



Examensarbete  
Avancerad nivå  
Specialpedagogexamen  
VT 2019  
Fakulteten för lärarutbildningen

## **Specialpedagogernas arbetsuppgifter**

En enkätstudie med specialpedagoger på stadierna F-6, 7-9 och gymnasiet

## **Special educators' tasks**

A questionnaire with special educators at the stages F-6, 7-9 and upper secondary school

Sara Erixon och Jennica Örlebäck

**Författare/Author**

Sara Erixon och Jennica Örlebäck

**Titel**

Specialpedagogernas arbetsuppgifter: En enkätstudie med specialpedagoger på stadierna F-6, 7-9 och gymnasiet

**Engelsk titel**

Special educators' tasks: A questionnaire with special educators at the stages F-6, 7-9 and upper secondary school

**Handledare/Supervisor**

Katarina Nilfyr

**Examinator/ Examiners**

Carin Roos

**Sammanfattning**

Specialpedagogernas roll över tid har varit föränderlig och genom denna studie vill vi se vilka likheter och skillnader det finns mellan de olika stadierna F-6, 7-9 och gymnasiet. Även få en bild av vilka arbetsuppgifter som ingår regelbundet i specialpedagogens uppdrag samt se om och i så fall vilka arbetsuppgifter som specialpedagogen har som inte är specificerat i examensordningen.

För att komma fram till ett resultat har vi genomfört en kvantitativ studie med online-enkäter ur ett slumpmässigt urval med den teoretiska förankringen i systemteorin. I studien framkommer det att specialpedagogerna oavsett stadiet har likvärdiga arbetsuppgifter där alla uttrycker att de deltar i elevhälsan och dess arbete och en del specialpedagoger uttrycker att de skulle vilja vara mer delaktiga i utvecklingsarbetet. Det visar sig även att många av specialpedagogerna har arbetsuppgifter som inte överensstämmer med examensordningen såsom rastvakt och vikarie och detta är inte generellt för ett stadiet utan återfinns i alla stadierna.

**Abstract**

The special educators role has been changeable over time and in this study we want to see which similarities and differences we can see between the stages F-6, 7-9 and upper secondary school. We also want to get a picture of which assignment's that the special educator does regularly and if the special educator has assignments that is not specified in the education ordinance. To reach our result we have done a quantitative study with online- questionnaire with a random selection with a theoretical support in systems theory. In the study it reveals that the special educators irrespective of which stage they are working in have similar assignments, all of the special educators express that they are a part of the student health and the work they do together. Some special educators also expressed that they want to be more involved in the development of the school. In the result it also shows that many of the special educators has assignments that is not included in the education ordinance as break guard and substitute and we can not only see it in one stage, we can see this emerge in all stages.

**Ämnesord**

enkätstudie, examensordningen, specialpedagogik, specialpedagogens arbetsuppgifter, specialpedagogens yrkesroll, systemteori

**Keyword**

questionnaire, education ordinance, special education, special educators tasks, special educators profession, systems theory

## **Förord**

Detta examensarbete avslutar vår specialpedagogutbildning. Arbetet är på 15 högskolepoäng och har genomförts under vårterminen 2019 på Högskolan Kristianstad.

Vi har valt att skriva examensarbetet tillsammans och har till viss del delat upp arbetet med det emellan oss. Vi har träffats regelbundet och då har vi diskuterat olika kapitel och bestämt vem som skriver vad. Innan vi skrivit något har vi alltid haft en diskussion kring det som ska skrivas. När en av oss skrivit ihop det vi pratat om har det skickats till den andra för genomläsning och för att eventuellt kompletteras eller göras förändringar.

Vi valde ut relevant litteratur tillsammans, men delade sedan upp den emellan oss. Var och en bearbetade sedan sin del av litteraturen för att därefter tillsammans diskutera och ställa olika texter mot varandra och se likheter och skillnader i vad författarna skriver.

Under arbetets gång har vi haft bra stöd från vår handledare Katarina Nilfyr och vi tackar henne för vägledning och diskussioner. Tack också till de specialpedagoger som besvarat vår enkät och gjort denna studie möjlig.

Kristianstad den 20 maj 2019

Jennica Örlbäck och Sara Erixon

## Innehåll

1. Inledning .....	6
1.1. Syfte .....	7
1.2. Frågeställningar .....	8
2. Litteraturgenomgång och tidigare forskning .....	9
2.1. Specialpedagogikens utveckling.....	9
2.2. Styrdokument som inverkat på specialpedagogiken .....	10
2.2.1. Specialpedagogikens utveckling internationellt .....	11
2.3. Specialpedagogen som yrkesroll .....	12
2.3.1. Otydlighet i specialpedagogens roll .....	13
2.3.2. Rektors ansvar .....	14
2.3.3. Specialpedagogens arbetsuppgifter .....	15
2.4. Examensordningen .....	18
3. Teoretisk förankring .....	21
3.1. Systemteori .....	21
4. Metod.....	23
4.1. Val av metod.....	23
4.2. Urval .....	24
4.3. Genomförande .....	24
4.4. Bearbetning.....	25
4.5. Tillförlitlighet och giltighet .....	26
4.6. Etiskt övervägande .....	26
5. Resultat .....	28
5.1. Bakgrund respondenter.....	28
5.2. Resultat arbetsuppgifter .....	30
5.3. Teoretisk analys .....	36
5.4. Slutsatser.....	38

6. Diskussion.....	39
6.1. Metoddiskussion.....	39
6.2. Resultatdiskussion .....	39
6.3. Specialpedagogisk implikation.....	44
6.4. Fortsatt forskning.....	45
7. Sammanfattning.....	46
Referenser.....	47
Bilaga 1.....	50
Bilaga 2.....	52

# 1. Inledning

Denna uppsats har fokus på vilka arbetsuppgifter som ingår i specialpedagogernas uppdrag samt om det finns arbetsuppgifter som specialpedagogerna genomför som inte står beskrivet i examensordningen. Det finns olika uppfattningar kring vad som ska ingå i specialpedagogens uppdrag och enligt Lansheim (2010) är det en svårighet ute på skolorna att särskilja specialpedagoger och speciallärares professioner åt.

I dagens skola finns det ett antagande kring specialpedagogens uppdrag och det är upp till varje enskild rektor att utforma uppdraget utifrån skolans behov. Beroende på vilken relation specialpedagogen och rektorn har påverkar hur yrkesrollen fastställs (Möllås, Gustafson, Klang & Göransson, 2017; Struyve, Hannes, Meredith, Vandecandelaere, Gielen & Fraine, 2018; Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson & Nilholm, 2015). Lansheim (2010) beskriver att beroende på hur den specialpedagogiska verksamheten är organiserad påverkar vilken roll som specialpedagogen får i verksamheten.

Det finns olika förväntningar inom skolan på specialpedagoger och det framkommer att specialpedagogerna har en annan förväntning på sina uppgifter (Struyve et al., 2018). Möllås et al. (2017) visar på att även om man är anställd som specialpedagog finns det en stor bredd på vad som ingår i uppdraget och det inte är säkert att specialpedagogen efter avslutad utbildning får praktisera de nya kunskaperna.

Detta är inte enbart i Sverige som det finns olika föreställningar kring vad som ska ingå i specialpedagogens uppdrag utan att det även ur ett internationellt perspektiv ser likadant ut i andra länder angående specialpedagogernas uppdrag och vilka uppgifter som ingår i det dagliga arbetet (von Ahlefeldt Nisser, 2014; Lansheim, 2010).

Genom åren har det funnits olika examensordningar som alla har utgått ifrån högskoleförordningen som uppkom 1993 (SFS 1993:100). Utifrån de olika examensordningarna har det funnits olika infallsvinklar på vad som ska ingå i specialpedagogens uppdrag men det har inte funnits ett förtydligande i skollagen formulerat kring den specialpedagogiska funktionen som är tydligt beskrivit i examensordningen (Göransson et al., 2015).

Vi upplever att det finns skillnader i specialpedagogens uppdrag utifrån vilket stadie (F-6, 7-9, gymnasiet) specialpedagogen arbetar i. Genom denna uppsats vill vi undersöka vilka likheter och skillnader vi kan upptäcka och hur specialpedagogens roll ser ut beroende på vilket stadie specialpedagogen arbetar i.

Det är utifrån examensordningen (SFS 2017:1111) som specialpedagogen ska arbeta och i den står det beskrivet vad specialpedagogen efter genomgående utbildning ska ha för kunskaper med sig. Enligt examensordningen står det att specialpedagogen efter genomgående utbildning ska:

För specialpedagogexamen ska studenten

- visa förmåga att kritiskt och självständigt identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete och i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer,
- visa förmåga att kritiskt och självständigt genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå,
- visa förmåga att utforma och delta i arbetet med att genomföra åtgärdsprogram i samverkan med berörda aktörer samt förmåga att stödja barn och elever och utveckla verksamhetens lärmiljöer,
- visa förmåga att kritiskt granska olika vetenskapliga perspektiv på neuropsykiatriska svårigheter samt tillämpa kunskaper om neuropsykiatriska svårigheter i olika lärmiljöer,
- visa fördjupad förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda, och
- visa förmåga att självständigt genomföra uppföljning och utvärdering samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever (SFS 2017:1111, sid 5).

Genom att undersöka detta i vårt examensarbete kan vi bidra med att försöka ge en bild av hur det kan se ut för specialpedagogerna på skolorna. Både Lgr11 (Skolverket, 2018) och Gy11 (Skolverket, 2011) tar upp att skolan ska anpassas utifrån varje enskild elevs behov och förutsättningar och i skollagen (SFS 2010:800) beskrivs det att varje enskild elev ska få förutsättningarna att utvecklas så långt som möjligt utifrån utbildningens mål. Då vi har valt att utgå ifrån specialpedagogens uppdrag och hur det är förankrat i examensordningen är det av värde att få en översyn på vilken examensordning som respondenterna har examinerats utifrån.

Utifrån en kvantitativ studie med online-enkäter har 47 respondenter svarat på en enkät. I enkäten användes både slutna frågor med flervalsoalternativ och öppna frågor med fritext för att få en bild av vilka arbetsuppgifter som ingår i specialpedagogernas uppdrag och om arbetsuppgifterna som genomförs kan kopplas till examensordningen. Resultatet har analyserats utifrån bivariat analys med korrelationstabeller som förtydligas i metodkapitlet. Bryman (2016) menar att genom att använda sig av bivariat analys kan resultatet analysera utifrån flera olika variabler samtidig. Uppsatsen har sin teoretiska förankring i systemteorin. Moe (1996) menar att systemteori innebär att skolan är ett system där aktörerna är beroende av varandra.

## 1.1. Syfte

Syftet med detta arbete är att få en överblick kring vilka likheter och skillnader vi kan identifiera i specialpedagogernas arbetsuppgifter mellan de olika stadierna F-6, 7-9 och gymnasiet och hur det kan kopplas till examensordningen (SFS 2017:1111). Även att få

en förståelse för hur specialpedagogens uppdrag ser ut och vilka arbetsuppgifter som ingår i specialpedagogens yrkesroll.

## **1.2. Frågeställningar**

Utifrån syftet har följande frågeställningar framkommit:

- Vilka likheter och skillnader i det specialpedagogiska uppdraget finns det mellan de olika stadierna?
- Vilka arbetsuppgifter som specialpedagogerna har som beskrivs/beskrivs inte i examensordningen för specialpedagoger?



## 2. Litteraturgenomgång och tidigare forskning

I följande kapitel redovisas tidigare forskning och litteratur som är relevant för undersökningens syfte och frågeställningar.

### 2.1. Specialpedagogikens utveckling

Björck-Åkesson och Nilholm (2007) beskriver att det specialpedagogiska kunskapsområdet har vuxit fram ur flera olika bakgrunder. Två huvudlinjer brukar dock framträda, varav den ena har förankring inom psykologin och den andra i utbildningssociologi. De menar att specialpedagogikens förankring har skiftat över tid. Under vissa perioder har det varit mer fokus på individens förutsättningar och erfarenheter och under andra perioder har fokus legat mer på det samhälleliga och organisatoriska. Även Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) tar upp att hur skolan ser på elever i svårigheter har förändrats över tid och genom att synen har förändrats har även specialpedagogutbildningen genomgått en förändring. Emanuelsson et al. (2001) beskriver att tidigare ansågs specialpedagogik innebära specialundervisning, men att det under 1970-talet skedde en förändring som innebar att specialpedagogik fick ett vidare perspektiv än bara specialundervisning. I Lgr 80 (Skolöverstyrelsen, 1980) visar sig också denna utveckling då det skrivs att specialpedagogiken inte ska utgå ifrån ”specialgrupper” och i Lpo94 (Skolverket, 2006) skrivs det om en skola för alla, men där beskrivs det att utbildningen inte kan utformas lika för alla utan den ska utgå ifrån den enskilda elevens förutsättningar.

Nilholm (2006) skriver att historiskt sett har specialpedagogik handlat om att urskilja och särskilja grupper som inte följer normen. Detta tar också Emanuelsson et al. (2001) upp och menar att en del av specialpedagogikens utgångspunkt genom åren har varit att kategorisera eleverna som har en avvikelse från det som anses normalt och att själva innebörden av normal har varit föränderlig över tid. Nilholm (2006) beskriver dessutom att specialpedagogiken och pedagogiken har kommit allt närmare varandra då allt fler elever följer den ordinarie undervisningen och att läroplanen är utformad enligt principen en skola för alla. Detta innebär att skolan behöver omforma den ordinarie undervisningen att passa alla elever.

Ahlberg (2015) menar att skolans uppdrag hela tiden förändras i takt med att politiska idéer och värderingar i samhället skiftar. Författaren tar också upp att det i officiella dokument är tydligt att synen på hur skolan ska möta elever i behov av särskilt stöd under de senare årtiondena har förändrats i riktning mot en ökad inkludering. Dock menar Ahlberg (2015) att målsättningen med en inkluderande utbildning inte fått någon fast förankring i den dagliga verksamheten i grundskolan och att det tycks finnas en klyfta mellan ideologi och praktik. Gerrbo (2012) tar också upp att en inkluderad utbildning inte har blivit förankrat och anser att det är först i den nya skollagen (SFS 2010:800) som skolornas krav på specialpedagogisk kompetens har skrivits på ett tydligt sätt. Författaren menar att specialpedagogiken har gått från att ha synen att den enskilda eleven äger svårigheterna till att titta på hela skolans organisation. Fokus har skiftat till att titta på hur

skolan och pedagogerna kan förändra sin verksamhet så att alla eleverna kan nå så långt som möjligt (a.a.).

Björck-Åkesson och Nilholm (2007) menar att kärnan i specialpedagogik har varierat över tid och att den därför är otydlig och svår att ringa in. Det behöver dock inte vara något problem i sig, men bristen på en tydlig kärna kan göra att specialpedagogiken får en otydlig identitet.

Helldin och Sahlin (2010) anser att specialpedagogiken ska vara en aktiv pedagogik där man ser förändring, tanke, erfarenheter och handlingar som aktivt arbetar för att alla ska vara i en likaberättigande miljö som arbetar för allas lika villkor. Karlsudd (2012) skriver att vi behöver en kunskapsinriktning som inte bara utgår ifrån den traditionella lärdoms skolans värden, utan har en bredare kunskapssyn och en mer inkluderande undervisning för att det ska gynna alla elever i ett längre perspektiv. Gerrbo (2012) tar upp att den centrala delen i skolans arbete med en skola för alla handlar om att reformera och utveckla den specialpedagogiska praktiken i skolan. Han skriver också att ett ensidigt individperspektiv begränsar möjligheterna att förstå, och eventuellt kunna lösa, elevers skolsvårigheter. Vidare anser han att ett ensidigt individperspektiv måste etiskt ifrågasättas, detta då det måste upplevas som väldigt utpekande att som elev känna sig som om man inte förstår det som förväntas kunna förstås (a.a.).

