



Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-20 30 00
www.hkr.se

Att vara eller inte vara -

En studie om specialpedagogens anställningsbarhet i
den kommunala grundskolan

*To be or not to be – A study of the Special Educator's employability in
the Local Elementary School*

Susanne Block

Johanna Ingoldsson

Examensarbete:	15 hp
Sektion:	Läraryrkesutbildningen
Program:	Specialpedagogprogrammet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT 2012
Handledare:	Lena Jensen
Examinator:	Jerry Rosenqvist

ABSTRACT

Arbetets art:	Examensarbete på avancerad nivå, 15 hp, Specialpedagogiska programmet, Högskolan i Kristianstad
Titel:	Att vara eller inte vara – En studie om specialpedagogens anställningsbarhet i den kommunala grundskolan To be or not to be – A study of the Special Educator's employability in the Local Elementary School
Författare:	Susanne Block och Johanna Ingoldsson (2012)
Handledare:	Lena Jensen
Examinator:	Jerry Rosenqvist

Vår studie ger en inblick i hur platsannonser från kommunala grundskolor som söker specialpedagog stämmer med aktuell examensordning för specialpedagog samt hur rektorer reflekterar kring innehållet i platsannonserna. Syftet är att undersöka om vi är anställningsbara som specialpedagoger i den kommunala grundskolan. Undersökningens metod är dokumentgranskning, som följs av telefonintervjuer. Vårt resultat pekar på att vi är anställningsbara som specialpedagoger. ”Social kompetens”, ”flexibilitet” och personlig lämplighet är viktigare än vilken specialpedagogisk utbildning den sökande har. Preciseringen av arbetsuppgifter och kvalifikationer i platsannonserna styrs av vilka specialpedagogiska behov som finns på skolan. I många platsannonser efterfrågas utökad kompetens, till exempel kunskap/erfarenhet av kompensatoriska hjälpmedel och neuropsykiatriska funktionshinder, vilket kan tyda på att det förutsätts att specialpedagoger eller speciallärare bör ha dessa kompetenser.

Ämnesord: anställningsbarhet, dokumentgranskning, rektorsuppdrag, speciallärare, specialpedagog

FÖRORD

Specialpedagog/speciallärare till Toppenskolan

Äpplets kommun, 1 plats

Sista ansökningsdag: 2011-10-13

Centralt beläget i expanderande Äpplets kommun ligger Toppenskolan. Vi söker nu en medarbetare som vill vara med och arbeta för att Äpplets kommun ska fortsätta vara en attraktiv kommun för alla att bo och leva i.

Tillträde/Varaktighet: Tillsvidareanställning med tillträde 2012-01-09

ARBETSUPPGIFTER: Undervisa elever i behov av särskilt stöd, handleda personal, genomföra pedagogiska utredningar, planera och bedriva pedagogiskt arbete i enlighet med gällande läroplan samt att utföra inom yrket i övrigt förekommande uppgifter.

KVALIFIKATIONER: Specialpedagog-/speciallärarexamen. Erfarenhet av skolår 7-9. Kunskap om och erfarenhet av elever med de vanligaste neuropsykiatriska funktionshindren, kunskap och erfarenhet av elever med dyslexi/dyskalkyli och kunskap i användande av olika hjälpmedel. Vi söker dig som har stor kommunikativ förmåga, är flexibel, initiativrik och ansvarstagande och som förstår tonåringar. Vi lägger stor vikt vid personlig lämplighet.

Denna fiktiva platsannons är komponerad utifrån några verkliga platsannonser där en specialpedagog, eller kanske en speciallärare - eller varför inte både och - söks.

Vi har många att tacka, för stöd och uppmuntran under vår process fram till färdigt examensarbete. Ett stort tack till vår handledare Lena Jensen, ditt engagemang och din livsgnista har verkligen berört oss! Tack Ann-Elise Persson, som funnits till hands när vi behövt akut skrivråd och litteraturtips. Tack också till våra korrekturläsare, som ställt upp med tid och ögon!

Vårt största och innersta tack går till våra familjer, som stått ut med oss när våra hjärnor bara varit fulla av tankar kring vetenskapliga teorier, metoder, resultat och analyser...

Avslutningsvis vill vi tacka varandra för kost och logi, inspiration och stöttning. Nu är vi i mål!

Välkomna att ta del av vårt examensarbete!

