstiftad tillgänglighet (Diskrimineringslagen, 2008:567; Prop. 2015/16:135).

Speciallärare – en semiprofession?

Professionella yrken är i något avseende organiserade, relativt autonoma bärare och förmedlare av samhällsligt sanktionerade, abstrakta kunskapssystem som ger dem förmågan att utföra handlingar som uppfattas som svåra, skickliga och värdefulla av allmänheten/klienten. (Brante, 2009, s 28)

För att försöka förstå speciallärarens komplexa uppdrag och roll i dagens skola, behöver vi relatera den till vad samhället förväntar sig. Begreppet profession används allt oftare, även då det gäller de yrkesgrupper vi finner i skolans värld. I exempelvis delbetänkandet kring en förbättrad skola lyfts satsningar på attraktiva skolprofessioner (SOU 2017:51). Inom skolans ram verkar en rad olika professioner (exempelvis psykolog) och så

kallade semiprofessioner (bl. a. lärare och speciallärare). De sistnämnda definieras som de yrkesgrupper, som växte fram under efterkrigstiden för att bygga och underhålla välfärdsstaten (Brante, 2009). De har det gemensamt att deras formella utbildning ligger inom högskola/universitet och är förankrad i forskning inom relevant fält. För lärare förläggs fältet främst inom pedagogik och utbildningsvetenskap.

Skillnader och likheter kan skönjas mellan klassiska professioner och semiprofessionen. En profession/semiprofession kan enligt Brante (2009) ringas in genom dess förmågor och dess gränser gentemot andra yrkesgrupper utifrån sin bas i vetenskaplig forskning och dess betydelse för dagens kunskaps- och informationssamhälle. Brante listar en rad punkter som kan definiera vad som utmärker en profession/semiprofession;

- Profession och abstrakt kunskap
- Profession och osäkerhet
- Profession och autonomi
- Profession och förtroende
- Profession och organisation (s 27-39)

Abstrakt kunskap handlar i detta fall om kunskapssystem med en starkt abstraherande kapacitet, vilken gör att dess profession kan "...utvidga kompetensgränserna och införliva nya och gamla problem på ett förtroendefullt sätt" (s. 26). Kunskapen är dock relationell och uppfattas statusmässigt beroende på hur centrala frågorna är för samhället. Speciallärarens kunskap återfinns inom området specialpedagogik/pedagogik men också inom områden som psykologi, logopedi o.s.v. Professionens kunskap och förmåga att hantera osäkerhet innebär dess förmåga att hantera problem. Att hantera problem skulle kunna betraktas som speciallärarens handlande, det vill säga speciallärarens förmåga att utifrån sina kunskaper i ovanstående omvandla detta till pedagogiskt arbete. Om osäkerheten

kring professionens förmåga att lösa problemet är alltför stor minskar förtroendet för professionen och andra professioner (exempelvis psykolog eller logoped) tar över uppgiften. Om däremot osäkerheten är låg och problemet är alltför enkelt att lösa kan någon annan (exempelvis lärare, specialpedagoger, assistenter) ta över uppgiften och professionen bli åsidosatt.

Autonomi kan ses som nivåer av självständighet i att fatta beslut och som på olika sätt kan villkoras; ekonomiskt, politiskt, organisatoriskt eller innehållsmässigt i uppdraget. Förtroende är avhängigt de ovanstående och bygger på uppfattningen om verksamhetens betydelse och svårighetsgrad. Det inbegriper professionens ”..yrkesintegritet, diskretion och disciplinerande mekanismer...” och betonar bl. a. kollegialitet (Brante, 2009, s. 27). Här ingår också det, mer eller mindre uttalade, kravet att endast andra professionella inom kåren kan uttala sig om den enskildes kunskap och förmåga att utöva yrket. Begreppet utbytbarhet hänger tätt samman med detta och innebär att vem som helst inom professionen kan utföra uppgiften. Alla inom professionen äger den specifika kompetens som krävs och den kan inte hänföras till den enskilde individen. Organisation handlar i detta fall om hur professionella organiserar sig t ex genom fackföreningar, som på olika sätt tar tillvara på professionens intressen. Slutligen är professionen en bärare och förmedlare av ett kunskapssystem och fungerar som en länk mellan den abstrakta kunskapen och den efterfrågande klienten eller lekmannen.

Vad som enligt Brante (2009) utmärker en semiprofession är bl. a. dess lägre grad av autonomi i förhållande till olika former av styrning. Dess utbildning är inte heller i lika hög grad specialiserad, utan bygger snarare på en tvärvetenskaplig grund. Specialläraren har en rad styrdokument som avgränsar och be-

gränsar autonomin och utbildningen är minst sagt tvärvetenskaplig (pedagogik, logopedi, sociologi, psykologi och neurovetenskap).

Det finns idag två dominerande tolkningar av utbildningens funktion i förhållande till professionen (Fransson, 2009). Antingen dominerar dess praktiska roll vilket innebär fokus på kunnande och färdigheter, vilket i sin tur gör professionen *"...mer kvalificerad att utföra specifika uppgifter"*. Eller dominerar dess symboliska funktion där syftet är att tillföra status. Enligt Fransson är båda aspekterna i realiteten närvarande, men i olika hög utsträckning beroende på yrke/profession. För specialläraren skulle en tolkning kunna vara att examensordningen (SFS 1993:100) i första hand fokuserar kunnande och färdigheter. Specialläraren får en legitimation (Skolverket, 2016) utifrån grundutbildning och specialisering och äger enligt den samma rätten att arbeta med särskilt stöd (SFS 2010:800).

Uppdraget tolkat utifrån examensordningen

För speciallärarexamen ska studenten visa sådan kunskap och förmåga som krävs för att självständigt arbeta som speciallärare för barn och elever i behov av särskilt stöd. (SFS 2011:688)

Ovanstående citat inleder den beskrivning av yrkesuppdraget speciallärare, som examensordningen kan sägas vara. Examensordningen styr innehållet i utbildningen och betonar de delar av uppdraget som ska bilda utgångspunkt för yrkets fokus och nutida respektive framtida riktning. Speciallärarens uppgift är, enligt författningstexten, att arbeta *för* barn och elever i behov av särskilt stöd. Denna preposition är inte obetydlig

utan har getts olika tolkningar. Enligt Högskoleverket (2012:11 R) anses specialpedagogen arbeta *för* elever (ej undervisning) medan specialläraren anses arbeta *med* elever (se exempelvis Högskoleverket, 2012:11 R), trots näst intill identiskt formulerade förväntningar avseende kunnande och handlande i examensordningen.

Vilka kunskaper och förmågor ska en speciallärare specialisering språk-, skriv- och läsutveckling då besitta för att kunna utföra sitt uppdrag? Ett uppdrag vars mål är att direkt och indirekt arbeta för barn och elever i behov av stöd för att de ska kunna optimeras i sitt lärande och sin utveckling. I examensordningen (SFS 2011:688) lyfts speciallärarens förmåga "*till ett individanpassat arbetssätt*" för att stödja barn och elever. Vad detta individanpassade sätt innebär behöver på något sätt fastställas. Vad som betonas är därför speciallärarens förmåga att kunna förebygga att svårigheter uppstår och utveckla lärmiljön:

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

... förmåga att stödja barn och elever och utveckla verksamhetens lärmiljöer,

... förmåga att självständigt genomföra uppföljning och utvärdering[...]med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever,

För att kunna förebygga och utveckla krävs en god förmåga att kunna utreda varför, hur och när svårigheter uppstår:

...kritiskt och självständigt genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter för individen i de

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

...kritiskt granska och tillämpa metoder för att bedöma barns och elevers språk-, skriv- och läsutveckling...

...delta i arbetet med att utforma och genomföra åtgärdsprogram för enskilda elever i samverkan med berörda aktörer samt förmåga att stödja barn och elever

Och därefter kunna bedriva utvecklingsarbete:

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

...att [...] vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i frågor som rör barns och elevers språk-, skriv- och läsutveckling

För att kunna genomföra sitt uppdrag krävs specifika kunskaper och förståelse för det område specialiseringen berör. Här visar examensordningen (SFS 2011:688) på vikten av att specialläraren i sitt uppdrag är väl förankrad i *"områdets vetenskapliga grund"* och själv är kunnig och har insikt i aktuellt forsknings- och utvecklingsarbete och förstår relationen mellan vetenskap och beprövad erfarenhet. Dessa kunskaper ska också, som tidigare nämnts, kunna förmedlas och delas genom att specialläraren förväntas vara en *"kvalificerad samtalspartner"* och *"rådgivare"* inom specialiseringen. Det perspektivskifte som examensordningen också aviserar kan kopplas till *"...kunskap om barn och elever i behov av särskilt stöd i ett historiskt perspektiv"*. Slutligen krävs kunskap gällande språk- och begreppsutveckling, betyg och bedömningsfrågor och, för just denna specialisering, specifikt barns och elevers språk-, skriv- och läsutveckling.