## **2.2. Styrdokument som inverkat på specialpedagogiken**

Enligt Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006), skollagen (SFS 2010:800) och läroplanen Lgr11 (Skolverket, 2018) och Gy11 (Skolverket, 2011) ska alla elever som är i behov av särskilt stöd få den hjälp som de är berättigade till. I skollagen (SFS 2010:800) står det att barn och elever ska arbeta utifrån sina egna förutsättningar och kunna utvecklas så långt som möjligt och de som har svårt att uppnå kunskapskraven ska få stöd. Även i läroplanen Lgr 11 och Gy 11 framkommer att undervisningen i skolan ska anpassas efter varje elev och att undervisningen inte kan utformas lika för alla (Skolverket, 2018; Skolverket, 2011). I Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) beskrivs att skolan ska utformas och genomföras så att alla behov blir bemötta med en pedagogik som sätter eleverna i centrum och som gynnar alla elever. Vidare uttrycks att undervisningen ska vara för alla elever och att pedagogiken som används ska komma alla barn tillgodo.

Ahlberg (2015) tar upp att Salamancadeklarationen, som antogs 1994 av Unesco, har en stark ställning inom specialpedagogiken. Eftersom det är en deklARATION ska den dock ses som en överenskommelse mellan olika länder om en gemensam riktning när det gäller hur undervisning för elever i behov av särskilt stöd ska organiseras. Salamancadeklarationens grundtankar enligt Ahlberg (2015) är jämlikhet och allas rätt till en inkluderande undervisning. Alla barn, unga och vuxna, oavsett individuella förutsättningar, ska således få tillgång till likvärdig utbildning i inkluderande miljöer (a.a.). Gerrbo (2012) tar också upp Salamancadeklarationen och skriver att enligt den ska olikheter mellan människor ses som normala och någonting som måste bejakas och

rymmas inom det allmänna undervisningssystemet. Specialpedagogik och särskilda undervisningsinsatser är redskap för att få till en verksamhet där allas olikheter ska kunna få plats. I och med Salamancadeklarationen förskjuts fokus från individperspektiv på lärande till ett mer sammanhangsbaserat organisationsperspektiv (a.a.).

Ett annat internationellt styrdokument som också är väsentligt när det gäller inkludering är Konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning. Detta antogs av FN:s generalförsamling 2006. Enligt Ström och Lahtinen (2012) betonas där rätten till utbildning på lika villkor och att nödvändigt stöd ska ges inom ramen för det allmänna utbildningssystemet. Det står också att det extra stöd som behövs ska erbjudas i lärandemiljöer som gör det möjligt att utvecklas optimalt vad gäller kunskap och social utveckling. Budskapet i dessa dokument är att all form av exkludering och diskriminering i utbildningssammanhang på grund av funktionsnedsättning inte är tillåten (a.a.).

### 2.2.1. Specialpedagogikens utveckling internationellt

Tittar vi tillbaka i tiden så fick Sverige sin första professur inom specialpedagogik 1965 medan den första i Norge kom 1987 och i Danmark 1996 (Högskoleverket, 2012:11R). Enligt Emanuelsson et al. (2001) så har Norge varit likt Sverige i hur skolutvecklingen har sett ut och under 1990-talet genomgick Norge förändringar och omstrukturerade specialpedagogiken genom att omstrukturera specialskolorna. Det är även Norge som är det land som har fått mest medel till att forska kring specialpedagogik. I Finland under 1970- och 1980-talet expanderades specialundervisningen då skolan tittade på heterogena grupper. Under slutet av 1980-talet genomgick Danmark ett utvecklingsarbete inom skolan och en del var specialundervisning.

England har under de senaste 15 åren genomgått en förändringsprocess gällande specialpedagogikens uppgift och pedagogernas roll mot en mer inkluderande skola. Medan Grekland skiljer sig ifrån andra industriländer i västvärlden genom att inte ha pedagoger med specialpedagogisk kompetens, inga reformer kring specialpedagogiken inom skolan samt att skolan har en negativ syn på elever i svårigheter (Emanuelsson et al., 2001)

Inom specialpedagogik så är grundskolan den skolformen som mest forskning har bedrivits utifrån specialpedagogiska frågor, inte bara i Sverige utan i alla de nordiska länderna (Emanuelsson et al., 2001). Författarna menar också att 1990-talets specialpedagogik blev kritiserad för sina begränsningar, både internationellt och nordiskt. Genom kritiken förändrades specialpedagogiken till att bli bredare förståelse inom det specialpedagogiska området (a.a.).

Även om de nordiska länderna har skilda historiska och kulturella aspekter så har utbildningens utveckling varit relativt lika. I dagens samhälle så arbetar alla nordiska länder med att forska kring specialpedagogiska teorier kopplade till de olika funktionerna inom specialpedagogik (Emanuelsson et al., 2001).

### 2.3. Specialpedagogen som yrkesroll

Enligt Högskoleverket (2012:11R) har det till och med 1990 funnits olika variationer av specialundervisning och redan 1962 så startades en första påbyggnadsutbildningen till speciallärare. 1986 tillsattes en utredning kring speciallärarutbildningen och dess framtid och i och med den utredningen lades speciallärarprogrammet ner och specialpedagogutbildningen startades 1990 (a.a.).

Ahlberg (2015) skriver om att under 1980-talet fortbildades en stor del av Sveriges lärare för att kunna verka i en skola för alla. Man försökte byta fokus från individen till att se hela skolans del och ansvar när det gällde synen på elever i svårigheter. Då ingick också att 1990 ersätta den ettåriga utbildningen till speciallärare med en utbildning på ett och ett halvt år till specialpedagog. Speciallärarens uppgifter var framförallt att undervisa de elever som ansågs vara i behov av särskilt stöd, medan specialpedagogens uppgifter framförallt skulle vara att ansvara för pedagogiska utredningar, åtgärdsprogram och utveckling av skolans arbetsformer. Tyngdpunkten i den gamla speciallärarutbildningen enligt författarna låg på elevers läs-, skriv- och matematiksvårigheter och didaktiska frågor utifrån det, medan den nya utbildningen hade mer fokus på att granska skolans och lärarnas sätt att organisera sin undervisning och hur man kunde utveckla den ordinarie undervisningen för att omfatta alla elever (a.a.). Även Gerrbo (2012) nämner idén om en skola för alla och menar att uttrycket framförallt används för att nå en jämlik och demokratisk skola och att idén bygger på demokratins utgångspunkt om alla likas värde, rätt till delaktighet och få tillgång till ordinarie skolform.

Genom förändringen då speciallärarutbildningen togs bort och det endast fanns en specialpedagogutbildning, så ändrades riktningen på vad utbildningen skulle innebära och vilka arbetsuppgifter som skulle ingå i specialpedagogens uppdrag. Delarna som innebar att arbeta med specialundervisning, plockades bort och istället skulle specialpedagogen utbildas för att delta i utvecklingsfrågor och ha en handledande roll (Lanshiem, 2010). Även Göransson et al. (2015) skriver att den nya specialpedagogutbildningen skulle förbereda för en rådgivande och handledande yrkesroll och för att kunna leda förändringsarbete. Författarna menar också att utbildningsplanen avspeglade ett mer relationellt perspektiv på skolsvårigheter än tidigare. Det vill säga att fokus flyttas mer till skolan som organisation och skolans möjligheter att möta elever i svårigheter (a.a.).

2001 reviderades specialpedagogprogrammet och får en ny examensordning. I denna förstärks det relationella perspektivet anser Göransson et al. (2015). 2007 får specialpedagogprogrammet ytterligare en ny examensordning och även nu förstärks det relationella perspektivet något. 2011 infördes den senaste examensordningen för specialpedagogexamen. 2007 tillkommer också en ny speciallärarexamen (Göransson et al., 2015). Författarna nämner också skollagens betydelse för utformningen av specialpedagogers och speciallärarens yrkesroll. De menar att påverkan dock är indirekt då det inte någonstans fastställs att det ska vara personal med särskild utbildning som ansvarar för det särskilda stödet. I skollagen formuleras inte heller en specialpedagogisk

funktion som kan sägas motsvarar de mål som är fastställda i examensordningarna för specialpedagog- respektive speciallärarexamen (a.a.).

### 2.3.1. Otydlighet i specialpedagogens roll

Göransson et al. (2015) tar upp att specialpedagogernas roll har varit omdiskuterad och menar att det funnits diskussioner om specialpedagoger, som yrkesroll, ska finnas på skolorna eller om det enbart ska finnas speciallärare. Under en period försvann speciallärar-utbildningen för att komma tillbaka senare, men då i ett omgjort speciallärarprogram. Göransson et al. (2015) tar också upp att både utbildningen till specialpedagog och utbildningen till speciallärare skall ge förutsättningen att kunna möta alla elever och se deras behov, dock är specialläraren mer individriktad och arbetar med att se bakomliggande orsaker till svårigheterna (a.a.). Lindqvist (2013) menar att specialpedagogens roll är intressant då det ofta anses ha en föränderlig roll som arbetar mot inkludering. Författaren har sett en förändring över tid då specialpedagogens roll har förändrats samt vilken påverkan det har haft på eleverna. Lindqvists (2013) studie visar att svårigheten i arbetet är att hitta en struktur och att synen är att specialpedagoger ska sitta med enskilda elever.

Möllås et al. (2017) beskriver i sin avhandling hur specialpedagoger och speciallärare arbetar i den dagliga verksamheten och vilka arbetsuppgifter som ingår i uppdraget. Resultatet av undersökningen visar på att även om man är anställd som specialpedagog så finns det en stor bredd på vad som ingår i uppdraget och att det inte är säkert att specialpedagogen efter avslutad utbildning får praktisera de nya kunskaperna. Även Lansheim (2010) tar upp att beroende på hur den specialpedagogiska verksamheten är organiserad påverkar det vilken roll specialpedagogen får i verksamheten. Göransson et al. (2015) menar att behörighetsområdet för specialpedagogen kan bli lokalt förhandlingsbart eftersom det inte finns någon formell auktoritet kring specialpedagogens uppdrag fastställd i lagar eller i förordningar.

Enligt Göransson et al. (2015) har det inneburit svårigheter för specialpedagoger att etablera och göra anspråk på en mer konsultativ roll och en ledande roll vad gäller skolutveckling och organisering av hela skolans särskilda stöd. Det anser de tyder på att yrkesgruppens professionella auktoritet vad gäller kunskap om och förmåga att utföra dessa arbetsuppgifter är ifrågasatt. von Ahlefeld Nisser (2014) har undersökt specialpedagogers och speciallärarens olika roller. Hon beskriver att det finns olika föreställningar angående vad specialpedagoger och speciallärare ska arbeta med och hur deras uppdrag ska genomföras. Om de som arbetar i skolan har olika uppfattningar om yrkesgruppernas uppgifter och om specialpedagoger och speciallärare själva har en annan uppfattning så kan det få konsekvenser för det pedagogiska arbetet. Struyve et al. (2018) beskriver att det inom skolan finns olika förväntningar på specialpedagogen och att pedagoger kan ha en annan förväntan på vad specialpedagogen ska göra. Även rektorns uppfattning är viktigt kring vad som ingår i uppdraget (a.a.).

von Ahlefeld Nisser (2014) anser att både speciallärare och specialpedagoger måste vara med i det kontinuerliga arbetet ute på skolorna och att rollerna måste särskiljas tydligare. Många specialpedagoger och speciallärare upplever att deras kunskaper inte tas tillvara på för att förändra organisationen.

Det finns en likvärdighet mellan specialpedagoger och speciallärare som gör att det är svårt att särskilja uppdragen. Genom 2011 års revidering av examensordningen för specialpedagoger och tillsättningen av speciallärarutbildningen så har de två yrkesgrupperna skilts åt mellan att specialpedagoger arbetar för eleverna medan speciallärare arbetar med eleverna (Högskoleverket, 2012:11R). Lansheim (2010) beskriver dock hur flera olika forskare har kommit fram till att det är svårt för specialpedagogen efter avslutad utbildning att få arbeta utifrån de kunskaper de har fått. Ofta får specialpedagogen istället en speciallärarroll där hen arbetar kompensatoriskt med elever i små grupper som inte är kopplade till den ordinarie undervisningen. Även Malmgren Hansen (2002) beskriver att specialpedagogernas främsta uppgift ofta blir att arbeta direkt med elever i undervisningen samt akuta situationer. I hennes undersökning svarar många specialpedagoger att cirka en tredjedel av arbetstiden går till att arbeta nära eleverna.

von Ahlefeld Nisser (2014) skriver att i verksamheten idag möter man ofta olika uppfattningar om vilka specialpedagogens och speciallärarens roller är. Många rektorer tror att specialpedagog och speciallärare är samma sak. Författaren menar att det ofta finns skillnad i specialpedagogers och speciallärarens uppfattningar om hur arbetsbeskrivningen ska se ut jämfört med vad ledningen uppfattar att specialpedagogens respektive speciallärarens arbetsuppgifter är. Malmgren Hansen (2002) tar upp att pedagogerna anser att specialpedagogen ska kunna lösa svårigheter som ingen annan på skolan har kunnat lösa och många specialpedagoger upplever att det är svårt att sätta gränser för vad deras arbetstid ska räcka till. Det finns en upplevelse från specialpedagoger av att skolans elevhälsoteam tilldelar olika arbetsuppgifter till specialpedagogen även om de inte har någon insyn i vad som ingår i specialpedagogens uppdrag (a.a.).

von Ahlefeld Nisser (2014) menar, precis som Göransson et al. (2015) också tar upp, att professionalism kännetecknas av att yrkesgrupper har en gemensam, vetenskaplig kunskapsbas och att det finns en enighet om vilka uppgifter en viss yrkesgrupp ska göra. Även en gemensam organisation är ett kännetecken för professionalism. Bristen på tydliga professionella kännetecken kan, enligt von Ahlefeld Nisser (2014) vara en förklaring till att det finns skilda föreställningar kring specialpedagogers och speciallärarens uppdrag och roller.

### 2.3.2. Rektors ansvar

Göransson et al. (2015) beskriver specialpedagoger och speciallärare som en viktig del av skolans arbete då det gäller att identifiera och arbeta med olika skolproblem. I skollagen är dock inte de båda yrkesrollerna omnämnda, mer än att det står att inom

elevhälsan ska det finnas tillgång till personal med sådan kompetens att elevernas behov av specialpedagogiska insatser kan tillgodoses. Det står inte någonstans att det ska vara personal med särskild utbildning som ansvarar för eller genomför det särskilda stödet, utan istället fastslås det att det är rektor/förskolechef som har ansvaret att besluta om och organisera specialpedagogiskt stöd (a.a.).

Ramberg (2015) menar att skolans verksamhet är rektorns ansvar och likaså då för att organisera specialpedagogens uppdrag. Även Göransson et al. (2015) skriver om rektorns ansvar och att den som enligt skollagen äger professionell jurisdiktion att besluta, organisera och bedriva utvecklande arbete i relation till det specialpedagogiska arbetet är skolans rektor. I både skollagen och i läroplaner står det att det är den undervisande läraren som ska ansvara för och ge adekvat utbildning till alla elever i skolan (a.a.).

Genom att arbeta tillsammans med ledningen kan specialpedagogen vara med och utveckla verksamheten (Lansheim, 2010). Det är även viktigt att rektorn särskiljer på specialpedagogen och speciallärarens uppdrag och vilka arbetsuppgifter som ingår i uppdraget (Ramberg, 2015).