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1 INLEDNING.....	5
1.1 Bakgrund.....	5
1.2 Syfte och problemformulering.....	7
1.3 Studiens avgränsning.....	7
1.4 Studiens upplägg.....	7
2 LITTERATURGENOMGÅNG.....	9
2.1 Styrdokument.....	9
2.1.1 Skollagen.....	9
2.1.2 Lgr 11.....	10
2.1.3 Salamancadeklarationen.....	10
2.2 Rektorns uppdrag och ansvar.....	10
2.3 Specialpedagogikens historia.....	12
2.3.1 Folkskolan.....	12
2.3.2 Synen på specialundervisning.....	12
2.3.3 Speciallärare - specialpedagog - speciallärare.....	14
2.4 Examensordningarna för specialpedagog och speciallärare.....	15
2.4.1 Behörighet.....	15
2.4.2 Likheter och skillnader.....	16
2.5 Det specialpedagogiska uppdraget.....	18
2.6 Specialpedagogens kompetenser.....	20
2.6.1 Ledarskap.....	20
2.6.2 Skolutveckling.....	21
2.6.3Handledning och rådgivning.....	21
2.6.4 Kartläggning och utredning.....	22
2.6.5 Undervisning.....	22
2.7 Anställningsbarhet.....	23
2.8 Sammanfattning av litteraturgenomgången.....	25
3 TEORI.....	27
3.1 Hermeneutik.....	27
3.1.1 Den hermeneutiska spiralen.....	28
3.2 Ramfaktorteorin.....	29
3.3 Komplexitetsteorin.....	30
4 METOD.....	31
4.1 Metodövervägande.....	31
4.2 Val av metod.....	31

4.2.1 Dokumentgranskning	32
4.2.2 Intervju	32
4.3 Pilotstudie.....	33
4.4 Undersökningsgrupp	33
4.5 Genomförande	34
4.6 Bearbetning	34
4.7 Tillförlitlighet	36
4.8 Etik	36
5 RESULTAT OCH ANALYS	38
5.1 Resultat av dokumentgranskning	38
5.1.1 Annonserad tjänst.....	38
5.1.2 Tolkning av anställningsbarheten.....	39
5.1.3 Behörighet	40
5.1.4 Efterfrågad erfarenhet.....	40
5.1.5 Social kompetens och personlig lämplighet.....	41
5.1.6 Utökad kompetens.....	41
5.1.7 Undervisning	42
5.2 Analys av dokumentationsgranskning	42
5.3 Resultat av telefonintervjuer	43
5.3.1 Intervjufråga 1	43
5.3.2 Intervjufråga 2	44
5.3.3 Intervjufråga 3	45
5.4 Analys av telefonintervjuer	46
5.5 Sammanfattande analys.....	47
6 DISKUSSION	48
6.1 Resultatbeskrivning.....	48
6.2 Diskussion av studien.....	48
6.2.1 Det pedagogiska ledarskapet.....	48
6.2.2 Specialpedagogens kompetenser – enligt examensordningen eller verksamheten?.....	49
6.2.3 Politiska intentioner kontra verkligheten	52
6.3 Metoddiskussion.....	53
6.4 Tillämpning	53
6.5 Pedagogiska implikationer	54
7 SAMMANFATTNING	55
REFERENSER.....	56
BILAGOR	

1 INLEDNING

”Hur specialpedagogens kompetens bäst skall användas beror på den aktuella verksamhetens behov, vilket ställer höga krav på flexibilitet” (Persson, 2007, s. 111-112).

Vi som författat denna examensuppsats är utbildade grundskollärare och har under hela vår utbildningstid på Specialpedagogiska programmet vid Högskolan i Kristianstad funderat på om vi istället för att studera till specialpedagog skulle valt att studera till speciallärare. Räcker det att vara utbildad specialpedagog för att vara aktuell för en specialpedagogisk tjänst i den kommunala grundskolan i framtiden? För att ta reda på detta utgick vi från platsannonser som söker en specialpedagog.

Vi tar ett gemensamt ansvar för samtliga texter i denna uppsats.

1.1 Bakgrund

Högskoleverket genomförde under 2005 en kvalitetsgranskning av sex specialpedagogutbildningar på högskolor och universitet i Sverige. I sin rapport (2006:10) fastslår de att den då gällande examensordningens primära mål var att studenten får kunskaper om, och färdigheter i aktivt arbete med elever i behov av särskilt stöd. Utöver detta huvudmål finns underordnade mål, som anger att specialpedagogen ska kunna arbeta med pedagogisk rådgivning, handledning och skolutveckling. Högskoleverket konstaterar att samtliga granskade utbildningar har tolkat detta som att specialpedagogen har en ny yrkesroll där huvudmålet, det konkreta arbetet med elever i behov av särskilt stöd, blivit ett underordnat mål. Förväntningarna på, och behoven av att specialpedagogerna i skolorna ska arbeta konkret med elever med inlärningssvårigheter är däremot stora. Detta upplägg på specialpedagogprogrammen förutsätter att andra aktörer i skolan anpassar organisationen efter dessa förutsättningar, konstaterar Högskoleverket (Högskoleverket, 2006).