Sammanfattningsvis tyder examensmålens mål på ett sammanhållet uppdrag, som skulle kunna representeras av begreppen undervisning, utredning och utveckling. Där undervisning handlar om det individanpassade arbetssättet, utredning av kartläggnings- och utredningsarbete på individ- och lärmiljönivå samt utvecklingsarbete, som ringar in det förebyggande och utvecklande arbetet. Undervisnings-, utrednings- och utvecklingsuppdraget ska förankras i områdets vetenskapliga grund och dessutom vila på en god etisk grund där egenskaper som förmåga att samarbeta, visa självkänedom och förståelse för det egna behovet av kompetensutveckling ingår. Som speciallärare ska du i ditt yrkesutövande beakta mänskliga rättigheter i förhållande till uppdraget och visa på empatisk förmåga. Ett uppdrag som bygger på kunskap, handlande och etisk-sociala värden.

Tidigare forskning kring speciallärarens uppdrag och roll

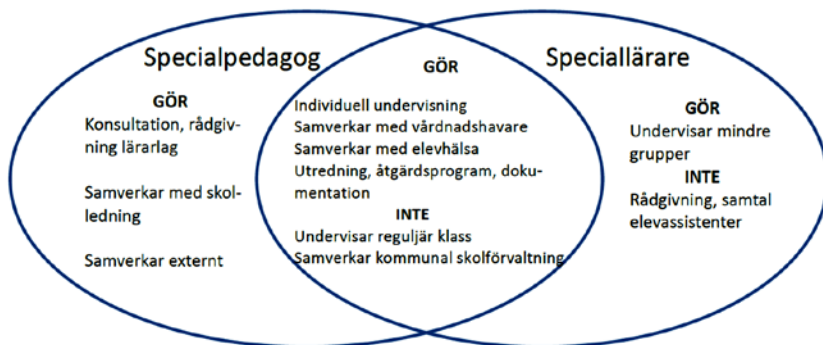
Såväl specialpedagogen som speciallärarens roller och uppdrag har således i viss mån belysts av forskare de senaste åren (se exempelvis Göransson m. fl. 2015; Takala & Ahl, 2014; Tornberg & Svensson, 2012). Ofta har skillnader och likheter mellan de båda yrkena studerats på olika sätt, dock utan att ta hänsyn till att även skillnader och likheter kan finnas inom gruppen speciallärare utifrån sin specialisering. Frågan om uppdraget hos exempelvis en speciallärare specialisering språk-, skriv- och läsutveckling kan likställas med uppdraget hos en speciallärare specialisering utvecklingsstörning och skulle därför eventuellt kunna påverka studiernas resultat.

De exemplifierade studierna visar att skillnaderna i uppdrag kopplat till utbildning speciallärare eller specialpedagoger tycks ha mindre betydelse i förhållande till i vilken skolform

dessa arbetar. Specialpedagoger och speciallärare arbetar framför allt med elever i svårigheter, med handledande/rådgivande samtal och föräldrar (Takala & Ahl, 2014). Professionernas uppgifter överlappar varandra och tycks ofta vara exakt desamma. Skillnader finns också mellan de båda professionerna:

Special teachers were more familiar with reading and writing instruction, whereas special pedagogues were largely involved with counselling, which is consistent with their educational requirements. (s 73)

Den senaste och större studien av speciallärarens och specialpedagogens uppdrag har gjorts av tidigare nämnd Göransson med flera (2015). Studien genomfördes 2012 och omfattar specialpedagoger med examen enligt 2001 eller 2007 års examensordning respektive speciallärare enligt 2008 års examensordning. En majoritet av de besvarade enkäterna utgjordes av specialpedagoger (4 037 st., varav ett antal av dessa torde arbetar inom särskola, då speciallärarprogrammet med specialisering särskola inte ännu hade startat) och endast ett mindre antal speciallärare (234 st., specialisering ej preciserad, men är tidsmässigt rimligen specialisering språk-, skriv- och läsutveckling respektive matematikutveckling). I studiens resultat framkommer generellt att såväl specialläraren som specialpedagogens arbetsuppgifter kan delas in i tre delar – ett gemensamt arbetsområde och två separata (se fig. 1). Det gemensamma utgörs av individuell undervisning, men också av arbete med utredning, åtgärdsprogram och annan dokumentation samt samverkan med elevhälsa och elevers vårdnadshavare (se fig. 1). I speciallärarens uppdrag ingår inte, till skillnad från specialpedagogen, rådgivning och kvalificerade samtal. Uppdraget utvecklingsarbete finns inte med i figuren, men kan i resultatpresentationen tolkas som en uppgift som varken speciallärare eller specialpedagoger ägnar tid åt i sina tjänster.



Figur 1 Specialpedagogers och speciallärares arbetsområden (Göransson m. fl., 2015, s. 24)

Då våra styrdokument inte nämner specialläraren måste således uppdraget tolkas utifrån framför allt tidigare presenterad examensordning. Speciallärarens uppdrag att undervisa kan då innebära stöd i form av extra anpassningar och framför allt så kallat särskilt stöd (SFS 2010:800). Om en elev befaras inte nå de av läroplanen uppsatta målen ska extra anpassningar skyndsamt sättas in *”inom ramen för den ordinarie undervisningen”* (§5 a), vilket kan tolkas som en i första hand uppgift för läraren. Uppdraget för en speciallärare specialisering språk-, skriv- och läsutveckling i anknytning till extra anpassningar, skulle kunna vara i form av rådgivare och kvalificerad samtalspartner inom fältet språk- skriv- och läsutveckling, men också att undervisa elev enskilt eller i mindre grupp under en kortare period. Speciallärarens uppdrag att vara en kvalificerad samtalspartner innebär således att ge råd och tips, leda samtal inom ramen för ämnet med lärare eller ge handledning knutet till ämnet (von Ahlefeldt Nisser, 2014). Vad gäller särskilt stöd, så ska detta föregås av en utredning och utarbetande av åtgärdsprogram (SFS 2010:800, §§7-11) och gäller då extra anpassningar inte fått den effekt som det var tänkt eller om man befarrar att dessa anpassningar inte är tillräckliga för att eleven ska

nå målen. Här har specialläraren ett givet uppdrag att utreda lärmiljöns förmåga att möta språklig sårbarhet (Bruce, Svensson, Ivarsson & Sventelius, 2016) samt eventuellt ge särskilt stöd i form av t ex enskild undervisning under en längre period. Uppdraget utredning är för specialläraren inte på något sätt knutet till diagnos eller diagnosticering (vilket är fallet för logoped) utan till pedagogiska åtgärder i form av språkliga stödinsatser i lärmiljön.

Speciallärarens och specialpedagogens uppdrag kan enligt von Ahlefeld Nisser (2014) polariseras, där specialläraren har ett lärandeuppdrag till skillnad från specialpedagogen som har ett likvärdighetsuppdrag.

Specialpedagogroller	Speciallärarroller
Centralt övergripande.	Skolanknuten.
Organisations- och lärmiljöutvecklare med fokus att det gagnar barn/elever i behov av särskilt stöd.	Ämnesutvecklare med fokus att det gagnar elever i behov av särskilt stöd.
Övergripande roll som samtalspartner.	Samtalspartner till arbetslag och ämnesarbetslag.
Samtalsledarroll.	Samtalsledarroll.
Observatörsroll.	Observatörsroll.
Utifrånroll.	Inifrånroll.
Icke-undervisare.	Undervisare.

(von Ahlefeld Nisser, 2009, s 20)

Specialläraren intar utifrån detta lärandeuppdrag ett närhetsperspektiv det vill säga är anställd på skolan, med en närhet till

såväl elever som lärare och med god kännedom om lokala förutsättningar och behov. Utvecklingsarbetet blir därmed också en lokal fråga utifrån denna närhetsprincip med fokus på så kallad ämnesutveckling. Uppdraget utveckling utförs som ett (i min tolkning) undervisningsrelaterat utvecklingsuppdrag. En annan tolkning av speciallärarens (och specialpedagogens) övergripande roll är dess starka bindning till inkluderingsprocesser, vilket inbegriper strukturella stödsystem, kollegial utveckling och lärande samt utveckling av lärmiljöer (Takala & Ahl, 2014). Ett norm- och värdeladdat uppdrag, som måste hålla två perspektiv levande, såväl det individuella som lärmiljöperspektivet, i såväl undervisnings- utrednings- som utvecklingsarbete.