Fischbein (2007) tar upp att ledningspersoner på organisationsnivå, t ex skolledare, har ett ansvar för att skolan främjar alla barns och ungdomars optimala utveckling och att detta kräver kunskap om det specialpedagogiska kunskapsfältet. Ledningspersoner behöver också ha insikt i att det finns motverkande krafter som påverkar verksamheten och som kan försvåra flexibilitet för de som betraktas som avvikande. Fischbein (2007) nämner att det är vanligt att skolledaren lämnar över ansvaret för dessa elever till speciallärare eller specialpedagog och att man då signalerar att det är deras område och att ingen annan behöver bekymra sig över dem. Istället skulle skolledaren behöva markera, i samverkan med specialpedagoger, att all personal har ansvar för alla barn i skolan (a.a.).

### 2.3.3. Specialpedagogens arbetsuppgifter

Enligt studien som Göransson et al. (2015) gjort så framträder en tydlig specialpedagog- och speciallärarroll. Det gemensamma arbetsområdet innehåller individuell undervisning, arbete med utredningar, åtgärdsprogram och dokumentation. Det innehåller också samverkan med vårdnadshavare och elevhälsan. Det gemensamma arbetsområdet kännetecknas också av att det inte i någon av yrkesgrupperna ingår undervisning i reguljär klass eller samverkan med kommunal skolförvaltning. Några skillnader mellan yrkesgrupperna finns det dock. I specialpedagogrollen ingår även konsultation, rådgivning och/eller kvalificerade samtal med lärarlag och samverkan med skolledning samt samverkan med andra parter utanför skolan, som t ex barn- och ungdomspsykiatri och samordnad habilitering. I speciallärarrollen ingår mer undervisande och ofta undervisning i mindre grupper. Konsultation, rådgivning och/eller kvalificerade samtal med elevassistenter är däremot inget som är typiskt för specialläraren (a.a.).

Speciallärarens huvuduppdrag är att stödja den enskilde eleven medan specialpedagogen arbetar mer ur ett organisatoriskt perspektiv samt med handledning (Ramberg, 2015).

Dock visar det sig i avhandlingar att det finns en stor bredd på vad som i praktiken ingår i uppdraget som specialpedagog och Malmgren Hansen (2002) tar upp att i specialpedagogens uppdrag ingår det ofta allt ifrån att vara klasslärare, arbeta i liten grupp, enskild undervisning till att delta i konferenser och utvecklingsarbete. Ramberg (2015) beskriver i sin avhandling specialpedagogens arbetsuppgifter och har sammanfattat andra forskares tankar kring det. Han menar att specialpedagogens uppdrag innebär att: ...”kartläggning av skolsvårigheter, handledning, skolutveckling, undervisning, utredning, konsultation och arbete kring åtgärdsprogram” (Ramberg, 2015, sid. 107).

Ramberg (2015) tar upp att det inte har funnits så mycket forskning kring specialpedagogiken på gymnasiet då forskningen främst har riktat sig mot grundskolan. Han anser att genom att det har blivit en större variation av elevgrupperna på gymnasiet har det blivit ett större behov av specialpedagogik även på gymnasieskolan och rektorn, specialpedagogen och specialläraren har en viktig roll. Ramberg (2015) menar att det specialpedagogiska stödet på gymnasieskolan främst ges utanför den ordinarie undervisningen. Han nämner också att specialpedagogens främsta arbetsuppgifter på gymnasiet är att genomföra tester för att utröna elevernas svårigheter, upprätta åtgärdsprogram, handleda mentorer och ämneslärare samt att delta i stödundervisning såsom mattestuga. Minst tid lägger specialpedagogen på att ge stöd inom den ordinarie undervisningen.

Gymnasieskolan har fortfarande kvar en uppdelning i form av program och kurser och enligt Emanuelsson et al. (2001) finns det inte lika stort behov av specialundervisning i gymnasieskolan som det finns på grundskolan då eleverna är uppdelade inom olika områden. Om det genomförs någon stödinsats är det utifrån ett individuellt perspektiv.

Rubin (2013) beskriver att specialpedagogens främsta uppgift är att undanröja hinder i undervisningen för eleverna. I högskoleförordningen (1993:100) står det att specialpedagogen ska ha förmågan att leda utvecklingen för att kunna möta alla elever med behov. Rubin (2013) menar att relationell specialpedagogik befäster att specialpedagogen ska ha en övergripande roll och arbeta övergripande och språkutvecklande för alla elever.

Ahlberg (2015) skriver om hur viktiga specialpedagoger och speciallärare är för att göra förändringar i skolan och få en överblick på hur det rent organisatoriskt skall fungera kring elever och hur de skall nå måluppfyllelsen.

Hertz (2011) skriver att det specialpedagogiska arbetet främst ska handla om samspel, samhörighet och utveckling av förmågan i sociala sammanhang. Gerrbo (2012) menar att det handlar om att stärka eleven i både skolarbete och i gruppen. Ahlberg (2015) skriver om vinsten kring att specialpedagoger har ett nära samarbete med klasslärare, rektorer och speciallärare och menar att även de specialpedagogiska diskussionerna kan påverka och förändra undervisningen. Ahlberg (2015) beskriver hur alla inom skolan måste samarbeta för att det skall bli en inkluderande skola för alla och hur viktigt det är med handledning och relationer mellan alla parter som är inblandade kring eleverna.



Gerrbo (2012) påtalar att under lång tid har kategorisering av elever i skolan varit etiskt kontroversiellt och att det fortfarande är så. Han tar dock också upp att det kan vara svårt att undvika att kategorisera elevers skolsvårigheter när man ska motivera olika anpassningar i skolan, men att det trots det kan vara djupt problematiskt. Gerrbo (2012) skriver att bara det att man identifierar en elevs skolsvårigheter gör att det blir utpekande och särskiljande. Han menar förvisso också att det i vissa avseenden är direkt nödvändigt att kategorisera elever då skyldigheten för skola och lärare är tydlig i skollagen vad gäller att identifiera elever i behov av särskilt stöd (a.a.).

Den vanligaste specialpedagogiska åtgärden i skolan i olika länder är placering i liten grupp och det utan att man sedan gör något speciellt åt själva svårigheterna. Det avgörande har att göra med om ledarna på skolan ser variation och olikheter som möjligheter eller som svårigheter. Ser man det som svårigheter vill man ofta göra gruppen mer homogen och låter då de elever som har svårigheter och som avviker från normen att bli en uppgift för speciallärare eller specialpedagog (Fischbein, 2007).

Emanuelsson et al. (2001) tar upp att en skola som främjar en tillgänglig lärmiljö med individuella anpassningar kan göra att många av svårigheterna som eleverna upplever försvinner. Genom ett relationellt synsätt skapas goda förutsättningar för lärande. Genom att arbeta med elevhälsan och utveckla dess personal ska elevhälsopersonalen kunna användas i skolans arbete för att främja en tillgänglig lärmiljö. Dock utgår den specialpedagogiska verksamheten idag mycket utifrån att lösa mer eller mindre akuta pedagogiska problem (a.a.).

Takala, Wickman, Uusitola och Lindström (2015) har gjort en jämförelse mellan specialpedagoger och speciallärare under utbildning i Sverige och Finland för att få en förståelse för hur dessa yrkesgrupper ser på sin framtida yrkesroll. Sverige och Finland är lika varandra i utbildningssyfte och författarna beskriver att det är viktigt att specialpedagogutbildningen är förankrad i verkligheten. Det finns många likheter mellan Sverige och Finland dock visar Takalas et al. (2015) artikel att Sverige har en mer inkluderad undervisning än Finland.

Pedagogerna som påbörjar utbildningen till specialpedagog har en föreställning kring att i sin framtida yrkesroll ska de arbeta med handledning och inte undervisning (Lansheim, 2010).

Malmgren Hansen (2002) menar att det finns en önskan från specialpedagoger att finnas med och utveckla sin verksamhet och hur det specialpedagogiska uppdraget ska se ut. Hon har i sin avhandling beskrivit de punkter som de deltagande specialpedagogerna har uttryckt som det främsta som de vill utveckla i sin verksamhet såsom ...” resurser, prioriteringar, skolledning, lärarutveckling” (Malmgren Hansen, 2002, sid 97). Författaren tar även upp fler viktiga punkter som specialpedagogerna vill arbeta mer med såsom

Utveckla pedagogiska kunskaper, förbättra och utveckla dokumentation, definiera sin verksamhet, få tillfällen till bearbetning och reflektion, utveckla sin handledningsförmåga, utveckla sin förmåga att skriva åtgärdsprogram, skapa ett samarbete mellan skolpersonal och specialpedagog (Malmgren Hansen, 2002, sid 91).

## 2.4. Examensordningen

Nuvarande examensordning skrevs 2017 (SFS 2017:1111) och är den som nyutexaminerade specialpedagoger examineras utifrån. Då det har funnits olika har vi i vårt arbete valt att dela in årtalen utifrån de åren som det har skett stora förändring i specialpedagogens uppdrag och dessa är 1990, 2001, 2007 och 2011 (Högskoleverket, 2012:11R).

Utifrån ett historiskt perspektiv kring examensordningen för specialpedagoger har det skett stora förändringar över tid. Den första utbildningen inom specialundervisning startade 1962 med en utbildning till speciallärare genom en ettårig påbyggnadsutbildning. Denna utbildning hade fokus på att man skulle jämföra det som var normalt och normalisera det som avvek och det var den enskilda eleven som hade individuella svårigheter eller brister. 1990 plockades speciallärarutbildningen bort och ersattes med fyra olika inriktningar inom specialpedagogik (Högskoleverket, 2012:11R).

1989 lades speciallärarutbildningen ner och 1990 ersattes speciallärarutbildningen av en ny specialpedagogisk påbyggnadsutbildning (Malmgren Hansen, 2002). Den första utbildningsplanen för specialpedagogutbildningen kom 1990 och i den visade UHÄ att den specialpedagogiska utbildningen skulle innefatta förberedelser för pedagogiska arbetsuppgifter och att arbeta förebyggande samt åtgärdande för att ge alla elever stöd och hjälp. Dessutom framkommer det i utbildningsplanen att medverka till specialpedagogiska insatser inom skolan. Handledning introducerades som ett arbetsmaterial i den första specialpedagogutbildningen (Malmgren Hansen, 2002). I den första specialpedagogexamen fanns det fyra olika inriktningar som delades upp i komplicerad inlärningssituation, dövhet och hörselskada, synskada och utvecklingsstörning. Inom de fyra inriktningarna skulle specialpedagogen få kunskaper i att undervisa i inlärningssituationer som var komplicerade och utöver det skulle specialpedagogutbildningen ge kunskaper för att undervisa, handleda och vara en pedagogisk rådgivare för all personal (Högskoleverket, 2012:11R).

Efter den första utbildningsplanen kom högskoleförordningen 1993 (SFS 1993:100) som upprättade en examensordning för specialpedagoger och vilka kunskaper de skulle ha med sig efter genomgående utbildning.

Under 2001 försvann de fyra inriktningar då specialpedagogexamen gjorde om och kom att innefatta nya uppgifter om skulle ingå i specialpedagogens uppdraget, även studietiden förlängs och från att varit en utbildning med två terminers heltidsstudier (60 poäng) blev den tre terminers heltidsstudier (90 poäng). I det nya uppdraget ingick det att ha

specialpedagogiska kunskaper för att kunna möta alla elever och aktivt kunna arbeta med elever och vuxna i behov av särskilt stöd.

För att få specialpedagogexamen skall studenten ha de specialpedagogiska kunskaper och färdigheter som behövs för att aktivt kunna arbeta med barn, ungdomar och vuxna i behov av stöd inom förskola, skola, vuxenutbildning eller habilitering/rehabilitering (Högskoleverket, 2012:11R, sid. 10).

I den nya examensordningen 2001 blev det en motsättning för specialpedagogerna gällande vad som ingår i uppdraget, detta då de både skulle hinna med att arbeta med elever i behov av särskilt stöd samtidigt som den nya examensordningen beskrev att specialpedagogen ska vara med och utveckla skolan och dess organisation (Högskoleverket, 2012:11R).

2007 tillsattes en ny examensordning för specialpedagoger och samtidigt bestämde sig regeringen för att starta upp speciallärarutbildningen igen. Genom att starta upp speciallärarutbildningen igen var man tvungen att särskilja rollerna åt och beskrivningen blev att specialpedagoger arbetar för eleverna medan speciallärare arbetar med eleverna (Högskoleverket, 2012:11R).

För specialpedagogexamen skall studenten

-visa kunskap om områdets vetenskapliga grund och insikt i aktuellt forsknings- och utvecklingsarbete samt kunskap om samarbetet mellan vetenskap och beprövad erfarenhet och sambandets betydelse för yrkesutövningen, och

-visa fördjupad kunskap och förståelse inom specialpedagogik (SFS 2007:638, sid 5).

I examensordningen (SFS 2007:638) har det skett en förändring från examensordningen som skrevs 2001. I examensordningen (SFS 2007:638) har man plockat bort en del ...”utveckla principer och former för pedagogisk mångfald inom verksamhetens ram. (Högskoleverket, 2012:11R, sid 10)”. Utöver det så är 2001 och 2007 examensordning för specialpedagoger likvärdiga.

Den nya examensordningen som kom 2017 har tillägget färdigheter och förmågan att ...”visa förmåga att kritiskt granska olika vetenskapliga perspektiv på neuropsykiatriska svårigheter samt tillämpa kunskaper om neuropsykiatriska svårigheter i olika lärmiljöer” (SFS 2017:1111, sid 5).

I examensordningen (SFS 2017:1111) står det att för att specialpedagogen efter genomgående utbildning ska:

För specialpedagogexamen ska studenten

– visa förmåga att kritiskt och självständigt identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete och i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer,

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

- visa förmåga att utforma och delta i arbetet med att genomföra åtgärdsprogram i samverkan med berörda aktörer samt förmåga att stödja barn och elever och utveckla verksamhetens lärmiljöer,
- visa förmåga att kritiskt granska olika vetenskapliga perspektiv på neuropsykiatriska svårigheter samt tillämpa kunskaper om neuropsykiatriska svårigheter i olika lärmiljöer,
- visa fördjupad förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda, och
- visa förmåga att självständigt genomföra uppföljning och utvärdering samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever (SFS 2017:1111, sid 5).

Genom att särskilja specialpedagogexamen och speciallärarexamen framkom skillnaderna i examensordningarna. I examensordningen för speciallärare (SFS 2011:186) beskrivs vilka arbetsuppgifter som ska ingå i speciallärares uppdrag.

För specialiseringar mot språk-, skriv- och läsutveckling eller matematikutveckling ska också studenten

- visa förmåga att kritiskt granska och tillämpa metoder för att bedöma barns och elevers språk-, skriv- och läsutveckling eller matematikutveckling (SFS 2011:186, sid. 7).

Det står även i examensordningen för speciallärare (SFS 2011:186) att specialläraren ska efter avslutad utbildning ...”förmåga att stödja barn och elever och utveckla verksamhetens lärmiljö” (SFS 2011:186, sid. 9).

### 3. Teoretisk förankring

Flera författare (Ölgaard, 1983; Hatch, 2002; Öqvist, 2003) beskriver systemteori och alla tre nämner att det handlar om att se världen i helheter och delar och som olika system som i sig består av mindre system. De menar också att allting hänger ihop och påverkar varandra på olika sätt. I vårt arbete har vi valt att utgå ifrån systemteorin eftersom skolan som organisation kan ses som ett system som i sin tur är uppdelad i många mindre system. Varje del har en påverkan på en annan och även på helheten i stort. Specialpedagogen på en skola/på ett stadie utgör en del i ett system och det systemet är en del av ett större system, t ex en skola. Den enskilda skolan är också en del av ett större system osv. Med systemteorin som grund kan vi analysera och resonera kring specialpedagogens roll beroende på olika delar i ett system och hur de olika delarna påverkar helheten. Centrala begrepp inom systemteorin som vi valt att utgå ifrån är delar och helhet, system och nivåer.