I augusti 2007 ändrades formuleringen avseende specialpedagogutbildningen. Persson (2007) konstaterar att det nu är mycket omfattande krav som ställs på specialpedagogens kompetens. Han uppmärksammar att uttrycket ”att aktivt kunna arbeta med barn” strukits och drar slutsatsen att specialpedagogens uppgift i och med den nya examensordningen inte längre omfattar undervisning av elever. Detta leder till att specialpedagogen i sitt arbete kan upplevas som obekvämt och att det ställs höga krav på integritet och mod.

Efter riksdagsvalet 2006 övertar en borgerlig allians regeringsmakten från socialdemokraterna. Skolminister Ibrahim Baylan får lämna över sin ministerpost till Jan Björklund, som blir ny utbildningsminister. För att råda bot på grundskolelevernas bristande kunskaper föreslår Björklund som en åtgärd att en ny speciallärarutbildning införs. Persson (2007) redogör för en interpellationsdebatt om skolsegregering från riskdagen i maj 2007 mellan Baylan och Björklund. Persson konstaterar att Baylan vid denna debatt undviker att tala om speciallärare och speciallärarutbildning och att Björklund på samma sätt, men omvänt, undviker att tala om specialpedagoger och specialpedagogutbildningen.

Maktpolitik har företräde framför utbildningspolitiska reformer grundade på forskning och beprövad erfarenhet (---). Det kan konstateras att den blivande specialläraren kommer att vara utbildad för flera av de uppgifter som specialpedagogen redan har. Kanske hade skolministern för avsikt att helt ersätta specialpedagogexamen med en speciallärarexamen; interpellationsdebatten talar ju för en sådan föresats (Persson, 2007, s. 118 och 120).

I både avhandlingar (Ahlefeld Nisser, 2009; Lansheim, 2010) och examensarbeten inom ämnet specialpedagogik på avancerad nivå (Grahn 2010; Bosson & Gerthsson-Nilsson, 2010; Nilsson & Olofsson, 2011) har vi funnit att Perssons föreslagna forskning kring den specialpedagogiska yrkesrollen fortsatt. Lansheims och Ahlefeld Nissers resultat kommer att redovisas under kapitel 2.3 *Det specialpedagogiska uppdraget*. Grahns (2010) studie antyder att det kan finnas ett behov av att definiera specialpedagogens roll och funktion för att kunna förvalta professionens kompetens och resurs på ett riktigt och målmedvetet sätt. Bosson och Gerthsson-Nilsson (2010) konstaterar att kompetenser som finns i examensbeskrivningen inte används fullt ut ute i verksamheterna. De frågar sig om det under utbildningen inte legat så stort fokus på vad ledarskap är, och vad det innebär för specialpedagogen. Nilsson och Olofsson (2011) ville undersöka om specialpedagoger och rektorer kände till den nya specialläraren och dess kompetens, och vilka visioner som finns avseende specialpedagogens yrkesroll när den nya specialläraren träder in på scenen. Resultaten av deras studie pekar på att den vanligast förekommande arbetsuppgiften i specialpedagogens arbete är undervisning riktad mot enskilda elever. Flertalet av specialpedagogerna har inte ansvar för organisationsfrågor, utvecklingsfrågor eller handledande uppgifter i någon större omfattning. De finner i sin studie att det vilar ett stort ansvar på specialpedagogen själv att utforma sin tjänst.

Rektorerna kanske förväntar sig att specialpedagogen själv mer ska veta hur den ska utforma sin tjänst medan specialpedagogen i sin tur förväntar sig mer styrning från rektors sida. Om man då inte får den styrningen från rektor så är det kanske inte så konstigt att man istället låter lärarnas behov styra för att få legitimitet (Nilsson & Olofsson, 2011, s. 35).