Bilden av speciallärarens uppdrag är inte på något sätt enhetlig och min utgångspunkt i denna studie är därför att djupare undersöka vad begreppen undervisning, utredning och utveckling kan representera för slags arbetsuppgifter för specialläraren (specialisering språk-, skriv- och läsutveckling) och vad specialläraren fyller dessa uppgifter med.

Syfte och frågeställningar

Syftet med föreliggande studie är att bidra med kunskap om vad som ingår speciallärarens uppdrag och hur specialläraren ser på sitt uppdrag i skolan.

Syftet leder fram till följande frågeställningar:

- Vilka uppdrag tillfaller speciallärare med specialisering språk-, skriv och läsutveckling i skolan?
- Vem avgör vilka uppdrag, som speciallärarens ska utföra?
- Hur formulerar sig speciallärarna själva om sitt uppdrag i skolan?

Metod

Syftet är vägledande för de metodval som görs och i denna undersökning är syftet att bidra med kunskap om vad som ingår speciallärarens uppdrag och roll och hur specialläraren ser på sitt uppdrag och sin roll i skolan. För att täcka in aspekter av uppdraget av såväl mer kvantitativ som kvalitativ art (Bryman, 2011), så valdes tre olika metoder, så kallad mixad design. För att inledningsvis få en mer översiktlig bild av uppdragets innehåll valdes enkät innehållande övervägande så kallat slutna frågor, men också flertalet öppna frågor där respondenterna hade möjlighet att utveckla sina svar. Enkäten följdes därefter upp med loggboksskrivande och en fokusgruppintervju. Resultatet av de två sistnämnda delarna i undersökningen redovisas huvudsakligen separat.

Inledningsvis skickades ett missivbrev (21/10 2015) till samtliga speciallärare specialisering språk-, skriv- och läsutveckling examinerade vid Högskolan Kristianstad åren 2011-2015 samt studenter i speciallärarprogrammets avslutande kurs 2015/2016. Adressuppgifter distribuerades via Högskolans studentregister. Anledning till att i detta urval även ta med studenter som ännu ej avslutat sina studier var tidigare erfarenhet av att flera studenter uppgett att de redan innehar en tjänst som speciallärare, eller att de under utbildningens gång skiftar från en lärartjänst till en speciallärartjänst. Sammantaget inbegrep det 52 speciallärare och studenter i en så kallad totalundersökning där det totala möjliga antalet respondenter ingår. Enkäten hade tidigare konstruerats (september-oktober 2015) i Google Drive och en länk till enkäten fanns i missivbrevet. Insamlingen av enkätsvaren skedde således elektroniskt under

oktober-november 2015. En påminnelse skickades ut till de respondenter som inte besvarat enkäten.

Resultat

Av 52 möjliga speciallärare besvarade 30 stycken enkäten, vilket innebär att den slutgiltiga svarsfrekvensen blev knappt 60 procent. Fem av dessa räknas som internt bortfall, då respondenterna uppger att de inte arbetar som speciallärare utan som klasslärare, resurslärare eller finns centralt placerad med utvecklingsansvar. Av dessa fem respondenter var fyra fortfarande studenter i speciallärarprogrammet vid tiden för enkätundersökningen. Återstående 25 besvarade enkäter ger en slutgiltig svarsfrekvens på ca 50 procent.

De flesta av dessa 25 speciallärare har sin grundutbildning riktad mot grundskola och arbetar också inom grundskolan. Endast en respondent är gymnasielärare och arbetar inom gymnasieskolan. Majoriteten av respondenterna arbetar idag som speciallärare inom sin specialisering språk-, skriv- och läsutveckling. Hälften av dessa kombinerar dock specialiseringen med specialläraruppdrag inom annat område. Dessa speciallärare uppger att det beror på att man är den ende med specialpedagogisk kompetens och därför ska täcka in allt stöd. Det kan innebära stöd i matematik, NO, SO eller engelska:

Så länge man har nån form av specialpedagogik i sin utbildning så räknas man på många ställen som allomfattande "spec".

De tio som uppger att de enbart arbetar inom specialiseringen menar att det funnits ett mer uttalat behov med såväl undervisning som mer övergripande ansvar inom specialiseringen, att rektor instiftat en helt ny tjänst eller att respondenten själv kan styra sina uppgifter mot specialiseringen.

Av återstående sex respondenter kombinerar fem stycken sin speciallärartjänst med lärartjänst. De som kombinerar med lärartjänst uppger att kombinationen beror på att personen är den ende ämnesbehörige eller förstelärare, valt att arbeta som lärare i särskild undervisningsgrupp eller har delad tjänst på grund av att behovet inte motsvarar en heltidstjänst som speciallärare.

Fördelning av uppdragen undervisning, utredning och utveckling

Hur ser fördelningen av de tre uppdragen ut; undervisning (undervisning, förberedelse och efterarbete), utredande arbete (kartläggning/utredning, elevhälsa) och utvecklingsarbete (samtal/rådgivning, projekt, löpande ansvar för utvecklingsfrågor, användandet av aktuell forskning, egen forskning). Speciallärarna fick här uppskatta i procent hur stor del av tjänsten som består av dessa tre uppdrag. Här kan konstateras att en stor del av tjänsten är förlagd till uppdraget undervisning. De flesta uppskattar att ca 40-80 procent av tjänsten är just undervisning samt för- och efterarbete av undervisning. Tre av respondenterna menar att nästan hela eller hela tjänsten är relaterad till egen undervisning. Inom fältet utredande arbete är spridningen stor, men majoriteten menar att ca 16-20 procent av tjänsten består av uppgifter relaterade till utredning. Kvar finns då utvecklingsarbete och här är procentsatsen låg; 0-10 procent av tjänsten hos 14 speciallärare (varav 7 uppgav mellan 0-5 % av tjänsten). Två speciallärare uppger att tid för uppdraget utveckling som mest är upp till 25 procent av tjänsten och fem speciallärare uppger ca 16-20 procent av tiden.

På frågan om vem som bestämmer speciallärarens arbetsuppbygg, alltså fördelning av undervisning, utredning och utvecklingsuppdrag, så kan svaren delas in i tre kategorier. Den första

kategorin beskriver att specialläraren styr fördelningen själv. Den andra kategorin beskriver att specialläraren avgör och fördelar sina arbetsuppgifter delvis själv eller tillsammans med någon annan. Den sista kategorin beskriver att klasslärare eller rektor bestämmer över speciallärarens arbetsuppgifter utifrån "behov" samt organisatoriska skäl. Exempel på första kategorin, där speciallärare själv beslutar om sina arbetsuppgifter kan innebära att utifrån behov så lägger specialläraren upp sin tid, eventuellt i exempelvis 6-veckorsperioder, och fördelar den inom de olika uppdragen. Men fördelningen kan också skilja sig från en vecka till en annan:

Jag har bara uppskattat. Mest tid lägger jag på undervisning. Under en viss tid koncentrerar jag mig på att utbilda personal inom något område. När det behövs utredningar så arbetar jag med detta. Det ser så olika ut varje vecka. Jag lägger upp mitt arbete själv förutom möten och handledning.

Undervisningstid tycks vara en styrande faktor vad gäller fördelning av speciallärarens tid och uppdrag. Men också, utifrån behov, önskemål om tid för handledning eller utredningsuppdrag och här kan specialläraren i viss mån styra tiden. Fördelningen kan ske i samråd med rektor eller elevhälsa och arbetsuppgifterna kan skifta mellan olika perioder beroende på antalet utredningar eller om det för tillfället är "... en period med screening av elevers språk-, skriv- och läsförmåga". I den sista kategorin är det framför allt organisationen som styr fördelningen och speciallärarens uppgifter är tämligen klart avgränsade och benämnda som exempelvis:

Har först och främst ca 1000 undervisningsminuter. Det är bestämt att specialpedagoger/speciallärare ska ha lika mycket undervisningstid som ämneslärarna. Utöver

det är det konsultationstid med elevhälsan, arbetslags-träffar, matematiklyft och liknande. Övrig tid som inte är schemalagd, dvs planeringstid, ges åt utredande arbete.

En majoritet av speciallärarna skulle gärna se att fördelningen såg annorlunda ut och motiverar detta med en omfördelning från undervisning till de övriga två uppdragen exempelvis:

50 procent undervisning, 25 procent utredningar då det gäller att hitta eleverna i behov för att kunna ge dem rätt redskap och 25 procent utveckling för att genom att förbättra verksamheten kan vi ge eleverna bättre förutsättningar. Om lärarna får mer kunskap kan de förbättra sin undervisning, bemötande och miljön kring eleverna i behov och då behövs inte vi i lika utsträckning för undervisning.