#### 3.1. Systemteori

Moe (1996) framhåller Talcott Parsons som den sociolog som var den förste att försöka utveckla en sociologisk teori om sociala system. Parson försökte utveckla en teori som inte bara hade fokus på själva samhället, utan även på sociala system. Moe (1996) skriver att ett socialt system enligt Parsons är ett system där aktörerna måste ta hänsyn till varandra och på nästa nivå måste det systemet ta hänsyn till andra system osv. Resultatet blir då ett samhälle med integrerade delsystem och att samhället utvecklas och blir stabilt just genom uppkomsten och samordningen av delsystemen (a.a.).

Ölgaard (1983) nämner Gregory Bateson som en annan av systemteorins företrädare. Enligt honom skriver Bateson om att sociala system består av delar och att dessa delar kan vara människor som samverkar och påverkar varandra på olika sätt i ett system. Bateson menar också, enligt Ölgaard (1983) att all kunskap får sin mening och funktion från det sammanhang som den ingår i. Även Öqvist (2003) tar upp att systemteori handlar om delar och om helheter och att se världen i helheter, sammanhang och mönster, där alla delarna hänger ihop och att ingen del är viktigare än någon annan. Hatch (2002) skriver att ett system är något som innehåller delar som är relaterade till varandra och menar att varje del påverkar de andra och varje del är beroende av helheten. Hon skriver också att det som kallas för system måste förstås i sin helhet. Vi kan aldrig förstå ett system helt genom att endast studera dess delar.

Öqvist (2003) tar upp att en viktig del i systemtänkandet handlar om det ömsesidiga beroendet mellan individ och omvärld och att ett system förändras i samspel med omgivningen. Även Senge (1996) skriver om detta och menar att människors agerande till stor del beror på hur den bakomliggande strukturen i ett system ser ut och att vi inte kan se människan som bara en bricka i ett spel utan att människan är delaktig och skapar sin egen verklighet.

Öqvist (2003) beskriver helhet, delar och system som viktiga begrepp inom systemteorin. Han nämner också nivåer som ett grundläggande begrepp. Öqvist (2003) menar att det i alla system finns en hierarkisk uppbyggnad och att de högre nivåerna i hierarkin alltid är överordnade verksamheten på lägre nivåer. Han skriver också att ju högre upp ett beslut fattas i en hierarki, desto större räckvidd får beslutet. Öqvist (2003) skriver också att för att ett visst system ska kunna jobba mot ett visst mål så krävs det att det finns kopplingar mellan de olika nivåerna och delarna i systemet. Sådana kopplingar kan t ex vara gemensamma normer och värden och/eller gemensamma överenskommelser.

## 4. Metod

I detta kapitel kommer vi att beskriva metodval, urval av respondenter och genomförande. Vi beskriver även hur vi bearbetade resultatet och hur vi har förhållit oss till de etiska principerna.

### 4.1. Val av metod

I vårt arbete har vi valt att använda oss av en kvantitativ metod. Bryman (2016) skriver att den största skillnaden mellan kvantitativ och kvalitativ metod är att kvantitativ forskning är mer inriktad på siffror än på ord. Han skriver också att den kvantitativa forskningen är inriktad på specifika faktorer, som till exempel mätning, orsakssamband och generalisering. Syftet med vårt arbete är att se om det finns någon skillnad i specialpedagogens uppdrag beroende på vilket stadie hen jobbar på. Syftet är också att se om det finns arbetsuppgifter som specialpedagogerna har som inte beskrivs i examensordningen för specialpedagoger och om det i så fall skiljer sig åt beroende på vilket stadie specialpedagogen arbetar på. Med tanke på vårt syfte tycker vi det är bra att få in våra svar och kunna analysera dem utifrån mätningar och siffror och kunna jämföra och se om vi kan upptäcka några mönster eller samband i specialpedagogernas arbetsuppgifter.

Online-enkäter valdes för att kunna nå ut till ett större geografisk område och för att vi skulle kunna få ett större antal respondenter till vår undersökning. Online-enkäter innebär att man ber respondenterna att besöka en webbsajt, eller att man skriver ut en länk till en webbsajt, för att fylla i den enkät som finns där online (Bryman, 2016). Online-enkät gör också att deltagandet i vår undersökning blir anonymt, då vi inte kan se vem som svarat på enkäten. Nackdelen är att vi inte kunde skicka ut någon påminnelse. Bryman (2016) tar upp att för att minska bortfallet bör man skicka ut minst en påminnelse till dem som inte besvarat enkäten.

Fördelarna av att använda internet för att få in svar i en undersökning är, enligt Bryman (2016), att man bland annat kan nå ett stort antal personer, att man kan nå ut till ett större geografiskt område och att svaren kan samlas in snabbt. Detta är tre faktorer som vi ansåg viktiga i vårt arbete. Vi ville nå ut till så många som möjligt så att vi fick ett bra underlag till vår undersökning. Vi ville nå ut till specialpedagoger i ett större geografiskt område och vi ville ha tillgång till svaren på ett snabbt och enkelt sätt för att kunna analysera dem. En av de nackdelar med online-enkäter, som Bryman (2016), nämner är att svarsfrekvensen kan bli låg. Detta var något vi tog med i beräkningarna och valde därför att skicka ut enkäten till ett större antal personer för att få ett rimligt antal svar till vår undersökning.

Vi använde oss av bivariat analysmetod för att analysera vårt resultat. Bryman (2016) skriver att bivariat analys handlar om att analysera relationer mellan variabler, att se om variationen i den ena variabeln har samband med variationen i den andra. Bryman (2016) betonar att det är sambandet mellan variablerna som undersöks, och inte orsak och

verkan. Vi vill i vårt arbete se om det finns något samband mellan vilket stadie specialpedagogen arbetar på och vilka arbetsuppgifter hen har.

Vårt val av frågor till enkäten utgick dels ifrån att vi ville få en bakgrundsbild av respondenterna; vilken grundutbildning de har, vilken examensordning de examinerats utifrån och vilket stadie de arbetar på. Dels ifrån att, som är syftet med vår undersökning, ta reda på vilka arbetsuppgifter som ingår i deras arbete som specialpedagog och om de har en uppdragsbeskrivning. För att göra enkäten enkel och lätt att svara på valde vi ut arbetsuppgifter utifrån examensordningen för specialpedagoger och respondenterna fick sedan fylla i vilka av de arbetsuppgifterna de anser sig genomföra regelbundet. Vi tog också med några arbetsuppgifter som vi upplever som vanliga att specialpedagoger gör, men som står beskrivet i examensordningen för speciallärare och inte för specialpedagoger. Otydligheten i det specialpedagogiska arbetet och vad som skiljer speciallärare och specialpedagog åt är någonting som bland annat von Ahlefeldt Nisser (2014) beskriver. Hon anser att många rektorer tror att specialpedagog och speciallärare är samma sak och att det därför blir otydligt vem som gör vad.

## **4.2. Urval**

Undersökningsgruppen valdes ut utifrån vilket stadie de arbetar på. Vi ville ha en jämn fördelning mellan F-6, 7-9 och gymnasiet. Vi ville också ha en geografisk spridning på respondenterna, så att inte alla kom från samma del av landet. I övrigt gjordes ett slumpmässigt urval. Bryman (2016) skriver att sannolikhetsurval är ett urval som görs slumpmässigt och innebär att alla har samma chans att väljas ut. Sannolikhetsval innebär generellt att ett representativt urval blir följden. I vår undersökning innebar det att alla yrkesverksamma specialpedagoger hade samma chans att bli utvalda.

Vi skickade ut enkäten till 100 personer. Vi hade med i våra beräkningar att vi skulle kunna få en låg svarsfrekvens och ett visst bortfall. Bryman (2016) tar upp att bortfall är en felkälla som kan uppstå då man gör sitt urval. Det kan till exempel handla om att en utvald deltagare inte går att nå eller av någon annan anledning inte kan delta. Svarsfrekvensen på online-enkäten blev 47 % där 47 av 100 respondenter svarade på enkäten.

## **4.3. Genomförande**

Bryman (2016) tar upp att för att få ett större antal respondenter till en undersökning så kan det vara bra att göra en kort enkät som inte tar så lång tid att besvara. Eftersom vi ville ha så stort svarsunderlag som möjligt valde vi därför att göra en enkät som inte skulle ta längre än fem minuter att besvara. Enkäten bestod av både slutna frågor med flervalalternativ och öppna frågor. Detta för att resultatet skulle bli användbart i vår undersökning. Enkäten utformades med tio frågor där de tre första frågorna var för att få bakgrundsinformation om respondenterna och de återstående sju frågorna var kring specialpedagogernas arbetsuppgifter.



Vi tänkte noga igenom vad det var vi ville ha ut av vår undersökning och vi formulerade flera gånger om våra frågor för att de skulle bli tydliga och för att de skulle ge den information vi eftersökte. För att se om enkäten var tydlig att genomföra och lättförstådd så valde vi att låta en specialpedagog få prova att göra den. Utefter hennes åsikter förändrade vi till viss del vår enkät ytterligare en gång, så att den skulle bli ännu tydligare. Bryman (2016) skriver att det är viktigt att man tänker igenom hur man formulerar och ställer sina frågor och att man ser till att frågorna ger den information som är av intresse. Han skriver också att en pilotundersökning kan vara bra att göra för att klargöra om det finns några problem som har med utformningen av frågorna eller enkäten att göra.

Tillsammans med enkäten (bilaga 2) skickades ett missivbrev (bilaga 1) med information kring vår undersökning och med våra kontaktuppgifter. Detta för att så tydligt som möjligt förklara syftet med enkäten, vilket Bryman (2016) menar kan påverka till en positiv svarsfrekvens vid enkätundersökning.

Vår första tanke var att lägga ut enkäten på sociala medier för att få en större svarsfrekvens, men vi tänkte om då vi inte kunde vara säkra på att de som svarar har relevant bakgrund. Bryman (2016) skriver att om man använder sociala medier för att få in svar till en studie, kan man inte med säkerhet veta vem som svarar på enkäten och om de som svarar har den bakgrund som är relevant för undersökningen.

#### **4.4. Bearbetning**

Enkäterna sammanställdes och analyserades utifrån en korrelationsanalys. Detta menar Bryman (2016) är en bra analys för att kunna se olika variabler och vilken relation de olika variablerna har till varandra. Som en första del i vår bearbetning matades all information in i Microsoft Office Excel som sedan kunde användas till att sammanställa tabeller.

För att kunna få en flexibel analys skapades korrelationstabeller utifrån alla svaren för att lättare kunna se ett samband mellan respondenterna och utifrån alla olika variabler, Bryman (2016) tar upp att genom en korrelationstabell så blir det lättare att se ett samband mellan alla svaren. I alla tabellerna har både  $n$  (antal) och procent tillskrivits för att få en tydligare särskiljning mellan respondenterna och mellan stadierna. Då det har varit olika många respondenter inom de olika stadierna har procentsatsen blivit viktigare för att kunna analysera resultatet. Bryman (2016) beskriver att i en korrelationstabell står procenten för varje enskild andel.

I enkäten var de två sista frågorna öppna frågor med fritext. För att få en tydligare bild av variablerna mellan de olika frågorna skapades även korrelationstabeller med en förstärkning av citat från respondenterna. Stukát (2014) menar att genom att ha både frågor med svarsalternativ och ett fåtal öppna frågor så blir det lättare att analysera resultatet. De öppna frågorna kategoriserades utifrån dess relevans kopplat till syfte och frågeställningar.

Syftet med denna enkät var att få en översyn på specialpedagogernas arbetsuppgifter och vad de anser ingår i deras uppdrag och vad de saknar. Alla svaren redovisas i tabellform och med förstärkning med citat.

#### **4.5. Tillförlitlighet och giltighet**

För att kunna genomföra generaliseringar i en kvantitativ studie så menar Bryman (2016) att det behövs ett urval av respondenter som är relevanta för studien. Även Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2017) tar upp att det måste vara ett relevant urval av respondenter för att kunna göra generaliseringar.

Studien är gjord med 47 respondenter och utifrån det så kan inga generella antagande göras utan endast utifrån den gruppen som har svarat på enkäten. Genom att inhämta svar från alla olika stadier och att överlag få en enhetlig svarsfrekvens över stadierna så kan vi skapa ett större antagande om hur arbetssituationen ser ut för specialpedagogerna på de olika stadierna. Dock måste det tas i beaktande att det är en liten studie som inte kan ses som generell för alla specialpedagogerna. Bryman (2016) menar att resultatet endast tolkas tillbaka till den population som undersökningen gäller.

Tillförlitligheten kan säkerställas då enkäternas svar har kontrollerats flera gånger för att undvika att det ska bli några fel eller misstolkningar av de öppna frågorna och Eriksson Barajas et al. (2017) menar att tillförlitligheten innebär att det inte finns slumpmässiga fel.

#### **4.6. Etiskt övervägande**

När det gäller det grundläggande individskyddskravet kan man dela upp det i fyra allmänna krav på forskningen. De benämns informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Det första kravet innebär att forskaren skall informera de berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte. Det andra innebär att forskaren ska inhämta undersökningsdeltagarens samtycke då deltagare i en undersökning har själva rätt att bestämma över sin medverkan. Det tredje kravet innebär att alla uppgifter om personer i en undersökning ska vara konfidentiella och att personuppgifterna ska förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem. Det sista kravet handlar om att uppgifter som samlats in om enskilda personer endast får användas för forskningsändamål och får inte spridas på något annat vis (Vetenskapsrådet, 2017). Till alla personer som vi kontaktade, och ställde frågan till om de vill svara på vår enkät, skickade vi ett mail med information om vår studie. Vi skickade också ut ett missivbrev där vi gav ytterligare information kring syftet med vårt arbete. I missivbrevet var vi också tydliga med att vi och vår handledare kommer att ha tillgång till allt material från enkätsvaren under arbetets gång, men när arbetet är klart och godkänt så kommer allt material att förstöras. Vi tryckte också på att varje deltagare har rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser och att materialet enbart kommer att användas till den aktuella studien. I själva mailet förtydligade vi dessutom att

enkäten besvaras helt anonymt. Vi vet vilka specialpedagoger vi skickat ut enkäten till, men vi kan inte se vilka som besvarat den.

## 5. Resultat

I följande kapitel kommer resultatet av enkäterna att redovisas i tabellform och förstärker med citat från de öppna frågorna. Resultatet kommer att presenteras under olika underrubriker.

### 5.1. Bakgrund respondenter

Enkäten skickades ut till 100 respondenter och 47 respondenter svarade på enkäten, detta ger en svarsfrekvens på 47 %.

I tabell 1 kommer resultatet av specialpedagogernas grundutbildning att redovisas. 47 respondenter svarade på frågan.

Tabell 1: Specialpedagogernas grundutbildning n=47

Grundutbildning	F-6 (n=15)	7-9 (n=11)	F-9 (n=5)	Gymnasiet (n=16)
Fritidspedagog	2 (13,3 %)		1 (20 %)	2 (12,5 %)
Förskollärare	1 (6,7 %)		2 (40 %)	
1-7 lärare	12 (80 %)	1 (9,1 %)	2 (40 %)	6 (37,5 %)
4-9 lärare		3 (27,3 %)		2 (12,5 %)
Gymnasielärare		7 (63,3 %)		6 (37,5 %)

Alla respondenterna har varierande bakgrund i skolan på olika sätt såsom fritidspedagog, förskollärare eller lärare i grundskolan eller på gymnasiet (se tabell 1). I enkäten bad vi respondenterna att svara på vilket stadie som de var verksamma i just nu, 42 av respondenterna svarade ett stadie medan fem av respondenterna arbetade hela F-9 därav att stadierna är indelade i fyra olika stadier.