Högskoleverket får i november 2011 i uppdrag av regeringen att utreda behovet av en särskild specialpedagogexamen (U2011/6111/UH). Högskoleverket ska samarbeta med Statens skolverk, Statens skolinspektion, Specialpedagogiska skolmyndigheten och Myndigheten för handikappolitisk samordning. Enligt Högskoleverkets utvärdering av specialpedagogutbildningen 2005 (2006:10) framkom att målen i examensordningen för specialpedagogutbildningen tolkats som att specialpedagogerna i första hand ska arbeta rådgivande, handledande och utvecklande och att det konkreta arbetet med barnen i stor utsträckning överläts åt lärarna. Den 1 maj 2012 ska uppdraget slutredovisas, alltså en månad innan vi (författarna till denna uppsats) tar vår specialpedagogexamen.

I artikeln *Specialpedagogutbildningen hotas av nedläggning* (Cervin, 2012) uttalar sig flera om specialpedagog- respektive speciallärarutbildningen och yrkesrollernas olika uppdrag. Christina Ekelund, ordförande för Lärarförbundets skolformsnämnd och lärare på lärar- och specialpedagogutbildningen vid Göteborgs universitet, anser att utbildningen ska vara kvar och pekar på att det ofta i platssannonser eftersöks specialpedagoger med inriktning mot läs- och skrivinlärning, vilket ingår i speciallärarexamen. Ekelund anser att båda professionerna ska finnas kvar och att de ska samarbeta för att uppnå bästa mål. Om specialpedagogutbildningen tas bort kommer barn i behov av särskilt stöd inom förskolan glömmas bort, menar Ekelund. Lärarförbundets ombudsman Lars Svensson uttalar sig också i artikeln. Han menar att specialpedagogen är viktig för att bidra till det inkluderande synsättet, vilket han beskriver som att det är verksamheten som behöver anpassas och att det inte är hos individen felet sitter. Svensson förespråkar inte heller att man slår samman de båda utbildningarna. Däremot framhåller han att de båda yrkesrollerna måste förtydligas. Lärarförbundet ska under våren undersöka hur arbetssituationen för dagens specialpedagoger ser ut, och ställa frågan om de jobbar med handledning och skolutveckling eller har en speciallärarens roll.

Artikeln redovisar också tre intervjuer från Skolportens konferens i november 2011. Desireé von Ahlefeldt Nisser, filosofie doktor i specialpedagogik, anser att det vore katastrof om specialpedagogutbildningen försvann eftersom specialpedagogen nu har börjat etablera sig och fyller en central roll i skolan. Yrkesrollens uppdrag är att ta hänsyn till distansperspektivet. Det handlar inte om att arbeta nära ett barn, utan att ”se med andra ögon”. Speciallärare Bo Östlund menar att specialpedagogen arbetar med skolutveckling i utredningssyfte och specialläraren i klass. Östlund anser att de båda yrkesrollerna kväver olika personligheter och tycker att det inte går att sammanföra de båda utbildningarna. Special- och dyslexipedagog Karin Carlberg-Axelsson tycker inte heller att specialpedagogutbildningen ska läggas ner, men tror samtidigt att det skulle gå att sammanföra specialpedagog- och speciallärarutbildningen. Hon menar att specialpedagogen ändå ofta utför specialläraruppgifter och att det redan idag står specialpedagog/speciallärare i platsannonser eftersom skolan inte riktigt vet skillnaden på professionerna. Samtidigt påpekar Carlberg-Axelsson att båda rollerna behövs eftersom specialpedagogen ”bidrar med det övergripande miljötänkandet kring exempelvis lärmiljöer” (Cervin, 2012, s. 8).

1.2 Syfte och problemformulering

Syftet med denna studie är att undersöka om vi är anställningsbara som nyutexaminerade specialpedagoger genom att granska aktuella platsannonser som söker specialpedagog samt intervjua några rektorer på skolor där specialpedagogtjänst utlysts.

Följande frågeställningar sökte vi svar på:

- Är vi anställningsbara som nyutexaminerade specialpedagoger i grundskolan eller måste vi komplettera vår utbildning med speciallärarfördjupning (läs- och skriv- eller matematikutveckling)?
- Stämmer platsannonsernas beskrivningar med examensordningen för specialpedagog?
- Vad är det som styr beskrivningarna av kvalifikationer och arbetsuppgifter i platsannonserna?