Men också mer tid för eleverna "Som det är nu tycker jag att jag sitter av för mycket tid på olika möten". Något som genomgående efterlyses och påpekas är specificerad och ökad tid för utvecklingsarbete gärna tillsammans med speciallärare eller lärare för att utveckla lärmiljön. Vad som också påtalas är att man önskar mer tid för arbete inom specialiseringen genom arbeta heltid och inte dela sin tid mellan specialläraruppdraget och exempelvis att vara mentor för klass eller att vara ett "stöd" i ämnen där behörighet saknas.

Sammanfattning

Sammanfattningsvis visar resultatet att en majoritet av speciallärarna i studien arbetar med uppgifter inom sin specialisering, men att endast ca 40 procent har hela sin tjänst inom specialiseringen. Övriga uppger att de har specialpedagogiska uppdrag som motsvarar en annan specialisering, främst matematik, eller kombinerar med klasslärartjänst eller ämneslärartjänst. Resultatet visar på en mycket ojämn fördelning av de tre

uppdragen, som examensordningen aviserar. Den huvudsakliga tiden i tjänsten ägnas åt undervisning, därefter utredande arbete och en liten eller ingen del av tjänsten ägnas åt uppdraget utveckling. Hur fördelningen mellan de olika uppdragen uppstår skiftar från att det är specialläraren själv som styr över fördelningen, att den görs tillsammans med exempelvis rektor, elevhälsa eller lärare, till att det finns en organisation som främst styr tiden för undervisning. Detta gäller också i viss mån för uppdraget utredning, medan uppdraget utveckling läggs på den tid som blir över. En majoritet av speciallärarna skulle gärna se en förändring av fördelningen, där mer tid kan finnas för såväl utredning- som utvecklingsuppdraget, så att hela kompetensen tas tillvara.

Undervisning

Hur kan då uppdraget undervisning se ut och vad beror detta på? Nästan alla speciallärare i studien har undervisning med enskilda elever och nästan lika många undervisar också mindre grupper av elever. De går också in i klasser och bedriver så kallad förstärkt undervisning tillsammans med klass-/ämnesläraren, medan några få uppger att de undervisar i halvklass eller helklass. Tre respondenter arbetar i särskild undervisningsgrupp eller liknande. Den här organisationen bestäms av specialläraren, rektor och av arbetslagen i första hand. I några fall bestäms organisationen av specialpedagogen och/eller elevhälsan. Samtliga respondenter menar att det främst är den enskilde elevens behov, som påverkar hur undervisningen ska organiseras, men även gruppens behov har stort inflytande. Speciallärarna menar också att den undervisning de bedriver stämmer väl in på den specialisering man har. På en skala från 1-10 placeras sig 21 av 25 respondenter på 7-10.

Moment som handlar om metoder inom specialiseringsområdet omnämns som språkutvecklande arbete. Exempel på språkutvecklande arbete i enkätsvaren är språklig medvetenhetsträning, avkodningsstrategier, intensiv lästräning, läsförståelse med stöd av lässtrategier och olika former av skrivträning. En rad olika metoder och material nämns såsom exempelvis Bornholmsmodellen, Bravkod, Rydaholmsmodellen och Wendickmodellen:

Arbetar med tal, språk-, skriv- och lästräning efter olika barns behov enskilt eller i mindre grupp. Beroende på vad som tränas sker det i klassrummet eller i annat rum.

Jag lägger upp övningar för hur vi kan träna vidare med de svårigheter som uppkommit vid en pedagogisk utredning. Till exempel: språklig medvetenhet, då tränar jag på detta med eleven. Inte svenskläraren. Jag gör specifik träning.

Något som nämns är också arbete med strategier och studieteknik, vilka är nära kopplade till språk-, skriv- och läsutvecklande arbete:

Jag arbetar mycket med att hjälpa elever finna strategier och vägar som hjälper dem med tex olika lärverktyg, bemötande och olika hjälpmedel.

Likaså att vara klasslärare behjälplig med olika sorters undervisningsmaterial:

Jag hjälper klasslärare få ut tekniken i klassrummet och tillgång till skönlitteratur och läromedel på olika sätt.

Ibland som stöd i en klass och med undervisning i klassen - kan handla om att visa ett dataprogram och att gå igenom språkljuden i klass

Modellektioner, ämnesundervisning i helklass och mindre grupper 1

En annan aspekt är hur undervisningen läggs upp, exempelvis i korta pass och i perioder: *"När jag arbetar enskilt med elever och/eller elever i grupp arbetar jag med intensivt stöd 3-5 ggr/vecka under 6 veckor."* Men det finns också synpunkter kring specialläraruppdraget som inte med lätthet kan kategoriseras. Det kan till exempel handla om att läsa av situationen kring eleverna och stötta där och när det finns behov.

Kort sammanfattning av uppdraget undervisning

Uppdraget undervisning innehåller flera olika typer av situationer och med olika innehållsfokus. Övervägande typ av undervisning är med enskild elev respektive undervisning i mindre grupp. Det är också vanligt att specialläraren undervisar tillsammans med lärare i klass. Undervisningen sker utifrån specialiseringen och specialläraren bestämmer organisationen av sin undervisning tillsammans med i första hand rektor och lärare. Det är i första hand enskilda elevers behov som styr undervisningens organisation, men även elevgruppers behov.

Speciallärarna uppger att de i sin undervisning fokuserar språkutveckling i form av undervisning relaterat till språk-, skriv- och läsutveckling och stöd. En rad olika metoder benämns tillsammans med strategier som syftar till att stödja elever och deras lärare.

Utredning

En klar majoritet (24 av 25) menar att arbete inom fältet utredning ingår i deras uppdrag. Det är framför allt rektor, specialläraren själv samt elevhälsan som fattar beslut om eventuell utredning/kartläggning inom specialiseringen. En utredning kan

ju ske på flera nivåer; organisationsnivå, gruppnivå eller på individnivå. Två tredjedelar av speciallärarna menar att de gör kartläggningar/utredningar på organisationsnivå med relevans inom specialiseringen.

Vi har gjort det på vårt elevhälsoarbete för att utveckla det.

I vårt underlag för utredning ingår att man tittar på alla tre nivåerna. När det gäller den organisatoriska delen kan det handla till exempel om hur resurser är fördelade samt en beskrivning av skolan, lokaler etc.

På gruppnivå (kartläggning, screening) menar även här en majoritet av respondenterna att det ingår i deras uppgift. De vanligaste förekommande är att använda någon form av diagnostiskt material, observation av lärmiljö och dialog med lärare/arbetslag. Det är mer ovanligt att i detta sammanhang även ha dialog med föräldrar eller elever. På samma sätt menar respondenterna att kartläggning på individnivå ligger inom deras uppdrag och kan se ut på olika sätt. Till skillnad från organisations- respektive gruppnivå anger samtliga speciallärare i studien att de arbetar med kartläggning på individnivå och samtliga använder någon form av diagnostiskt material. Det är allmänt mer vanligt att träffa såväl elev, förälder som lärare och att göra observation av enskild elev och lärmiljö.

Rektor har ju det yttersta ansvaret för att fatta beslut om en utredning/kartläggning ska göras i skolan, men fler kan ju vara med i det beslutsfattandet. Enkäten visar att det just är rektor som fattar beslut om utredning men det är också vanligt att specialläraren och/eller elevhälsan deltar i det beslutet. Endast ett fåtal respondenter menar att lärare/arbetslag eller specialpedagogen deltar i beslut om utredning.

Vad gäller elevhälsa så menar 20 av 25 respondenter att de ingår i elevhälsan eller i elevhälsoteamet (EHT). Fokus i de ärenden som tas upp tycks ligga på enskilda elever.

EHT med rektor, skolsköterska och kurator. Rektor gör en återkoppling från förra veckans EHT och vi alla tar upp olika nya elevärenden. Vi går "laget runt" och vi har både samma och olika elever som vi anser är viktiga att uppmärksamma...

Varje vecka har vi EHT. Varannan vecka är det rektor och vi två som arbetar som speciallärare. Varannan vecka är det rektor, speciallärare, skolsköterska och kurator. [...] Vi diskuterar bland annat elevärenden där klasslärare eller någon på EHT känner oro eller att insats av något slag behöver göras...

Men kan också vidgas att handla om lärandesituationer i en mer förebyggande och hälsofrämjande riktning.