Utifrån detta resultat så visar det att 1-7 lärare och gymnasielärare är överrepresenterade i denna studie medan 4-9 lärare och förskollärare är underrepresenterade. Av de 47 respondenterna är 21 stycken 1-7 lärare medan endast 3 förskollärare och fem stycken 4-9 lärare.

Tittar vi på helheten så framkommer det att överlag så väljer lärarna att gå tillbaka till det stadie som de var lärare på innan de påbörjade sin specialpedagogutbildning när de är färdiga med sin specialpedagogexamen. På F-6 arbetar inga 4-9 eller gymnasielärare som specialpedagoger och på 7-9 arbetar inga fritidspedagoger eller förskollärare. Dock visar resultatet att de specialpedagoger som arbetar i hela F-9 så har ingen av dessa en lärarutbildning för 7-9 utan har en bakgrund i fritids, förskolan eller 1-7. På gymnasiet är det två fritidspedagoger som arbetar medan de återstående är främst 1-7 eller gymnasielärare i botten.

För att få en överblick av specialpedagogernas syn på det specialpedagogiska uppdraget och vilken examensordning de examineras utifrån fick de svara på vilket år de tog sin specialpedagogexamen (se tabell 2).

I tabell 2 kommer resultatet av specialpedagogernas examensår att redovisas. För att få ett säkerställt resultat utifrån examensordningen delades specialpedagogerna in efter vilket år de tog examen utifrån de åren som examensordningen genomgick större förändringar. 47 respondenter svarade på frågan.

Tabell 2: Vilket år tog du specialpedagogexamen? n=47

Intervall	F-6 (n=15)	7-9 (n=11)	F-9 (n=5)	Gymnasiet (n=16)
1980-1989				1 (6,2 %)
1990-2000	2 (13,3 %)	1 (9 %)		3 (18,8 %)
2001-2006	1 (6,7 %)		2 (40 %)	3 (18,8 %)
2007-	9 (60 %)	6 (54,6 %)	1 (20 %)	8 (50 %)
Under utbildning	2 (13,3 %)	2 (18,2 %)	1 (20 %)	1 (6,2 %)
Outbildad	1 (6,7 %)	2 (18,2 %)	1 (20 %)	

Genom detta resultat kan vi se att överlag så har specialpedagogerna som deltagit i undersökningen den nyare specialpedagogexamen då resultatet visar att endast 13 av 47 respondenter har en specialpedagogexamen som infaller innan examensordningen för speciallärare återinfördes. 1 av specialpedagogerna på gymnasiet har en utbildning från innan 1990 och då var det en speciallärarexamen.

10 av 47 respondenter är under utbildning eller utbildade medan 37 av respondenterna har en specialpedagogexamen. Detta innebär en hög frekvens av behöriga specialpedagoger i denna studie.

Detta ger en hög frekvens av behöriga specialpedagoger i verksamheten dock har de olika år som de har examinerats utifrån och detta kan påverkas av utifrån vilken examensordning som de arbetar utifrån och vilka kunskaper som specialpedagogerna har med sig efter avslutad utbildning.

Då vi var intresserade av att få reda på om specialpedagogerna har någon skriftlig arbetsbeskrivning/uppdragsbeskrivning fick de även frågor angående det (se tabell 3).

I tabell 3 redovisas resultatet utifrån frågan om specialpedagogerna har någon skriftlig arbetsbeskrivning/uppdragsbeskrivning. Denna fråga ställdes utifrån frågeställningen kring om det finns nedskrivna avgränsningar för specialpedagogerna och vad som ingår i deras uppdrag. Även för att se om det finns en tydlig beskrivning av vad som ingår i det specialpedagogiska uppdraget. Alla 47 respondenter svarade på frågan.

Tabell 3: Har du en skriftlig arbetsbeskrivning/uppdragsbeskrivning? n=47

Arbetsbeskrivning	F-6 (n=15)	7-9 (n=11)	F-9 (n=5)	Gymnasiet (n=16)
Ja	5 (33,3 %)	4 (36,4 %)	2 (40 %)	5 (31,1 %)
Nej	10 (67,7 %)	7 (63,6 %)	3 (60 %)	11 (68,7 %)

Utifrån resultatet så framkommer det att flertalet av specialpedagogerna inte har någon skriftlig arbetsbeskrivning utan sammanlagt är det 34 procent av specialpedagogerna som har det. Det finns ingen tydlig skillnad beroende på vilket stadie som specialpedagogen är verksam i. Men att specialpedagogerna gärna skulle ha en skriftlig arbetsbeskrivning att utgå ifrån (se tabell 5). Av de som har en arbetsbeskrivning så menar de flesta av specialpedagogerna att de följs (se tabell 4). Det är endast 1 på varje stadie som upplever att deras arbetsbeskrivning inte följs.

I tabell 4 redovisas resultatet angående om specialpedagogernas arbetsbeskrivning följs. 16 respondenter svarade på frågan.

Tabell 4: Om ja, följs den? n=16

Följs arbetsbeskrivningen?	F-6 (n=5)	7-9 (n=4)	F-9 (n=2)	Gymnasiet (n=5)
Ja	4 (80 %)	3 (75 %)	1 (50 %)	4 (80 %)
Nej	1 (20 %)	1 (25 %)	1 (50 %)	1 (20 %)

I tabell 5 redovisas resultatet om specialpedagogerna skulle vilja få en skriftlig arbetsbeskrivning/uppdragsbeskrivning. 30 respondenter svarade på frågan.

Tabell 5: Om nej, skulle du vilja ha en skriftlig beskrivning? n=31

Önskas arbetsbeskrivning?	F-6 (n=10)	7-9 (n=7)	F-9 (n=3)	Gymnasiet (n=11)
Ja	7 (70 %)	6 (85,7 %)	1 (33,3 %)	8 (72,7 %)
Nej	3 (30 %)	1 (14,3 %)	2 (66,7 %)	3 (27,3 %)

Av de sammanlagda 31 stycken respondenterna (66 procent) som beskriver att de inte har någon arbetsbeskrivning så menar 71 procent att de tycker att det hade varit bra att få en skriftlig arbetsbeskrivning medan 29 procent anser att det inte behövs något skriftligt.

## 5.2. Resultat arbetsuppgifter

För att få en översyn på vilka arbetsuppgifter som regelbundet ingår i det specialpedagogiska uppdraget fick respondenterna kryssa i de arbetsuppgifterna som regelbundet förekommer i deras arbete (se tabell 6).

I tabell 6 redovisas resultatet angående vilka arbetsuppgifter som regelbundet ingår i specialpedagogens arbetsuppgifter. 47 respondenter svarade på frågan.

Tabell 6: Vilka arbetsuppgifter ingår regelbundet i ditt uppdrag? n=47

<b>Regelbundna arbetsuppgifter</b>	<b>F-6 (n=15)</b>	<b>7-9 (n=11)</b>	<b>F-9 (n=5)</b>	<b>Gymnasiet (n=16)</b>
<b>Deltar i ledningsgruppen</b>	6 (40 %)	5 (45,4 %)	3 (60 %)	2 (12,5 %)
<b>Deltar i elevhälsan</b>	15 (100 %)	11 (100 %)	5 (100 %)	16 (100 %)
<b>Utvecklingsarbete</b>	12 (80 %)	9 (81,8 %)	4 (80 %)	12 (75 %)
<b>Samtalspartner och rådgivare</b>	14 (93,3 %)	11 (100 %)	5 (100 %)	15 (93,7%)
<b>Handledning</b>	12 (80 %)	9 (81,8 %)	4 (80 %)	8 (50 %)
<b>Pedagogiska utredningar</b>	15 (100 %)	11 (100 %)	5 (100 %)	16 (100 %)
<b>Skriver åtgärdsprogram</b>	14 (93,3 %)	11 (100 %)	5 (100 %)	16 (100 %)
<b>Observationer</b>	14 (93,3 %)	11 (100 %)	5 (100 %)	10 (62,5 %)
<b>Externa aktörer</b>	15 (100 %)	11 (100 %)	5 (100 %)	13 (81,2 %)
<b>Undervisning i liten grupp/enskilt</b>	13 (86,6 %)	8 (72,7 %)	1 (20 %)	11 (68,7 %)
<b>Läs- och skriv och ma-utredningar</b>	14 (93,3 %)	7 (63,6 %)	3 (60 %)	12 (75 %)

Utifrån en kategorisering av svarsalternativen framkommer det att specialpedagogerna på alla stadier beskriver att de genomför pedagogiska utredningar. På F-6, 7-9 och F-9 beskriver alla specialpedagogerna att de har kontakt med externa aktörer medan på gymnasiet är det 81,2 procent som beskriver att det uppdraget ingår i deras arbetsuppgifter. Arbetsuppgifterna att vara samtalspartner och rådgivare, skriva åtgärdsprogram och genomföra observationer är arbetsuppgifter som alla specialpedagoger på 7-9 och F-9 genomför medan på F-6 är det 93,3 procent av specialpedagogerna som har det som sin arbetsuppgift medan på gymnasiet är det 93,7 procent av specialpedagogerna som är en samtalspartner och rådgivare och 75,5 procent som skriver åtgärdsprogram medan det endast är 62,5 procent av specialpedagogerna på gymnasiet som genomför observationer.

Utifrån den nya examensordningen är en stor del av specialpedagogens arbetsuppgift att ge handledning och på F-6, 7-9 och F-9 är det 80-81,1 procent av specialpedagogerna som beskriver att det regelbundet ingår i deras uppdrag att genomföra både individuell och/eller grupphandledning. På gymnasiet är det 50 procent av specialpedagogerna som menar att det ingår i deras uppdrag. Av de som har deltagit i studien är det fler specialpedagoger på grundskolan som har regelbundet handledning med pedagoger än vad det är på gymnasiet.

Att genomföra undervisning i lite grupp och/eller enskild undervisning är det flera av specialpedagogerna som gör regelbundet på F-6 där 86,6 procent av specialpedagogerna beskriver att det ingår regelbundet i deras uppdrag. På 7-9 och gymnasiet är det mellan 68,7 - 72,7 procent av specialpedagogerna som har undervisning. På F-9 är det endast 20 procent som beskriver att det ingår i uppdraget. Utifrån de som har svarat på enkäten så framkommer det att om specialpedagogen arbetar på hela F-9 så är inte undervisning i

liten grupp och/eller enskild undervisning en stor del av uppdraget, dock på de andra stadierna så är det en uppgift som många av specialpedagogerna genomför regelbundet.

Att genomföra utredningar såsom läs- och skriv utredningar och/eller ma-utredningar beskriver 93,3 procent av specialpedagogerna på F-6 att det ingår i arbetsuppgifterna medan på de andra stadierna är det mellan 60 - 75 procent av specialpedagogerna som regelbundet genomför utredningar. Detta innebär att desto lägre åldrar som specialpedagoger arbetar i desto fler utredningar genomför specialpedagogen.

På stadierna F-6 och 7-9 är det 40-45,4 procent av specialpedagogerna som sitter med i ledningsgruppen medan 80-81,1 procent deltar i skolan utvecklingsarbete. F-9 har störst andel av specialpedagoger som sitter med i ledningsgruppen där 60 procent beskriver att det ingår i uppdraget och 80 procent av specialpedagogerna på F-9 uttrycker att de deltar i utvecklingsarbetet. 12,5 procent av specialpedagogerna på gymnasiet som beskrev att delta i ledningsgruppen ingick men på frågan om de deltar i skolan utvecklingsarbete så svarade 75 procent att det ingår i deras uppdrag.

Detta innebär att även om specialpedagogerna inte sitter med i ledningsgruppen så har specialpedagogerna en roll i att delta i skolutvecklingens arbete oberoende på vilket stadie de arbetar på.

För att kunna särskilja på arbetsuppgifterna bad vi respondenterna att välja ut sina fyra främsta arbetsuppgifter som ingår i deras uppdrag (se tabell 7).

I tabell 7 redovisas resultatet angående vilka fyra främsta arbetsuppgifter som ingår i specialpedagogens uppdrag. 47 respondenter svarade på frågan.

Tabell 7: Vilka är dina fyra främsta arbetsuppgifter? n=47

Främsta arbetsuppgifter	F-6 (n=15)	7-9 (n=11)	F-9 (n=5)	Gymnasiet (n=16)
Deltar i ledningsgruppen	1 (6,6 %)	1 (9 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Deltar i elevhälsan	14 (93,3 %)	11 (100 %)	4 (80 %)	16 (100 %)
Utvecklingsarbete	5 (33,3 %)	3 (27,2 %)	3 (60 %)	5 (31,2 %)
Samtalspartner och rådgivare	7 (46,6 %)	8 (72,7 %)	3 (60 %)	10 (62,5 %)
Handledning	3 (20 %)	2 (18,1 %)	2 (40 %)	2 (12,5 %)
Pedagogiska utredningar	11 (73,3 %)	7 (63,6 %)	2 (40 %)	10 (62,5 %)
Skriver åtgärdsprogram	3 (20 %)	6 (54,5 %)	2 (40 %)	4 (25 %)
Observationer	1 (6,6 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	3 (18,7 %)
Externa aktörer	0 (0 %)	1 (9 %)	2 (40 %)	0 (0 %)
Undervisning i liten grupp/enskilt	9 (60 %)	5 (45,4 %)	0 (0 %)	8 (50 %)
Läs- och skriv och ma-utredningar	5 (33,3 %)	0 (0 %)	2 (40 %)	6 (37,5 %)

I tabell 6 fick specialpedagogerna lista förutbestämda arbetsuppgifter som de gör och i tabell 7 har de fått lista sina fyra främsta arbetsuppgifter och även om de beskriver att en del arbetsuppgifter ingår i deras uppdrag så finns det vissa arbetsuppgifter som är generella för specialpedagogerna oavsett vilket stadie de arbetar på. Enligt enkäten



framkommer det att deras främsta arbetsuppgift på alla stadier är att delta i elevhälsan och dess arbete, även att vara en samtalspartner och rådgivare och skriva pedagogiska utredningar framkommer som arbetsuppgifter som många av specialpedagogerna genomför. Även om många svarade att de hade kontakt med externa aktörer (se tabell 6) så beskriver de inte att det är en av deras främsta arbetsuppgifter.

På F-6, 7-9 och gymnasiet har även specialpedagogerna som främsta arbetsuppgift att skriva pedagogiska utredningar. På F-6 och gymnasiet framkommer det att även en av deras främsta arbetsuppgifter är att genomföra undervisning i liten grupp och/eller enskild undervisning. Skriva åtgärdsprogram ingår som en av de främsta arbetsuppgifterna på 7-9 medan på F-9 är en av dess främsta arbetsuppgifter att delta i utvecklingsarbete.

Delta i ledningsgruppen, kontakt med externa aktörer och genomföra observationer hade en låg svarsfrekvens på alla stadierna då det inte ingår i specialpedagogernas främsta arbetsuppgifter.

Utifrån resultatet så framkommer det att specialpedagogernas fyra främsta (då F-9 har fem arbetsuppgifter på fjärde plats, redovisas endast de tre främsta resultaten) arbetsuppgifter på de olika stadierna är:

#### F-6

- delta i elevhälsan,
- vara en samtalspartner och rådgivare,
- genomföra pedagogiska utredningar,
- undervisning i liten grupp och/eller enskilt,

#### 7-9

- delta i elevhälsan,
- vara en samtalspartner och rådgivare,
- genomföra pedagogiska utredningar,
- skriva åtgärdsprogram,

#### F-9

- delta i elevhälsans arbete,
- skolans utvecklingsarbete,
- vara en samtalspartner och rådgivare,

#### Gymnasiet

- delta i elevhälsans arbete,
- vara samtalspartner och rådgivare,
- genomföra pedagogiska utredningar,
- undervisning i liten grupp och/eller enskild undervisning.