Alla möten är avsedda för alla pedagoger så väl mentor som annan pedagog kan närvara. EHT möte har vi varannan vecka. EHT har som syfte att fungera som ett bollplank för pedagogen där man kan få stöd av elevhälsan kring elevfrågor. Det kan gälla lärandesituationer, behov av pedagogisk utredning, kunskapsnivå, elevs mående, konflikter, klassklimat och gruppkonstellationer osv. Före mötet ska pedagogen ha tänkt igenom följande: Vad är problemet, Vad är gjort, tankar om vad som skulle kunna göras. Vid behov kan även vårdnadshavare bjudas in. Vi uppmanar alla att lyfta hellre elevärenden för tidigt än för sent. Inget ärende är för litet för att tas upp i EHT. EHT är främst till för att arbeta förebyggande och hälsofrämjande. EHT bidrar till att få en helhetssyn på eleverna vilket bidrar till ökad förståelse hur vi kan undanröja hinder i elevens lärandemiljö. Vi följer även upp olika åtgärder vilket ofta blir en utvärdering av mitt arbete som speciallärare.

Kort sammanfattning av uppdraget utredning

Uppdraget utredning fokuserar i första hand individnivå (samtliga respondenter gör utredningar på enskilda elever) men också grupp- och organisationsnivå. På organisationsnivå ges exempel som utredning av resurser och miljö. I utredning på individnivå ingår i samtliga fall någon form av diagnostiskt material, vilket också är fallet i stor utsträckning på gruppnivå. På individnivå kommer även föräldrar och lärare till tals och observationer görs av såväl elev som lärmiljö. På gruppnivå är elever och föräldrars medverkan mer ovanlig medan lärare i viss mån medverkar. Observationer görs av elever och lärmiljö, men i mindre utsträckning än vid utredning på individnivå.

Förutom rektor som har det yttersta ansvaret att besluta om utredning, så ingår elevhälsa och specialläraren själv vid beslutsfattandet. Lärare och specialpedagog påverkar i mindre utsträckning beslut om utredning. Då det gäller elevhälsa så menar en klar majoritet av speciallärarna att de ingår i elevhälsan och deltar i elevhälsoarbetet. Bland annat lyfts elevärenden och åtgärder på elevnivå utvärderas.

Utveckling

Uppdraget utveckling kan innehålla olika typer av uppgifter, men i enkäten valdes att lyfta samtal/rådgivning, avgränsat projekt, löpande ansvar för utvecklingsfrågor inom specialiseringen, användandet av aktuell forskning, tid för egen forskning samt "övrigt" som kan rymmas inom uppdraget utveckling. Just uppdraget samtal/rådgivning tycks vara en viktig uppgift för specialläraren då samtliga speciallärare menar att det ingår i deras uppdrag. Vanligast förekommande är samtal/rådgivning med enskilda lärare och enskilda elever tillsammans med samtal/rådgivning med speciallärare eller specialpedagog.

Men också samtal/rådgivning med grupper av lärare eller arbetslag, enskilda samtal/rådgivning med föräldrar och även med rektor. Mer ovanligt är gruppsamtal/rådgivning med föräldrar och gruppsamtal/rådgivning med elever. Endast nio speciallärare menar att de har samtal/rådgivning med personal inom elevhälsan, vilket är mycket förvånande då 20 av 25 menar att de deltar i elevhälsan.

Drygt en tredjedel av speciallärarna uppger att de deltar eller har deltagit i ett avgränsat projekt som ryms inom specialiseringen. Och de beskriver detta uppdrag som föreläsningar, studiecirkelmodell eller handledning eller att man ingår/har ingått i en grupp med ansvar för något specifikt. När det gäller utvecklingsansvar inom specialiseringen, så ges flera exempel på specifika satsningar, så som genomförande av studiecirkel i genrepedagogik eller inom området läsförståelse, utarbetande av kommunal handlingsplan för språk-, skriv och läsutveckling, ansvar för införandet av metoden "En läsande klass" eller uppdrag som handledare i Skolverkets satsning Läslyftet:

Jag har tillsammans med kommunens läs- och skrivutvecklare genomfört en studiecirkel i Genrepedagogik vid två tillfällen. Jag deltog i Skolverkets och Linnéuniversitetets satsning "Språk i alla ämnen" där vi genomförde och dokumenterade vår studiecirkel. Lärare från åk.1-9 deltog. Bl.a. handledare inom Läslyftet.

Jag drev 2 studiecirkelar i ämnet Läsförståelse på låg- och mellanstadieskolor under förra läsåret. Jag håller snart i en studiedag i ämnet Läsförståelse på kommunens enda högstadieskola. Som tidigare nämnt ansvarar jag för utarbetandet av en kommunal handlingsplan i språk-, läs- och skrivutveckling i ett 1-16 års perspektiv.

Nästa läsår bedriver jag en studiecirkel för 3 små skolor i Läsförståelse. Efter det har jag mött samtlig personal i åk 1-9 i kommunen gällande läsförståelse.

Lika många anser att de har ett mer löpande ansvar för utvecklingsfrågor inom specialiseringen genom arbetslagsträffar eller andra typer av möten/webforum. Här lyfter speciallärare att de exempelvis delar med sig av aktuell forskning, håller föreläsningar eller planerar och håller i delar av studiedagar, leder diskussionsgrupper kring "språkstörning" eller lyfter "Läsfrämjande insatser i alla skolans ämnen." Det kan också innebära kontinuerlig återkoppling av screeningresultat och handledning av pedagoger i det fortsatta arbetet. En av respondenterna menar dock att detta inte ligger inom hennes uppdrag:

Detta görs av en förstelärare som har ansökt om att vilja utveckla detta område. Jag har däremot stöttat detta arbete ihop med svenskläraren på skolan.

Speciallärarens uppdrag kan också innebära arbete i nätverk eller centrala team, vilket är ett sätt att bedriva utvecklingsarbete:

Vi är 4 specialpedagoger och speciallärare i det centrala resursteamet som 4 ggr/ läsår anordnar en obligatorisk specialpedagogik träff för kommunens alla specialpedagoger och speciallärare. Där diskuteras utvecklingsfrågor.

Men specialläraren kan naturligtvis även vara deltagare i en utvecklingsinsats som initierats av någon annan aktör:

Elevhälsoteamet går en utbildning tillsammans där vi ska utveckla elevhälsan. Utbildning via SPSM.

En intressant synpunkt är att specialläraruppgifterna ingår i ett försteläraruppdrag istället för tvärt om: "Har dessutom en förstelärartjänst med fokus på språk-, läs- och skriv." En speciallärare nämner att det finns andra kanaler man kan använda specialiseringskompetensen på. Dock med reservationen att det ofta blir ideellt arbete, alltså utanför den regelrätta arbetstiden.

Men jag är aktiv ändå i Skoldatatekets arbetsgrupp, specialpedagogiska nätverket och föreningen Specifikt. Sen arbetar jag hela tiden med att försöka utveckla språket med samtal med lärare och delar av elevhälsoteamet. Men har ingen tid avsatt till det.

Att specialläraruppdraget utveckling är vagt uttryckt eller ses som en spegling av ett personligt intresseområde snarare än som en resurs för skolan att förvalta och använda, kan också skönjas i svaren. Detta skulle kunna tolkas som att det skulle vara den enskilda speciallärarens egna önskemål att få arbeta inom sin specialisering.

Det finns inget dokumenterat ansvar utan det handlar till största delen om mitt eget intresse för dessa frågor. Ett ansvar som jag själv känner att jag har.

Men jag ser det som mitt uppdrag iallafall. Då jag vill hålla mig påläst inom området.

En mycket stor del av speciallärarna (21 av 25 st) använder sig av vetenskaplig forskning i sitt utvecklingsuppdrag t ex i form av kollegialt lärande. Många nämner och ger exempel på hur specialläraren kan arbeta med och inspirera till kollegialt lärande. Dock kan även dessa svar tolkas som att detta sker mer på eget initiativ och eget intresse än som ett önskemål utifrån specialiseringens uppdrag.

Jag läser litteratur samt olika artiklar som sedan diskuteras i arbetslag/arbetslagen.

Är uppdaterad via nyare litteratur, Skolverket etc. Sprider info i samtal samt mindre "föreläsningar".

Jag t ex hänvisar o länkar, kopierar intressanta forskningsresultat.

Jag håller mig uppdaterad inom området genom att läsa mycket faktatidningar, följa bloggar, prenumerera på nyhetsbrev från olika sidor. Läser vidare till Master i specialpedagogik så där får jag tillgång till nytt material som jag delar på jobbet både digitalt men lyfter frågor i arbetslaget och på EHT. Sätter upp på anslagstavlor och delar ut när jag tycker det är viktiga frågor att belysa.

Det jag läst delger jag mina kolleger när vi har pedagogiska samtal. Då det är mycket speciella stöd som behövs ibland samtalar vi mycket med varandra, kollegialt lärande som sker under dagens gång. Men det är inget projekt.

Använder detta i handledning av pedagoger samt delar information på skolans webbforum fc.

Då jag arbetar med utvecklingsfrågor utgår jag alltid från forskning. Jag försöker att bevaka aktuell forskning.

Genom att leda det kollegiala lärandet inom frågor som rör specialiseringen kan specialläraren inspirera hela kollegiet att följa och ta del av forskningsrön och vetenskapligt förhållningssätt i läraryrket, något som gynnar både lärare och elever.

När det finns stöd i forskning har du både elever och personal med dig på ett annat sätt än utan. Forskningen visar på...

Jag försöker alltid att ha evidensbaserat material i arbetet med eleverna, samt hänvisa till forskningsresultat när jag samtalar kring mina arbetsmetoder...

På personalmöte så har jag och min kollega möjlighet att lyfta olika ämnen/områden. Just nu arbetar vi med svenska som andraspråk och försöker få personal att reflektera över vårt arbetssätt. Vi lyfter fram forskning och gör små diskussionsgrupper. Vi försöker få personalen att reflektera över goda exempel som fungerar och dela med sig av.

Som en naturlig följd förkovrar sig specialläraren också för egen del, och kanske både breddar och fördjupar sin kompetens inom specialiseringen genom egen fortbildning.

Jag läser mycket specialpedagogisk litteratur och försöker hålla mig uppdaterad på Skolverkets publikationer. Just nu går jag Skolverkets utbildning som handlar om Extra anpassningar och åtgärdsprogram.

Går kontinuerligt in på Skolporten, SPSM, olika bloggar, aktuell litteratur, tidningen "Specialpedagogik", relevanta kurser (oftast endagars) konferenser (Dyslexiföreningen).

Naturligtvis nämner merparten av speciallärarna flera av ovanstående uppgifter och tankar, det vill säga den nya speciallärarens arbete tycks ha flera syften och manifesteras som en kombination av undervisning, utredning och utvecklingsarbete.

Jag försöker hålla mig up-to-date så mycket det går. Och bygger min undervisning, mina råd och hjälp till elever och lärare utifrån den forskning jag läser.

Tar till mig, vidarebefordrar till dem det kan beröra; rektor/kollegor, använder i/kring undervisning i den mån det går.

Uppdraget utveckling anser speciallärarna är olika tydligt i det dagliga arbetet beroende på vem man möter. På en skala från 1-10 menar de att uppdraget syns väl (7-8) i mötet med elever, lärare, speciallärare/specialpedagog och elevhälsa.

Vi arbetar med utveckling hela tiden; med anpassat material, med pedagogiska frågor... Svårt att skatta sig i frågan ovan. Det går alltid att utveckla mera... Känner däremot att utveckling sker i samtal med kollegor.

I mötet med rektor är det lika många som skattar 5-6 som 9-10.

Utvecklingsrelaterade uppgifter kan också beskrivas i direkta målbeskrivningar såsom inkludering och elevhälsoarbete:

Inkludering är t.ex. en fråga som alltid är aktuell. Jag försöker se möjligheter för alla elever att vara delaktiga i ett för dem meningsfullt sammanhang. Jag försöker lyfta detta både med specialpedagog, rektor och klasslärare för att möjliggöra inkludering så långt det är möjligt. Jag försöker få tid på AE-konferenser för att delge kollegor ny forskning.

Inom elevhälsoarbetet där vi arbetar förebyggande och hälsofrämjande. T. ex håller elevhälsan i vissa studiedagar och deltar alltid på föräldramöten där vi inom olika årskurser inriktar oss på olika teman, t. ex språkutveckling, läsutveckling, läslust, frånvaro mm.

Några av speciallärarna lyfter att utvecklingsarbete som är riktat mot lärare, speciallärare och specialpedagoger tyvärr ofta hamnar i skymundan pga. att det inte finns någon tid avsatt för det.

Jag är engagerad och vill utveckla, men har tyvärr ingen tid avsatt för det. Jag gör det ändå genom möten med

Skoldatateket, föreläsningar, läser in mig på nätet, försöker hålla mig uppdaterad och i möten med andra speciallärare och specialpedagoger.

Förhoppningsvis får jag i samtal med mina lärarkolleger att tänka på att all utveckling på skolan är till för att gagna alla elevers utveckling.....

Dock är det ingen av de besvarade enkäterna som visar på att forskning bedrivs av speciallärarna, trots bland annat examensarbetets tyngd i utbildningen.

Kort sammanfattning av uppdraget utveckling

Uppdraget utveckling är inte ett prioriterat uppdrag och utgör för majoriteten av specialläraren en mycket lite del av tjänsten. I denna enkät lyftes frågor kring samtal/rådgivning, avgränsat projekt, löpande ansvar för utvecklingsfrågor inom specialiseringen och tid för egen forskning. Samtal och rådgivning inom ramen för specialiseringen är vanligt förekommande. I detta uppdrag möter specialläraren framför allt enskilda elever och lärare, men också specialpedagoger och andra speciallärare, grupper av lärare och rektor. Mindre vanligt är samtal/rådgivning till grupper av elever och grupper av föräldrar. Endast en tredjedel av speciallärarna har samtal eller rådgivande samtal med elevhälsans personal.

Med avgränsade projekt exemplifierar speciallärarna föreläsningar, studiecirkel, utveckling av handlingsplan inom specialiseringen eller handledning. Speciallärare menar att de har ett ansvar för löpande frågor gällande utveckling inom ramen för sin specialisering såsom vid arbetslagsträffar och andra möten. Uppdraget kan då handla om att dela med sig av forskningsrön, leda diskussionsgrupper, hålla föreläsningar eller planering och genomförande av studiedagar, delta i nätverk och centrala

team. Trots är uppdraget utveckling är vagt, eller inte alls uttryckt, som en del av tjänsten, menar speciallärarna att de ser det som sin uppgift i alla fall. Även användandet och spridningen av aktuell forskning tycks snarare vara på eget initiativ än ett önskemål utifrån specialisering och kompetens. Uppdraget är således olika synligt i det dagliga arbetet, men speciallärarna skattar dock att deras kompetens inom utvecklingsfrågor syns i mötet med såväl elever, lärare, speciallärare/specialpedagoger och rektor. Ingen av speciallärarna uppger att de själva bedriver forskning i sin tjänst.

Reflekterande diskussion

Utifrån studiens syfte och frågeställningar framkommer en delvis splittrad bild av den semiprofession, som specialläraren kan tolkas utgöra. Studien bygger på ett mindre antal speciallärare och ska givetvis tolkas med försiktighet på ett generellt plan.

Speciallärarna specialisering språk-, skriv- och läsutveckling uppger i studien att de arbetar med uppgifter knutna till sin specialisering, men inte ens hälften har hela sin tjänst inom densamma. Istället förväntas de även ta ansvar för andra specialiseringars arbetsområde, såsom exempelvis specialisering matematikutveckling. Detta kan tydas som en bristande förståelse för speciallärarutbildningens olika specialiseringar (SFS 2011:688) och legitimationens krav på specialisering i förhållande till särskilt stöd (Skolverket, 2016). En speciallärares specialiseringskompetens är således inte professionsanknuten utan underordnad en slags allmän specialpedagogisk kunskap. Speciallärare hamnar då i positionen att de med dagens regelverk åsidosätter varandras professioner och därmed också undergräver sin egen professionella abstrakta kunskap och förmåga att hantera osäkerhet (Brante, 2009). Utbytbarheten får

en helt annan innebörd då specialiseringarna istället för att bidra med var sitt kunskapsområde, istället förväntas kunna överta varandras utan vare sig formellt eller informellt förankrad akademisk kunskap och därmed så att säga avprofessionaliserar varandra. Även andra grupper så som i studiens exempel den centralt placerade specialpedagogen (utredning) eller den så kallade försteläraren (utveckling) kan få uppdrag inom speciallärarens specialiseringsområde. Speciallärarens uppgift blir då att fungera som stöd och rådgivare åt en mindre kvalificerad kollega istället för att själv genomföra uppdraget i linje med sin profession.