Vidare ville vi få en insyn i om specialpedagogerna har några arbetsuppgifter som inte ingår i det specialpedagogiska uppdraget (se tabell 8). Denna fråga var en öppen fråga

med fri text men för att få en tydlig bild över respondenternas svar sammanställs och även dessa redovisas i en tabell och kategoriseras utifrån deras friskrivna svar.

I tabell 8 redovisas resultatet om specialpedagogerna har några arbetsuppgifter som inte ingår i det specialpedagogiska uppdraget. På denna fråga svarade 29 av 47 respondenter.

Tabell 8: Har du några arbetsuppgifter som inte ingår i det specialpedagogiska uppdraget? n=29

Extra arbetsuppgifter	F-6 (n=13)	7-9 (n=7)	F-9 (n=3)	Gymnasiet (n=6)
Studieteknik/samtalsstöd	1 (7,8 %)			1 (16,7 %)
Organisera nationella prov		1 (14,3 %)		1 (16,7 %)
Undervisning, mentor		2 (28,6 %)		2 (33,3 %)
IKT-ansvarig				1 (16,7 %)
Vikarie, vikariesamordnare	5 (38,5 %)	6 (85,7 %)	2 (66,7 %)	1 (16,7 %)
Skolledaruppgifter			1 (33,3 %)	1 (16,7 %)
Planera tjänstgöring, schema	1 (7,8 %)	2 (28,6 %)		
Allt-i-allo		1 (14,3 %)		
Rastvakt/Pedagogiska måltider	13 (100 %)	2 (28,6 %)	1 (33,3 %)	
Biblioteksansvarig	1 (7,8 %)			
Resurspedagog	1 (7,8 %)			
Överlämningar			1 (33,3 %)	
Administratör, samordnare	1 (7,8 %)	1 (14,3 %)	2 (66,7 %)	1 (16,7 %)

Då specialpedagogerna fick skriva i fri text kring om de har andra arbetsuppgifter som inte ingår i det specialpedagogiska uppdraget så framkom det väldigt skilda arbetsuppgifter. Det finns specialpedagoger som är biblioteksansvariga, allt-i-allo, resurspedagoger och organiserar nationella prov. Detta är specialpedagoger på alla de olika stadierna som uttrycker att de har andra arbetsuppgifter än ”bara” ur det specialpedagogiska perspektivet.

Administratör, arkivarie (typ men letar reda på dokument osv), skriver mötesprotokoll, sammankallar till möten, sitter med i många möten med vårdnadshavare, utformar olika beslut, skapar lokala rutiner/handlingsplaner, ansvarar för överlämningar mellan årskurs 3-4, årskurs 6-7 samt årskurs 9- gymnasiet (Specialpedagog F-9).

Ett mönster som framkommer är att specialpedagogerna oavsett stadie beskriver att de får vara vikarie vid behov och även vikariesamordnare. Även att vara administratör/samordnare är en uppgift som specialpedagogerna får oavsett stadie.

På 7-9 och gymnasiet så beskriver två specialpedagoger på varje stadie att det ingår i deras uppdrag att undervisa.

På vår skola är specialpedagogerna en del av verksamheten. den största delen av min arbetstid går till att stötta eleverna med särskilda behov (pga. dyslexi, ADHD, ADD, autism och språkstörning) med deras måluppfyllelse (Specialpedagog 7-9).

På F-6 svarar alla specialpedagogerna att de är rastvakt men ingen på gymnasiet då det oftast inte finns rastvakter där. Även på 7-9 och F-9 är en del specialpedagoger rastvakter, dock inte i samma utsträckning som på F-6.

Jag är rastvakt, bussvakt, håller i rastaktiviteter (Specialpedagog F-6).

Rastvakt, fridlufsdagar, pedagogiska måltider (Specialpedagog F-6).

En annan aspekt som uppkom var att specialpedagogerna får informella uppdrag som rektor och får stötta upp när rektorn inte finns på plats.

Gör mycket av det som rektorn inte hinner med. Jobbar mycket på individnivå ur ett kategoriskt perspektiv - tyvärr inte självvalt men påtvingat (Specialpedagog F-9).

Skolledaruppgifter (informellt) då rektor ej är på plats (Specialpedagog gymnasiet).

I tabell 9 redovisas resultatet om specialpedagogerna har några arbetsuppgifter som de skulle vilja göra som just nu inte ingår i deras uppdrag. På denna fråga svarade 17 av 47 respondenter.

Tabell 9: Finns det några arbetsuppgifter som du skulle vilja göra som inte ingår i ditt uppdrag? n=17

Önskade arbetsuppgifter	F-6 (n=5)	7-9 (n=7)	F-9 (n=1)	Gymnasiet (n=4)
Handledning	1 (20 %)	2 (28,6 %)		
Arbeta med elevhälsokompetens	1 (20 %)			
Skolutveckling	2 (40 %)	3 (42,9 %)	1 (100 %)	4 (100 %)
Mer samarbete med rektorn	1 (20 %)	1 (14,3 %)		
Gemensam vision		1 (14,3 %)		
Arbeta förebyggande				

Överlag anser specialpedagogerna att de vill vara mer delaktiga i arbetet med skolutveckling. Sammantaget framkommer det i vår studie att det skulle behövas fler specialpedagoger på skolorna och att de arbetsuppgifter som man redan gör är alldeles för många och detta gör att specialpedagogerna inte vill få fler arbetsuppgifter tilldelade sig.

Nej, det finns så mycket redan att hälften skulle vara nog (Specialpedagog gymnasiet).

Nej, jag har mycket på mitt bord som har med en specialpedagogisk kompetens (Specialpedagog F-6).

Det finns arbetsuppgifter som jag skulle vilja göra mer av om vi var fler specialpedagoger eller speciallärare i skolområdet (Specialpedagog F-6).

En av specialpedagogerna beskriver att hen skulle vilja arbeta mer för att skapa enhetliga skolor inom kommunen om det hade funnits tid till det.

Arbeta för en enhetlighet på stadens olika skolor (Specialpedagog 7-9).

Även om specialpedagogerna beskriver i tabell 6 att det ingår i deras uppdrag att delta i utvecklingsarbetet så framkommer det i citaten som specialpedagogerna har skrivit att de skulle vilja vara mer delaktiga i skolutveckling. Citaten visar att det är oberoende på vilket stadie som specialpedagogen är verksam i så är det mer utvecklingsarbete som de vill delta i.

Vara mer delaktig i skolutveckling och ha ett mer nära samarbete med rektorn och bitr. rektorn i det (Specialpedagog F-6).

Mer skolutveckling och vara än mer bollplank och ledningsstöd (Specialpedagog 7-9).

Delta mer i styrning och organisation (Specialpedagog gymnasiet).

Skulle vilja hinna med ytterligare observationer och pedagogiska utvecklingsfrågor (Specialpedagog F-9).

Övriga citat kring specialpedagogiska uppdrag som specialpedagogerna skulle vilja göra.

Jobba mer med elevhälsokompetens (Specialpedagog F-6).

I tabell 6 fick specialpedagogerna kategorisera vilka arbetsuppgifter som de genomförde regelbundet och där framkom det att mellan 50-81,1 procent av specialpedagogerna beskriver att handledning ingår regelbundet i deras uppdrag men i tabell 9 framkommer det att specialpedagogerna skulle vilja genomföra mer handledning och detta uttrycks även i skriven text.

Mer handledning och arbete med skolutveckling (Specialpedagog 7-9).

Kvalificerade samtal (Specialpedagog 7-9).

Vill arbeta mer förebyggande (Specialpedagog F-9).

Handledning, mandat finns från ledningen men jag har inte lyckats arbeta in det ännu (Specialpedagog F-6).

Detta visar på att även om det finns mandat från rektorn så är det en organisatorisk svårighet att organisera handledningen.

Utifrån formuleringarna framkommer det att det är svårt att organisera specialpedagogens uppdrag och vilka arbetsuppgifter som ska ingå. Det finns inga större skillnader mellan de olika stadierna eller beroende på vilket år som specialpedagogen har tagit sin examen.

### **5.3. Teoretisk analys**

Vi kan se många likheter mellan de arbetsuppgifter specialpedagogerna, som svarat på vår enkät, har. De flesta arbetsuppgifter som den enskilde specialpedagogen examineras mot i examensordningen kan vi se ingår i respondenternas specialpedagogiska arbete mer eller mindre till exempel delta i elevhälsans arbete och genomföra pedagogiska utredningar. Oberoende på vilket stadie som specialpedagogen är verksam i uttrycker de att de vill i större utsträckning delta i skolans utvecklingsarbete. Varje skola kan ses som ett mindre system, eller som delar av en helhet. Helheten kan vara hela Sveriges

skolsystem, där riksdagen beslutar och bestämmer om regler som ska gälla för våra skolor. Varje enskild skola kan också vara en egen helhet, där rektorn bestämmer de regler som ska gälla på en viss skola. Rektorn bestämmer också om vilken gemensam vision man arbetar mot på den enskilda skolan och vilka normer och värderingar som ska finnas. Tillsammans med övrig personal jobbar man fram en gemensam plattform som gäller för den enskilda skolan. Om den enskilda skolan ses som en helhet, kan man säga att varje stadie utgör delar av den helheten, dvs. mindre system. Varje system påverkar övriga system och det är det som systemteorin handlar om, vilket bland annat Öqvist (2003) skriver om. Han tar upp att systemteori handlar om delar och helheter, där alla delarna hänger ihop och att ingen del är viktigare än någon annan del. Ölgaard (1983) skriver till exempel om att människor samverkar och påverkar varandra på olika sätt inom ett system. Hatch (2002) tar upp att vi aldrig kan förstå ett system genom att endast studera delarna. Öqvist (2003) skriver om att ett system förändras i samspel med omgivningen och att systemtänkande handlar om ömsesidigt beroende mellan individ och omvärld. Att våra respondenter i det stora hela har liknande arbetsuppgifter beror troligtvis på att oavsett om de arbetar på olika skolor och på olika stadier, dvs. inom olika system, så ingår alla i samma, större helhet. Respondenterna har examinerats mot ungefär samma mål oavsett vilken examensordning som varit gällande. Även skollagen och andra styrdokument gäller för alla skolor och därmed för alla våra respondenter. Senge (1996) menar att människors agerande till stor del beror på hur den bakomliggande strukturen i systemet ser ut och i vår undersökning kan vi se att respondenterna har liknande arbetsuppgifter, vilket vi kan anta beror på den bakomliggande strukturen som finns som grund på alla skolor.

De skillnader som vi kan se utifrån resultatet är att på stadierna F-6 och gymnasiet har specialpedagogen undervisning enskilt eller/och i liten grupp bland sina främsta arbetsuppgifter medan på 7-9 och F-9 anser de inte att det är en av deras främsta arbetsuppgifter. På alla stadier utom F-9 beskriver specialpedagogerna att de har som främsta arbetsuppgift att skriva pedagogiska utredningar dock är det bara specialpedagogerna på gymnasiet som arbetar mycket med att skriva åtgärdsprogram. Öqvist (2003) skriver att system förändras i samspel med omgivningen och att individ och omvärld påverkar varandra. Skillnaderna vi ser skulle kunna bero på att uppdraget tolkas olika beroende på vilket sammanhang specialpedagogen befinner sig i.

Utifrån enkäten framkommer det att specialpedagogerna oavsett stadie har arbetsuppgifter som inte ingår i det specialpedagogiska uppdraget såsom vikarie och inofficiell rektor med mera. På F-6 beskriver många av specialpedagogerna att de är rastvakter eller har pedagogiska måltider. De skillnader som finns mellan olika stadier kan till exempel bero på naturliga orsaker, som att specialpedagogen har rastvakt som arbetsuppgift i F-6. Rastvakter är inte så vanliga på andra stadier. Att de specialpedagoger som är anställda för hela F-9 har lite andra uppgifter än om man bara har anställning på ett visst stadie kan också ses som naturligt då man kanske har ett större antal elever, men också att man ska kunna möta elever i ett stort åldersspann. Att arbetsuppgifterna till viss del skiljer sig åt kan ju bero på att barnens ålder är olika på de olika stadierna, som man

kan se som olika mindre system. Kunskapskraven och målen förändras också med elevernas ålder. Andra orsaker till att arbetsuppgifterna skiljer sig åt kan bero på hur den större helheten påverkar skolan. Varje kommun sätter en budget för skolan och det kan se olika ut hur man satsar på specialpedagoger. Vissa skolor har en specialpedagog på varje stadiet, medan andra kanske bara har en specialpedagog på hela skolan. Öqvist (2003) menar att det i alla system finns en hierarkisk uppbyggnad och att de högre nivåerna alltid är överordnade verksamheten på lägre nivåer.

#### **5.4. Slutsatser**

Utifrån enkäten framkommer det att det finns både likheter och skillnader både inom och mellan de olika stadierna. En generell arbetsuppgift som alla specialpedagogerna ansåg ingick i deras uppdrag är att delta i elevhälsans arbete, även att genomföra pedagogiska utredningar är en arbetsuppgift som många av specialpedagogerna beskriver som en regelbunden arbetsuppgift.

Det är en ovanlighet att specialpedagogerna har en skriftlig arbetsbeskrivning men att många av specialpedagogerna skulle vilja ha en skriftlig arbetsbeskrivning som visar på vad som ingår i det specialpedagogiska uppdraget. Av de 16 specialpedagoger som har en skriftlig arbetsbeskrivning så var det 4 specialpedagoger som ansåg att den inte följs.

Likheterna som finns mellan stadierna är att alla deltar i skolans elevhälsa och dess arbete samt att vara en rådgivare och samtalspartner är även något som de flesta av specialpedagogerna gör dock är inte handledning en av deras främsta arbetsuppgifter på något av stadierna. På alla stadierna utom F-9 menar specialpedagogerna att genomföra pedagogiska utredningar är en av de främsta arbetsuppgifterna men på F-9 är det inte lika många som genomför det.

Skillnaderna mellan stadierna är att på F-6 och gymnasiet beskriver specialpedagogerna att undervisning i liten grupp och/eller enskild undervisning är en av deras främsta arbetsuppgifter och detta är det inte på 7-9 eller F-9. Det är bara specialpedagogerna på gymnasiet som beskriver att en av deras främsta arbetsuppgifter är att skriva åtgärdsprogram.

Specialpedagogerna fick själva lista vilka arbetsuppgifter som de har utöver det specialpedagogiska uppdraget och det framkommer i deras citat att det finns många olika arbetsuppgifter som läggs på specialpedagogen då rektorerna inte vet vem annars som ska genomföra det. Även att specialpedagogen blir en inofficiell rektor när rektorn inte finns på plats. En del av specialpedagogerna uppgav att de hade andra arbetsuppgifter som inte ingår i det specialpedagogiska uppdraget och inte finns med i examensordningen såsom rastvakt, vikarie mm.

Specialpedagogerna uttrycker att de vill i större utsträckning vara med i skolans utvecklingsarbete och oberoende på vilket stadiet som specialpedagogen arbetar på så är det endast ett fåtal av specialpedagogerna som sitter med i ledningsgruppen.

## 6. Diskussion

I följande kapitel kommer metod och resultat att diskuteras i relation till tidigare forskning och övrig redovisad litteratur.

### 6.1. Metoddiskussion

Vi valde att genomföra en kvantitativ undersökning i vår studie då vår undersökning krävde ett större antal respondenter. Genom online-enkäter kunde vi nå ut till fler specialpedagoger och få ett större svarsunderlag. Bryman (2016) nämner några fördelar med att använda sig av internet vid enkätundersökning, bland annat att man kan nå ut till ett stort antal personer. Det var relativt lätt för oss att nå ut till många specialpedagoger och eftersom vi räknat med att svarsfrekvensen kunde bli låg, eller att det var många som inte skulle svara, ville vi nå ut till så många så att vi kände att vi skulle få in tillräckligt med svar för att få ett bra underlag till vår undersökning.

Bryman (2016) tar också upp några nackdelar med enkäter och nämner till exempel att man inte kan ställa uppföljningsfrågor. Genom att genomföra en enkät med både slutna frågor med flervalsoalternativ och öppna frågor med fritext så har respondenterna fått en möjlighet att använda sig av fritext. För att kunna ställa följdfrågor eller fördjupningsfrågor hade vi istället behövt ha intervjuer som undersökningsmetod och det var inte aktuellt eftersom vi kände att vår undersökning var mer av kvantitativ sort då vi ville ha in ett större antal svar, men vissa svar till fritext-frågorna hade man velat fördjupa sig mer i. Bryman (2016) menar också att för att så många som möjligt ska svara på en enkät är det viktigt att man inte ställer alltför många frågor som respondenterna kan uppleva som oviktiga eller ointressanta. Han nämner också att enkäten helst ska vara kort och lätt att genomföra för att inte för många ska låta bli att svara. Vi försökte utifrån detta att formulera en kort enkät som skulle vara enkel och snabb att genomföra. För att få till detta var det viktigt för oss att verkligen tänka igenom noga vad det var vi ville ha svar på och hur vi då skulle formulera våra frågor. Detta för att begränsa antalet frågor i vår enkät. När vi analyserade resultatet kunde vi dock känna att vi kanske hade behövt ytterligare ett par frågor eller att vi kanske skulle ha formulerat frågorna på ett annat sätt. För att få det ännu tydligare kring hur mycket tid specialpedagogerna lägger på varje enskild uppgift skulle vi nog låtit dem göra en gradering av arbetsuppgifterna och kanske en uppskattning hur mycket tid, procentuellt sett, de lägger på varje arbetsuppgift.

### 6.2. Resultatdiskussion

I vårt arbete valde vi att ha systemteorin som teoretisk utgångspunkt. Detta för att skolan som organisation kan ses som ett system som i sin tur är uppdelad i många mindre system, där varje system påverkar ett annat och även påverkar helheten i stort. Hatch (2002) och Öqvist (2003) nämner båda att systemteori handlar om delar och om helheter och att allting hänger ihop och påverkar varandra på olika sätt. Vi tycker att systemteorin har gett oss en bra teoretisk utgångspunkt i vår undersökning där vi valt att studera hur

specialpedagogers arbete ser ut på olika stadier i skolan och om deras arbete på något vis skiljer sig åt beroende på vilket stadie de arbetar på. Systemteorin kunde ge oss förklaringar till varför vi inte kunde se så stora skillnader i specialpedagogernas arbete utifrån olika stadier. Varje enskild skola är en del av ett större system, med gemensamma regler och lagar att utgå ifrån. Varje utbildad specialpedagog är dessutom examinerad mot ungefär liknande mål i examensordningen. Den större helhetens lagar och styrdokument påverkar varje skola så att skillnaderna i det specialpedagogiska arbetet inte blir så stora. Vi tror dock att skillnaderna blivit något större om respondenterna hade haft möjlighet att gradera sina arbetsuppgifter. Då hade vi nog kunnat se lite mer variation i hur mycket tid (procentuellt sett) specialpedagogerna lägger på varje arbetsuppgift. Detta i sin tur skulle i så fall kunna bero på hur specialpedagogernas arbete är organiserat inom varje mindre system, t ex en enskild skola eller ett begränsat stadie.

Ramberg (2015) tar i sin avhandling upp att det inte finns så mycket forskning gjort kring specialpedagogik på gymnasiet och det finns en större elevvariation på gymnasiet och han beskriver att som specialpedagog på gymnasiet är arbetsuppgifterna främst att bland annat genomföra tester och delta i stödundervisning. Genom att det inte har funnits mycket specialpedagogik på gymnasiet så har det kategoriska perspektivet fått fäste och det är svårt att genomföra en förändring från kategoriskt till relationellt perspektiv och Alberg (2015) beskriver att det ser likadant ut på grundskolan.

Det finns olika föreställningar kring vad som ingår i specialpedagogernas uppdrag och flera författare (Ramberg, 2015; Göransson et al., 2015; Malmgren Hansen, 2002) beskriver att i specialpedagogens uppdrag ingår undervisning både i liten grupp och/eller enskilt, kartläggning, handledning, skolutveckling, rådgivare, genomföra utredningar och skriva åtgärdsprogram.

En arbetsuppgift som alla specialpedagogerna beskrev ingick i deras uppdrag och är en av deras främsta arbetsuppgifter är att delta i elevhälsan och dess arbete. Göransson et al. (2015) tar upp att specialpedagogen är en viktig del i att identifiera och arbeta med olika skolproblem. Det står ingenting i skollagen kring detta mer än att det står att elevhälsan ska ha tillgång till specialpedagogisk kompetens inom elevhälsan. Det står ingenstans att den specialpedagogiska kompetensen innebär någon specifik utbildning. I examensordningen (SFS 2017:1111) står det att specialpedagogen ska ...” 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 2017:1111, sid 5).” Även om det inte står preciserat någonstans i skollagen att specialpedagogen ska vara med i elevhälsan och dess arbete genom att medverka i elevhälsan så är det lättare att arbeta med det förebyggande. Emanuelsson et al. (2001) tar upp att genom ett samarbete i elevhälsan så skapas goda förutsättningar för lärande samt en tillgänglig lärmiljö. Detta är intressant då alla specialpedagogerna upplever att de deltar i elevhälsan arbete och det hade varit intressant att få en fördjupad förståelse för vad respondenterna menar.



I resultatet framkommer det att specialpedagogerna vill använda sina kunskaper kring handledning mer då många av specialpedagogerna beskriver att det inte ingår i deras främsta uppdrag och precis som Lansheim (2010) beskriver att specialpedagogerna har en föreställning kring att det är handledning som specialpedagogerna ska göra och inte undervisning även Ahlberg (2015) beskriver att alla inom skolan måste samarbeta för elevernas bästa och att det är viktigt med handledning. I tabell 6 menar dock specialpedagogerna att handledning ingår i deras uppdrag regelbundet men när de ska beskriva sina främsta arbetsuppgifter så ingår inte handledning i det. Detta kan bero på att vi inte definierade vad regelbundet innebär. Göransson et al. (2015) menar att specialpedagogutbildningen ska förbereda specialpedagogerna för att kunna ha en rådgivande och handledande roll.

Lindqvist (2013) och Malmgren Hansen (2002) beskriver att tiden är en svårighet för specialpedagogerna och hur de ska organisera sin tid genom att de beskriver att de har mycket rådgivning och inte så mycket handledning kan visa sig på grund av att rådgivning är en kort sektion medan handledning ska planeras och göras över tid. Utifrån citaten så visar det sig att det även finns mandat från rektorer att genomföra handledning men att det är organisatoriska svårigheter som gör att handledningen inte kommer igång.

Ahlberg (2015) menar att specialpedagogerna är viktiga för att göra bra förändringar i skolan samt att få en överblick av hur det rent organisatoriskt ska fungera runt omkring eleverna. Specialpedagogerna som har svarat på enkäten beskriver att de vill delta mer i skolutveckling och detta beskriver von Ahlefeld Nisser (2014) som tar upp att specialpedagogerna känner att deras kunskaper inte tas tillvara för att förändra organisationen. Specialpedagogerna som har tagit en examen från 2001 och framåt har fått delkurser kring organisation och ledarskap i sin utbildning.

Det finns en önskan om att få arbeta mer organisatoriskt och delta mer i ledningsgruppen och utvecklingsarbetet. Utifrån citaten i resultatet beskriver specialpedagogerna att de har en önskan att arbeta mer på organisationsnivå och de som är examinerade utifrån de nyare examensordningarna ingår det i deras uppdrag. I examensordningen från 2001 skrivs det till att specialpedagogen ska vara med och utveckla skolan och dess organisation (Högskoleverket, 2012:11R). I enkäten så visar det sig att det endast är ett fåtal specialpedagoger som deltar i ledningsgruppen och då främst specialpedagogerna på F-9, men att överlag beskriver specialpedagogerna oavsett stadie att de deltar i skolans utvecklingsarbete. Att F-9 är överrepresenterat med att sitta med i ledningsgruppen kan bero på att de har ett större övergripande ansvar för fler årskurser.

Lindqvist (2013) beskriver att specialpedagogens roll har varit föränderlig över tid och att det är en svårighet att hitta en specialpedagogisk struktur och att synen är att specialpedagogen ska sitta med enskilda elever. Utifrån resultatet så visar det sig att på både F-6 och gymnasiet är en av specialpedagogernas främsta arbetsuppgifter att undervisa enskilt och/eller i liten grupp och detta resultat kan sättas i relation till von Ahlefeld Nisser (2014) som anser att det finns en svårighet i att särskilja specialpedagogerna och speciallärarna åt medan Lansheim (2010) skriver att det är svårt

för specialpedagogerna efter avslutad utbildning att arbeta utifrån sina nya kunskaper utan att det ofta blir att specialpedagogen får arbeta mer som speciallärare. I vårt resultat kan vi också se tendenser på att många av specialpedagogerna på F-6 och gymnasiet har arbetsuppgifter som skulle kunna tillfalla speciallärare. Högskoleverket (2012:11R) tar upp att efter 2011 års revidering av examensordningen har rollerna för specialpedagoger och speciallärare särskilts mer åt då specialpedagogerna ska arbeta mer för eleverna medan speciallärare ska arbeta mer med eleverna. Enligt Ramberg (2015) och Göransson et al. (2015) så är det speciallärarens uppdrag att stödja eleverna i mindre grupp eller i enskild undervisning medan Malmgren Hansen (2002) menar att det finns en stor bredd i vad som ingår i specialpedagogens uppdrag att arbeta i liten grupp eller enskild undervisning. Genom att eleverna sätts i en liten grupp eller enskild undervisning menar Ström och Lahtinen (2012) att skolan enligt Konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättningar diskrimineras då all form av exkludering beroende på en funktionsnedsättning är diskriminerande.

I vår studie framkommer det att en del av specialpedagogerna har mycket enskild undervisning kan bero på att pedagogerna inte har det relationella perspektivet och lägger över allt ansvar på specialpedagogerna att ”fixa” problemet. Även att specialpedagogen inte har mandat från rektorn att arbeta organisatoriskt utan arbetar med enskild undervisning. Detta kan bero på enligt Gerrbo (2012) att skolan fortfarande kategoriserar elever och att enskild undervisning behövs till en viss del för att kunna utröna vilka svårigheter eleverna har. Det är inte enbart i Sverige som elever placeras en viss del av dagen i liten grupp utan Fischbein (2007) tar upp att även i andra länder placeras eleverna utanför den ordinarie undervisningen och det blir specialpedagogen eller speciallärarens uppgift att arbeta med de eleverna som inte följer normen. Enligt Malmgren Hansens (2002) undersökning består en tredjedel av specialpedagogernas arbetstid till att arbeta nära eleverna.

Nilholm (2006) och Emanuelsson et al. (2001) tar upp att det specialpedagogiska fältet har genomgått förändringar genom åren och vad som har ansetts vara normalt har varit föränderligt och utifrån det så behöver skolan anpassa sig så att undervisningen passar alla eleverna. Genom att titta på resultatet och se hur många specialpedagoger som sitter med enskilda elever eller liten grupp har denna förändring inte fått fäste i hela skolans värld. Göransson et al. (2015) att exkludera elever med funktionsnedsättningar och placera dem på annan plats räknas som diskriminerande.

I examensordningen för speciallärare står det att specialläraren ska efter avslutad utbildning...” visa förmåga att kritiskt granska och tillämpa metoder för att bedöma barns och elevers språk-, skriv- och läsutveckling eller matematikutveckling” (SFS 2011:186, sid. 7). Detta står inte skrivit någonstans för specialpedagoger dock beskriver specialpedagogerna i undersökningen att mellan 60-93,3 procent av specialpedagogerna gör utredningar regelbundet men att det är främst F-6 och gymnasiet som har det mer frekvent. Då det enligt von Ahlefeldt Nisser (2014) behövs en tydligare särskiljning mellan specialpedagoger och speciallärare för att tydliggöra rollerna och Högskoleverket (2012:11R) menar att det finns en likvärdighet mellan yrkesrollerna genomfördes 2011

en revidering för att särskilja yrkesrollerna mer. Utifrån vårt resultat kan vi se att särskiljningen mellan specialpedagoger och speciallärare inte har fått någon genomslagskraft då specialpedagoger har uppdrag som skulle kunna tolkas som specialläraruppdrag.

En av specialpedagogernas uppgift enligt examensordningen är att genomföra pedagogiska utredningar samt skriva åtgärdsprogram (SFS 2017:1111) och att genomföra pedagogiska utredningar är en av de främsta arbetsuppgifterna för specialpedagogerna på stadierna F-6, 7-9 och gymnasiet, specialpedagogerna på F-9 upplever inte att det är en av deras främsta arbetsuppgifter. I Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006), Lgr11 (Skolverket, 2018) och Gy11 (Skolverket, 2011) står det att elever som är i behov av särskilt stöd ska få det stöd de är berättigade till. Genom att specialpedagogerna uträner elevens svårigheter genom den pedagogiska utredningen kan eleverna få det stöd som de är berättigade till. I Gy11 (Skolverket, 2011) och Lgr11 (Skolverket, 2018) står det att skolan ska anpassas utifrån varje enskild elev och att den inte kan utformas lika för alla och genom att genomföra pedagogiska utredningar får skolan en överblick på elevernas styrkor och svårigheter och kan anpassa undervisningen bättre som skollagen (SFS 2010:800) beskriver.

Att skriva åtgärdsprogram är det endast specialpedagogerna på 7-9 som upplever att det är en av deras främsta arbetsuppgifter även om det står skrivit i examensordningen att det ingår i deras uppdrag.

Det framkommer i resultatet att specialpedagoger oavsett stadiet beskriver att en av deras främsta arbetsuppgifter är att vara en samtalspartner och rådgivare och detta är en arbetsuppgift som är beskriven i examensordningen ..."-visa fördjupad förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda" (SFS 2017:1111, sid 5).

I resultatet framkommer det inga större skillnader på vilka arbetsuppgifter som ingår i ens uppdrag beroende på vilket år som specialpedagogen har tagit sin examen. Det som framkommer utifrån citaten är att specialpedagogerna vill få ett närmare samarbete med sin rektor. Även att det finns specialpedagoger som har mandat från sina rektorer att genomföra handledning med mera men att det rent organisatoriskt inte fungerar.

Specialpedagogerna oavsett stadiet upplever att de tilldelas arbetsuppgifter som inte ingår i det specialpedagogiska uppdraget och precis som Malmgren Hansen (2002) tar upp att specialpedagogen ofta får arbetsuppgifter tilldelad sig som ingen annan på skolan kan lösa. Arbetsuppgifter som tilldelas specialpedagogerna är blandat men de "extra" uppgifter som specialpedagogerna fått tilldelade sig är rastvakt, vikarie och även till viss del undervisning i klass och inofficiella skolledaruppdrag.

Utifrån vårt resultat så framkommer det att det finns att många av respondenterna har även arbetsuppgifter som inte ingår i examensordningen såsom rastvakt, vikarie allt-i-allo med mera. Björck-Åkesson och Nilholm (2007) menar att genom att det är otydligt kring vad det specialpedagogiska uppdraget innebär gör att specialpedagogiken får en otydlig identitet. Lansheim (2010) menar att beroende på hur den specialpedagogiska

organisationen är organiserad påverkar vilken roll specialpedagogen får i verksamheten och Göransson et al. (2015) beskriver att då det inte finns några fastställda lagar eller förordningar på vad som ska ingå i specialpedagogens uppdrag så blir det lokalt förhandlingsbart då det inte heller är predicerat i skollagen. Även Struyve et al. (2018) tar upp att om skolan har olika uppfattningar på vad som ingår i det specialpedagogiska uppdraget kan få konsekvenser för det pedagogiska arbetet. Möllås et al. (2017) resultat visar på att det inte är säkert att specialpedagogen efter avslutad utbildning får praktisera de nya kunskaperna.