Examensordningens (SFS 1993:100) uttolkade tre uppdrag är ojämnt fördelade med en klar övervikt på undervisning följt av utredning samt liten eller ingen tid för uppdraget utveckling. Specialläraren själv styr över fördelningen i vissa fall, i andra fall görs fördelningen tillsammans med exempelvis rektor, elevhälsa eller lärare. Rektors roll i denna fördelning kan dock tolkas vara avgörande då organisationen har stor påverkan på speciallärarens uppdragsinnehåll. Fastlagd tid, kallad undervisningsskyldighet, styr tiden för undervisning, men också i viss mån för uppdraget utredning, medan uppdraget utveckling i majoriteten av fall inte specificeras. Den relationella, förebyggande och utvecklingsorienterade specialpedagogiska verksamheten tycks, enligt studiens och tidigare studiers resultat, ha stora etableringssvårigheter. Den historiska belastningen kvarstår alltså i viss mån. Speciallärarna i studien visar dock på medvetenhet om bristerna i sin begränsade roll i utvecklings- och inkluderingsprocesser (Ahlberg, 2013; Nilholm & Göransson, 2013) och försöker på eget initiativ kompensera för detta *"ett ansvar som jag själv känner att jag har"*. En förändring av fördelningen önskas, där tid finnas för såväl utrednings- som

utvecklingsuppdraget, för att möjliggöra ett tillvaratagande av hela kompetensen.

Som visats i tidigare studier så består undervisningsuppdraget av i första hand enskild undervisning och undervisning av mindre grupper (Göransson m.fl., 2015; Takala & Ahl, 2014). Specialiseringen är synlig och dominerande, då undervisningen, inom densamma, fokuserar språkutveckling relaterat till språk-, skriv- och läsutveckling och stöd. Det är i första hand enskilda elevers behov som styr undervisningens organisation, men även elevgruppers behov. Nytt i denna studie är den numera vanligt förekommande så kallade förstärkta undervisningen, där specialläraren arbetar tillsammans med läraren i klassrummet. En kollegial möjlighet för specialläraren att påverka undervisningens innehåll och form genom sina kunskaper kring språklig sårbarhet (Bruce m. fl.; 2016). Speciallärarens uppdrag att visa förmåga till individanpassning kan uttryckas som direkt undervisning, men också som indirekt. I ett sådant samarbete synliggörs och nyttjas speciallärarens förmåga att urskilja stöd i sin utredande roll och genom att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare kunnande att förebygga svårigheter och utveckla undervisningen (SFS 1993:100).

Uppdraget utredning fokuserar i första hand individnivå, men också grupp- och organisationsnivå. På organisationsnivå utreds resurser och miljö. Diagnostiskt material används vid utredning på individnivå och i många fall på gruppnivå. På individnivå kommer även föräldrar och lärare till tals och observationer görs av såväl elev som lärmiljö, vilket är mindre vanligt på gruppnivå. Förutom rektor som har det yttersta ansvaret att besluta om utredning, så ingår elevhälsa och specialläraren själv vid beslutsfattandet. Speciallärarna uppger att de ingår i

elevhälsan och deltar i elevhälsoarbetet, då elevvärenden och åtgärder på elevnivå utvärderas. Speciallärares historiska roll att utreda på individnivå lever kvar, men det relationella perspektivet vinner mark och därmed också behovet av utredning av lärmiljö (Emanuelsson m. fl., 2001). Då studien inte svarar på *hur* diagnostiskt material används i utredningsarbetet på framför allt individnivå, så visar heller inte studien på vilka konsekvenser det får på tolkning av resultatet och pedagogiska åtgärder. Hur fritt förhåller sig speciallärares till testernas manualer? Utifrån speciallärares professionen och skollagen finns inga krav på att utredning ska kunna leda till diagnos, vilket är fallet med en logopedutredning. Studiens resultat visar på att elevhälsan är en viktig aktör i beslutsfattande gällande utredning. En aspekt av detta blir då elevhälsans förväntningar på speciallärares utredande funktion och syftet med en utredning. Resultatet visar att få speciallärares har samtal eller rådgivande samtal med elevhälsans personal, vilket kan tolkas som att det specialpedagogiska perspektivet har en underordnad roll i förhållande till det medicinska. Speciallärares förhållningssätt till diagnosmaterial och testning i pedagogisk utredning skulle därför med fördel kunna studeras djupare.

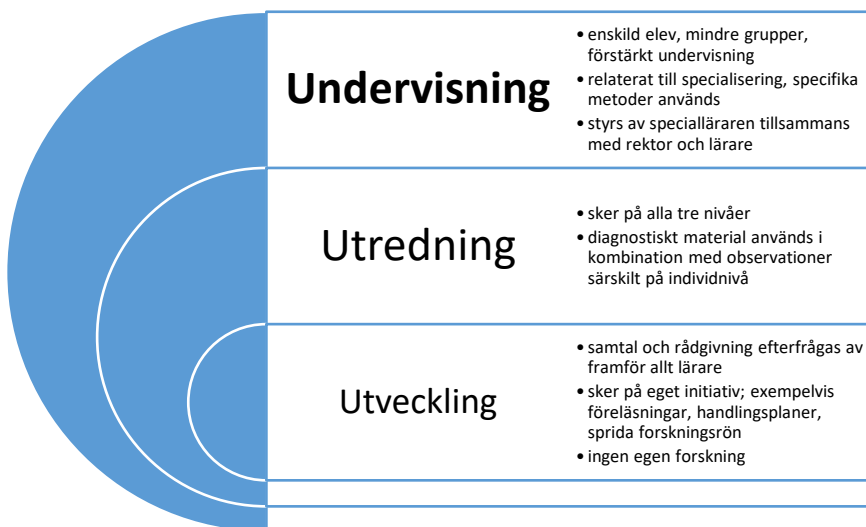
Uppdraget utveckling är inte ett prioriterat uppdrag och utgör för majoriteten av speciallärares en mycket liten eller ingen del av tjänsten. Dock tycks efterfrågan på rådgivning och speciallärares förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner ökat i jämförelse med tidigare forskningsresultat (se exempelvis Göransson m. fl., 2014). Samtal och rådgivning är istället vanligt förekommande. Speciallärares möter framför allt enskilda elever och lärare, men också specialpedagoger och andra speciallärares, grupper av lärare och rektor. I övrigt ges ingen formell tid för uppdraget utveckling, dock menar speciallärares i studien att de ser detta som sin uppgift i alla fall. Speciallärares

exemplifierar uppdraget med *föreläsningar, studiecirkel, utveckling av handlingsplan inom specialiseringen* eller *handledning*. De menar att de har ett ansvar för löpande frågor gällande utveckling inom ramen för sin specialisering, exempelvis vid arbetslagsträffar och andra möten, i form av att dela med sig av forskningsrön, leda diskussionsgrupper, hålla föreläsningar eller planering och genomförande av studiedagar, delta i nätverk och centrala team. Så trots att uppdraget utveckling är vagt eller inte alls uttryckt som en del av tjänsten, så utförs det inom ramen för de forum specialläraren förfogar över och deltar i. Även användandet och spridningen av aktuell forskning sker på eget initiativ, snarare än som ett uttalat önskemål utifrån sin specialisering och kompetens. Närhetsperspektivet (von Ahlefeldt Nisser, 2009) med sitt lärandeuppdrag är dominerande utifrån speciallärarens goda kännedom om lokala förutsättningar och behov och riktas i första hand mot undervisning. Dock finns tendenser till ett likvärdighetsuppdrag då specialläraren deltar i nätverk och är en del av elevhälsan team.

Ingen av speciallärarna uppger att de själva bedriver forskning i sin tjänst. Ett föga förvånande resultat utifrån tidigare forskning, men mycket förvånande resultat utifrån professionsbegreppet (skolprofessioner se exempelvis SOU 2017:51) och examensordningens (SFS 1993:100) starka fokus på vetenskaplighet;

*För speciallärarexamen ska studenten
- visa kunskap om områdets vetenskapliga grund och insikt i aktuellt forsknings- och utvecklingsarbete samt kunskap om relationen mellan vetenskap och beprövad erfarenhet och dess betydelse för yrkesutövningen*

Speciallärarens uppdrag utifrån studien kan därför sammanfattas i följande figur:



Figur 2 Speciallärarens uppdrag; undervisning, utrednings- och utvecklingsarbete

De uppdrag som tillfaller specialläraren med specialisering språk-, skriv- och läsutveckling fördelar sig således ojämnt över de tre uppdragen, varav uppdraget utveckling sker i huvudsak på eget initiativ dock med undantag för uppgiften samtal och rådgivning. Undervisningsuppdraget är starkt präglad av kunskapsområdet språk-, skriv- och läsutveckling och speciallärarna har stort inflytande över uppdraget. Dock förväntas en stor del av speciallärarna också ta över andra specialiseringsuppdrag eller rena läraruppdrag. Uppdraget utredning är även det starkt knutet till specialiseringen och även här har specialläraren stort inflytande över uppdragets innehåll, men fler aktörer har stor påverkan, så som rektor och elevhälsoteamets aktörer. Användandet av diagnostiskt material och fokus individnivå kan eventuellt påverkas av dessa aktörers inflytande mot ett mer kompensatoriskt/kategoriskt medicinskt perspektiv än ett relationellt specialpedagogiskt perspektiv på

utredningsarbete i syfte att utveckla verksamheten. Det uppdrag som specialläraren har störst inflytande över är uppdraget utveckling vilket, är det uppdrag som inte efterfrågas eller specificeras, och som specialläraren inte har tid avsatt att utföra. Uppdraget drivs därför av ett eget intresse utifrån ett upplevt professionsbundet ansvar. Det arbete som specialläraren utför förankras i forskning oavsett om det är i det direkta eller indirekta arbetet *för* elever i behov av stöd. En reflektion kring den tolkning som görs av Högskoleverket (2012:11 R) att specialläraren arbetar *med* elever kräver inte i samma utsträckning uppdraget utveckling. Då räcker det att undervisa och utreda – kanske bara på individnivå – och utifrån ett kompensatoriskt/kategoriskt perspektiv. Om statens intention om en inkluderande och relationellt inriktad verksamhet ska realiseras, måste speciallärarens hela uppdrag uppmärksammas och ges utrymme och särskilt måste uppdraget utveckling påverka de två övriga uppdragen undervisning och utredning. De undervisnings- och lärandeprocesser som kan styra mot eller bort från inkludering behöver belysas:

No country has yet succeeded in constructing a school system that lives up to the ideals and intentions of inclusion, as defined by different international organizations. Placement seems to be the most frequent criterion of inclusive education, to avoid segregation. The quality of teaching and learning processes in inclusive education has lower priority. (Haug, 2017, s. 1)

Referenser

- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik I ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. (2. uppl.) Stockholm: Liber.
- Bladini, U. (1990). *Från hjälpskollärare till förändringsagent: svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter*. Diss. Göteborg: Univ.. Göteborg.
- Brante, T. (2009). Vad är en profession? *Teoretiska ansatser och definitioner*. I L. Maria (Red.), *Vetenskap för profession*. (s. 15-34). Högskolan i Borås.
- Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A. & Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola: barnet, språket och pedagogiken*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.
- Byström, A. & Nilsson, A. (2003). *Specialpedagogers verksamhet efter examen: grundläggande utbildning - en faktor i arbetssituationen*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Ett övergripande ramverk för aktiva åtgärder i syfte att främja lika rättigheter och möjligheter* [Elektronisk resurs]. (2016). Tillgänglig på Internet: <http://www.regeringen.se/rattsdokument/prop.-201516135>
- Emanuelsson, I. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Statens skolverk.
- Fransson, O. (2009). Epistemisk förskjutning och autonomi. I Fransson, O. & Jonnergård, K. (Red.) *Kunskapsbehov och nya kompetenser. Professioner i förhandling*. Stockholm: Santérus förlag.
- Haug, P (2017), *Understanding inclusive education: Ideals and reality*. *Scandinavian journal of disability research*, 19. 3 upplagan. Anmärkning: 206-217
- Högskoleverket (2006). *Utvärdering av specialpedagogprogrammet vid svenska universitet och högskolor*. Rapport 2006:10.
- Karlstad universitet. Institutionen för pedagogiska studier (2015). *Speciella yrken?: specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning: en enkätstudie*. Karlstad: Fakulteten för humaniora n och samhällsvetenskap, Institutionen för pedagogiska studier, Karlstad universitet.
- Malmgren Hansen, A. (2002). *Specialpedagoger - nybyggare i skolan*. Diss. Stockholm : Univ., 2002. Stockholm.
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning: vad kan man lära av forskningen*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

- Persson, B. (2013). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. (3., omarb. uppl.) Stockholm: Liber.
- Tinglev, I. (2014). *En specialpedagogisk överblick*. Stockholm: Skolverket.
- Tornberg, A. & Svensson, L. (2012). *Specialpedagoger och speciallärare, vilka är det?* (Specpedrapport april 12). Stockholm: Lärarförbundet.
- SFS 2010:800 *Skollag*. Stockholm; Utbildningsdepartementet
- SFS 2011:186 *Examensordning*. Stockholm; Utbildningsdepartementet.
- SFS 2011:688 *Examensordning*. Stockholm; Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2016). *Legitimation för speciallärare. Om behörighet att undervisa som speciallärare och som lärare i särskola och specialskola. Legitimation för speciallärare*. [Elektronisk resurs]. 2016. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3683>
- Skolverket (2017) Speciallärarutbildning via lärarlyftet, Lärarlyftet specialpedagogik samt Personalförstärkning för specialpedagogiska insatser, hämtad: maj, 3, 2017, från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statsbidrag/grundskole-och-gymnasieutbildning/specialpedagogik>
- SOU 2017:51. Utredningen om en bättre skola genom mer attraktiva skolprofessioner (2017). *Utbildning, undervisning och ledning: reformvård till stöd för en bättre skola: delbetänkande*. Stockholm: Wolters Kluwer.
- Takala, M., & Ahl, A. (2014). Special education in Swedish and Finnish schools: seeing the forest or the trees? *British Journal of Special Education*, 41(1), 60-81. doi:10.1111/1467-8578.12049
- Vetenskapsrådet (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik: sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

I serien

Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad

har hittills utgivits:

Redaktör: Jerry Rosenqvist

Christiansson-Banck, Ulla (2008). Behovet av kompetensutveckling i särskolan: Kartläggning av skolledares synpunkter. *Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad*, Nr 1.

Östlund, Daniel & Rosenqvist, Jerry (2008). "Det går med små små steg, man tänker inte på det förrän man börjar prata om det" – En utvärdering av särskolan och resursskolorna i Lunds kommun 2006. *Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad*, Nr 2.

Palla, Linda (2009). En förskola för alla. Tre artiklar om förskola och (special)pedagogik. *Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad*, Nr 3.

Rosenqvist, Jerry (Red.) (2009). Specialpedagogik i mångfaldens Sverige – delstudie II: Särskoleelever med utländsk bakgrund i storstäder. *Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad*, Nr 4.

Rosenqvist, Jerry (2010). Om begreppet oligofreni: Benämningen av utvecklingsstörning genom två århundraden. *Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad*, Nr 5.

Karlsudd, Peter (2011). Sortering och diskriminering eller inkludering. *Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad*, Nr 6.

Christiansson-Banck, Ulla (2011). "Här behandlar vi alla olika". Utvärdering av Specialutformat program, SM/IV, för elever med neuropsykiatriska funktionshinder i Hässleholms kommun. *Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad*, Nr 7.

Persson, Ann-Elise (2012). Specialpedagogers uppfattningar om god handledning – En fenomenografisk ansats. *Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad*, Nr 8.

Rosenqvist, Jeremias (Jerry) Aulin (2014). Piraten och pedagogiken. Om Fritiof Nilsson Piraten som läromästare och hans syn på skolans värld – med särskild fokus på Per Håla. *Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad*, Nr 9.

I serien

Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad

har hittills utgivits:

Redaktör: Daniel Östlund

Persson, Ann-Elise (2015). Upplevelser av rädslor hos barn i åk 3 och 6 – rädslor sedda ur barns perspektiv. *Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad*, Nr 10.

Plantin Ewe, Linda (2016). Lärande på distans. En undersökning om studenters upplevelse av tillgängligt lärande i en kursyta. *Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad*, Nr 11.

Östlund, Daniel (Red.); Dehlin, Eva; Eliasson, Lena; Falk, Marcus; Gannby, Kristin; Josefsson, Josefine; Klefbeck, Kamilla; Rodin, Susanne; Stoltz, Malin; Östlund, Malena (2017). Nio förstelärares arbete i grundsärskola och gymnasiesärskola – Resultat från en forskningscirkel. *Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad*, Nr 12.

Carlsson, Liselott (2018). På väg mot en tillgänglig utbildning för elever inom autismspektrumtillstånd - En kvalitativ intervjustudie utifrån några informanternas beskrivning av ett kommunövergripande skolutvecklingsprojekt. *Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad*, Nr 13.

Östlund, Daniel (2018). Tre texter om specialpedagogik och lärande. *Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad*, Nr 14.

Byström, Annette (2018). Specialläraren – en specialistkompetens i skolans värld. En studie av speciallärarens (specialisering språk-, skriv- och läsutveckling) pedagogiska lärande- och utvecklingsuppdrag. *Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad*, Nr 15.

Aspelin, Jonas (Red.). (2018). Relationskompetens i pedagogiska sammanhang : rapport från en forskningscirkel. *Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad*, Nr 16.