En arbetsuppgift som många av specialpedagogerna utförde på F-6 är rastvakt dock kan det vara tudelat om det är en arbetsuppgift som kan anses vara specialpedagogisk då det i examensordningen står att specialpedagogen ska undanröja svårigheter i olika lärmiljöer samt att hitta vägar för att kunna möta behoven hos alla elever (SFS 2017:1111). Att vara rastvakt kan därmed ingå i detta. Att det inte är någon av specialpedagogerna på gymnasiet som beskriver att de är rastvakt är inte så konstig då eleverna är mycket äldre, men det hade kanske funnits en vinst i att specialpedagogerna är ute och rör sig bland ungdomarna och inte bara träffa eleverna vid svårigheter och skapa en relation med eleverna som Rubin (2013) beskriver. Även Hertz (2011) och Gerrbo (2012) skriver att det specialpedagogiska uppdraget är att utveckla elevernas förmåga i sociala sammanhang samt att stärka eleverna i gruppen.

En av frågorna i enkäten var om specialpedagogerna har någon skriftlig arbetsbeskrivning och 16 av 47 specialpedagoger uppgav att de har en skriftlig arbetsbeskrivning och endast 4 av dessa uppgav att de inte följdes medan av de 30 specialpedagogerna som inte har en skriftlig arbetsbeskrivning ville 22 specialpedagoger få det. Genom att få en skriftlig arbetsbeskrivning skulle det bli tydligare för specialpedagogerna vad som ingår i deras uppdrag och inte att andra ska tillge dem uppgifter som inte ingår i det specialpedagogiska uppdraget och som Malmgren Hansen (2002) har kommit fram till i sin avhandling att tiden inte räcker till för alla de uppgifter som specialpedagogerna blir tilldelade. Utifrån specialpedagogens uppdrag menar Ramberg (2015) att det är rektorns ansvar att organisera den specialpedagogiska verksamheten.

### **6.3. Specialpedagogisk implikation**

I denna studie ger vi en bild av likheter och skillnader i arbetsuppgifter för specialpedagoger mellan de olika stadierna. Specialpedagogerna har en viktig roll på skolorna och det visar sig att de tilldelas arbetsuppgifter som inte ingår i det specialpedagogiska uppdraget. Genom att skapa en dialog med rektorerna och skapa tydligare ramar kring vad som ingår i det specialpedagogiska uppdraget så blir det lättare att inte tilldelas arbetsuppgifterna som rektorn inte vet vem de ska tilldelas. Det måste även bli tydligare för rektorerna vilka skillnader det är mellan specialpedagoger och speciallärare och att det är skillnader i vad som ingår i deras uppdrag.

#### **6.4. Fortsatt forskning**

Genom denna undersökning framkommer det att specialpedagogerna har många varierande arbetsuppgifter och att det inte är beroende på vilket stadiet eller vilken examensordning som specialpedagogen är examinerad utifrån utan det är beroende på vilka arbetsuppgifter rektorn tilldelar en och rektorn förståelse för vad som är en speciallärares och en specialpedagogs uppdrag. Som specialpedagogerna nämnde var det många som ville ha en skriftlig arbetsbeskrivning och få skriftligt dokumentation på vad som ingår i det specialpedagogiska uppdraget.

Utifrån studien hade det varit intressant att vidare undersöka vilken påverkan en skriftlig uppdragsbeskrivning har på vilka arbetsuppgifter som ingår i uppdraget. Även om och i så fall vilka skillnader det finns i uppdragen om en specialpedagog har en arbetsbeskrivning eller inte.

## 7. Sammanfattning

Denna studie utgår ifrån att vi vill få en överblick i vilka likheter och skillnader det finns i det specialpedagogiska uppdraget mellan olika stadier (F-6, 7-9 och gymnasiet) samt att få en vetskap om det finns arbetsuppgifter som specialpedagogerna genomför som inte är skrivna i examensordningen.

Struyve et al. (2018) menar att det finns olika förväntningar på vad som ingår i specialpedagogernas uppdrag utifrån pedagogerna och Möllås et al. (2017) beskriver att även om man är anställd som specialpedagog finns det en stor bredd i vad som ingår i uppdraget.

Syftet med detta arbete är att få en överblick kring vilka likheter och skillnader vi kan identifiera i specialpedagogernas arbetsuppgifter mellan de olika stadierna F-6, 7-9 och gymnasiet och hur det kan kopplas till examensordningen (SFS 2017:1111). Även att få en förståelse för hur specialpedagogens uppdrag ser ut och vilka arbetsuppgifter som ingår i specialpedagogens yrkesroll.

Utifrån syftet har följande frågeställningar framkommit:

- Vilka likheter och skillnader i det specialpedagogiska uppdraget finns det mellan de olika stadierna?
- Vilka arbetsuppgifter som specialpedagogerna har som beskrivs/beskrivs inte i examensordningen för specialpedagoger?

För att komma fram till ett resultat valdes en kvantitativ studie med online-enkäter för att kunna nå ett större geografiskt område. Enkäten skickades ut till 100 specialpedagoger där urvalet varit utifrån vilket stadie de är verksamma i, detta för att alla stadierna skulle vara representerade i utskicken. Av de 100 enkäterna som skickades ut inkom 47 svar. Detta ger en svarsfrekvens på 47 procent.

Efter att resultatet samlats in analyserades det utifrån en bivariant där korrelationstabeller skapades utifrån svarens olika variabler. Systemteori har används som teoretisk förankring.

Genom enkäterna så framkommer det i resultatet att specialpedagogerna oavsett stadie har likvärdiga arbetsuppgifter där alla uttrycker att de deltar i elevhälsans arbete och många av specialpedagogerna uttrycker att de skulle vilja vara mer delaktiga i utvecklingsarbeten. Det visar sig även att många av specialpedagogerna har arbetsuppgifter som inte likställs med examensordningen såsom rastvakt, vikare, allt-i-allo och detta är inte generella för bara ett stadie utan finns i alla stadierna.

En intressant fortsatt forskning hade varit att titta närmare på specialpedagogernas arbetsbeskrivningar och om det har en positiv eller negativ inverkan på deras arbetsuppgifter och om examensordningen följs mer då eller om det ser likadant ut med arbetsuppgifter som inte ingår i examensordningen.

## Referenser

- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Björck-Åkesson, E. & Nilholm, C. (2007). Inledning. I Björck-Åkesson, E. & Nilholm, C. (red.). *Reflektioner kring specialpedagogisk – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronter* (s. 7-16). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bryman, A. (2016). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Statens Skolverk.
- Eriksson Bajras, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogisk i ett historiskt perspektiv. I Björck-Åkesson, E. & Nilholm, C. (red.), *Reflektioner kring specialpedagogisk – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronter* (s. 17-35). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2012. Göteborg
- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnusson, G. & Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning [Elektronisk resurs] En enkätstudie*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Hatch, M.J. (2002). *Organisationsteori: Moderna, symboliska och postmoderna perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Helldin, R. & Sahlin, B. (2010). *Etik i specialpedagogisk verksamhet*. Lund: Studentlitteratur.
- Hertz, S. (2011). *Barn- och ungdomspsykiatri: nya perspektiv och oanade möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Högskoleverkets rapportserie 2012.11R*. Behovet av en särskild specialpedagogexamen och specialpedagogisk kompetens i den svenska skolan.
- Karlsudd, P. (2012). Att diagnostisera till inkludering – en (upp)given fundering? I Barrow, T. & Östlund, D. (red.), *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*. (s. 175-184). Kristianstad: Kristianstad University Press.
- Lansheim, B. (2010). *Förståelser av uppdraget specialpedagog: blivande och nyblivna specialpedagogers yrkeslivsberättelser*. Liss Malmö: Malmö högskola, 2010. Malmö.
- Lindqvist, G. (2013). 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

- Malmgren Hansen; A. (2002). *Specialpedagoger - nybyggare i skolan*. Diss. Stockholm: Univ., 2002. Stockholm.
- Moe, S. (1996). *Sociologisk betraktelse: en introduktion till systemteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Möllås, G. Gustafson, K. Klang, N & Göransson, K. (2017). *Specialpedagogers/speciallärares arbete i den dagliga skolpraktiken [Elektronisk resurs] En analys av sex fallstudier*. Karlstad: Karlstad universitet.
- Nilholm, C. (2006). *Möten?: Forskning om specialpedagogik i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ramberg, J. (2015). *Special education in Swedish upper secondary schools: resources, ability grouping and organisation*. Diss. (sammanfattning) Stockholm: Stockholms universitet, 2015. Stockholm.
- Rubin, Maria (2013). Vem är Sofia? Perspektiv på relationell specialpedagogik i arbetet för språkutveckling och mångfald. I Aspelin, J. (red.), *Relationell specialpedagogik – i teori och praktik*. (s. 143-162). Kristianstad: Kristianstad University Press.
- Senge, P. (1996). *Det femte disciplinen: den lärande organisationens konst*. Stockholm: Nerenius & Santéus förlag.
- SFS 1993:100. *Högskoleförordningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad från [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100\\_sfs-1993-100](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100)
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2007:638 *Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad från <https://www.lagboken.se/views/pages/getfile.ashx?portalId=56&docId=128234&propId=5>
- SFS 2011:186 *Förordning om ändring i förordningen (2010:542) om ändring i förordningen (2010:541) om ändring i högskoleförordningen (1993:100)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad från <http://rkrattsdb.gov.se/SFSdoc/11/110186.PDF>
- SFS 2017:1111 *Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad från <https://www.lagboken.se/views/pages/getfile.ashx?portalId=56&docId=3115975&propId=5>
- Skolverket (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm. Hämtad från <http://ncm.gu.se/media/kursplaner/grund/Lpo94.pdf>
- Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.



Skolverket (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (reviderad 2018)*. Stockholm: Skolverket.

Skolöverstyrelsen. (1980-1986). *Läroplan för grundskolan: Lgr 80*. Stockholm: LiberLäromedel/Utbildningsförlag. Hämtad från [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/30910/1/gupea\\_2077\\_30910\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/30910/1/gupea_2077_30910_1.pdf)

Ström, K. & Lahtinen, U. (2012). Den svårfångade inkluderingen: exemplet Finland. I Barrow, T. & Östlund, D. (red.), *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*. (s. 95-108). Kristianstad: Kristianstad University Press.

Struyve, C., Hannes, K., Meredith, C., Vandecandelaere, M., Gielen, S. & Fraine, B. (2018). Teacher Leadership in Practice: Mapping the Negotiation of the Position of the Special Educational Needs Coordinator in School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), 701-718. doi: 10.1080/00313831.2017.1306798

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

Svenska Unescorådet (2006). *Salamanca-deklarationen och Salamanca +10*. [Stockholm]: Svenska Unescorådet.

Takala, M., Wickman, K., Uusitalo-Malmivaara, L. & Lundström, A. (2015). Becoming a special educator: Finnish and Swedish students' views of their future profession. *Educational Inquiry*, 6(1), 25-51.

Vetenskapsrådet. (2017). *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

von Ahlefeldt 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

Ölgaard, B. (1983). *Om Gregory Batesons helhetsteori*. Göteborg: Bokförlaget Korpen

Öqvist, O. (2003). *Systemteori i praktiken: konsten att lösa problem och nå resultat*. Stockholm: Gothia fortbildning.

# Bilaga 1



Fakulteten för  
lärarutbildning

---

*På specialpedagog- och speciallärarprogrammet vid Högskolan Kristianstad skriver studenterna ett självständigt arbete under sin sista termin. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie med utgångspunkt i en forskningsfråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid olika verksamheter, i form av t.ex. intervjuer, enkäter och observationer. Ansvarig för dina personuppgifter är Högskolan Kristianstad. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Det självständiga arbetet motsvarar 15 högskolepoäng. När detta har blivit godkänt publiceras det i databasen DIVA*

<https://www.hkr.se/om-hkr/organisation/laranderesurscentrum/publicering/>

---

2019-02-28

Missivbrev

Vi är två studenter som studerar på Högskolan Kristianstad och heter Jennica Örlebäck och Sara Erixon. Vi studerar vår sista termin på specialpedagogprogrammet och vi kommer att ta vår examen våren 2019.

Vårt självständiga arbete kommer att handla om vilka likheter och skillnader det finns i specialpedagogens uppdrag utifrån vilket stadie som specialpedagogen är verksam i. Vi kommer att genomföra en kvantitativ studie med fokus på specialpedagogens egen uppfattning om vilka arbetsuppgifter som ingår i uppdraget.

Som respondent kommer du att få en länk mailad till dig med frågor kring ditt specialpedagogiska uppdrag och vilka arbetsuppgifter som ingår i det. Enkäten tar cirka fem minuter att svara på.

Under arbetets gång så kommer vi som studenter och vår handledare att ha tillgång till det insamlade materialet, allt material kommer att förstöras efter att uppsatsen har examinerats.

Under hela arbetet kommer vi att följa de forskningsetiska principerna gällande:

- Varje deltagare har rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Tack på förhand!

Jennica Örlebäck

XXXX-XXXXXX

Sara Erixon

XXXX-XXXXXX

Ansvarig handledare: Katarina Nilfyr

Kontaktuppgifter Högskolan i Kristianstad:

[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

044-2503000

## Bilaga 2

### Enkät: Specialpedagogens arbetsuppgifter

Syftet med denna undersökning är för att få en översyn på hur specialpedagogens roll ser ut och om arbetsuppgifterna skiljer sig åt beroende på vilka stadier specialpedagogen arbetar på. Vi kommer även att koppla arbetet till vad som står i examensordningen.

Undersökningen tar cirka 5 minuter att genomföra.

Tack på förhand!

Vilken är din grundlärarutbildning?

---

När tog du din specialpedagogexamen?

---

Vilket stadie arbetar du i?

---

Har du en skriftlig arbetsbeskrivning/uppdragsbeskrivning som beskriver dina arbetsuppgifter?

- Ja
- Nej

Om ja, följs den?

- Ja
- Nej

Om nej, skulle du vilja ha en skriftlig arbetsbeskrivning?

- Ja
- Nej

Vilka arbetsuppgifter ingår i ditt uppdrag regelbundet?

- Sitter med i ledningsgruppen
- Deltar i elevhälsan och dess arbete
- Arbetar med utvecklingsarbetet på skolan
- Samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor
- Ansvarar för handledning i grupp och/eller enskilt
- Genomför pedagogiska utredningar (utredning särskilt stöd)
- Skriver åtgärdsprogram
- Genomför observationer i klassrum
- Har kontakt med externa aktörer
- Undervisning enskilt och/eller i liten grupp
- Genomför läs- och skrivutredningar och/eller matematikutredningar

Vilka är dina fyra främsta uppgifter?

- Sitter med i ledningsgruppen
- Deltar i elevhälsan och dess arbete
- Arbetar med utvecklingsarbetet på skolan
- Samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor
- Ansvarar för handledning i grupp och/eller enskilt
- Genomför pedagogiska utredningar (utredning särskilt stöd)
- Skriver åtgärdsprogram
- Genomför observationer i klassrum
- Har kontakt med externa aktörer
- Undervisning enskilt och/eller i liten grupp
- Genomför läs- och skrivutredningar och/eller matematikutredningar

Har du några arbetsuppgifter som inte ingår i det specialpedagogiska uppdraget (till exempel rastvakt, vikariesamordnare, vikarie, mm)?

---

Finns det några arbetsuppgifter som du skulle vilja göra som inte finns med i ditt uppdrag?

---