1.3 Studiens avgränsning

Vår studie är småskalig på grund av den begränsade forskningstiden. Studien omfattar 100 platsannonser från hela Sverige ur Arbetsförmedlingens webbsida under perioden 13 december 2011 till den 27 januari 2012. Platsannonsernas rubriceras *specialpedagog* eller *specialpedagog/speciallärare*. Vi har medvetet valt ut annonser från kommunala grundskolor och därmed uteslutit annonser för arbete på gymnasier, förskolor, centrala resursteam, bemanningsföretag och friskolor. Som en fördjupning på vår dokumentgranskning har vi intervjuat tio av de rektorer som anges som kontaktpersoner för de utvalda platsannonserna i vår studie, detta för att få en kompletterande bild av de teman vi funnit i platsannonserna.

1.4 Studiens upplägg

Ingången till vår studies problemområde, om vi är anställningsbara som specialpedagoger i den kommunala grundskolan idag, är specialpedagogens examensordning och hur den stämmer med vad som efterfrågas i platsannonser, där specialpedagog eller specialpedagog/speciallärare söks. I litteraturdelen presenterar vi vad våra styrdokument säger

om elever i behov av särskilt stöd och rektorns uppdrag och ansvar. Vi ger en historisk tillbakablick av synen på specialpedagogik och hur yrket speciallärare och specialpedagog vuxit fram. Vi beskriver också specialpedagogens kompetenser och uppdrag, vad tidigare forskning inom specialpedagogik studerat samt begreppet anställningsbarhet. I teoridelen ger vi en kort presentation av hermeneutiken, ramfaktor- och komplexitetsteorin och beskriver hur dessa stödjer tolkning och resultat i vår studie. I metoddelen beskrivs vad vi studerat, hur vi genomfört vår studie samt hur vi bearbetat vårt resultat. Vi diskuterar även studiens tillförlitlighet och gör etiska ställningstaganden.

Resultatet presenteras i olika teman (kodord) samt intervjufrågor, vilka redovisas i löpande text, tabeller och figurer. I diskussionen kopplar vi slutligen samman tidigare forskning med studiens resultat och vår analys samt ger förslag på pedagogiska implikationer.

2 LITTERATURGENOMGÅNG

Enligt May (2001) är det viktigt att vi som forskare frågar oss vad det är för dokument vi granskar och vad det berättar för oss. May menar att det också är viktigt att vi sätter in dokumentet i sociala relationer. Det tolkar vi som att vi i vår studie bör redogöra för typiska specialpedagogiska begrepp och kompetenser som uttrycks i de dokument som vi ska granska. I följande kapitel redogör vi för den litteratur som utgör bakgrund och förståelseram för vår empiriska undersökning.

Aktuell litteratur för oss har varit kurslitteratur från Specialpedagogiska programmet. Via www.google.com och sökorden *anställningsbarhet*, *specialpedagogens uppdrag* och *specialpedagogens yrkesroll* har vi funnit dokument i form av artiklar, avhandlingar och rapporter. Referenslistor i dessa har väglett oss vidare för relevant litteratur för vårt ämnesval.

I litteraturgenomgången förankrar vi vårt valda ämne i skolans styrdokument och presenterar rektorns ansvar och uppdrag. Vi ger en historisk tillbakablick på specialpedagogiken samt aktuell forskning inom området. Vidare redogör vi för hur yrkesrollerna speciallärare och specialpedagog vuxit fram till vad de är idag. Vi jämför examensordningarna för speciallärare och specialpedagog och presenterar specialpedagogens uppdrag och kompetenser. Slutligen behandlas begreppet anställningsbarhet.

2.1 Styrdokument

2.1.1 Skollagen

Om det inom ramen för undervisningen eller genom resultatet på ett nationellt prov, genom uppgifter från lärare, övrig skolpersonal, en elev eller en elevs vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att det kan befaras att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, ska detta anmälas till rektorn. Rektorn ska se till att elevens behov av särskilt stöd skyndsamt utreds. Behovet av särskilt stöd ska även utredas om eleven uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation.

Samråd ska ske med elevhälsan, om det inte är uppenbart obehövt.

Om en utredning visar att en elev är i behov av särskilt stöd, ska han eller hon ges sådant stöd (Skollagen 2010:800, 8 §).

Den nya skollagen (2010:800) började gälla 1 juli 2011 och ersätter skollagen 1985:1100. Nytt är att det ska finnas en elevhälsa för eleverna i förskoleklassen, grundskolan, grundsärskolan, sameskolan, specialskolan, gymnasieskolan och gymnasiesärskolan. Elevhälsan ska omfatta medicinska, psykologiska, psykosociala och specialpedagogiska insatser. Det betyder att det ska finnas tillgång till skolläkare, skolsköterska, psykolog och kurator. Det ska också finnas tillgång till personal som har sådan kompetens att elevernas behov av specialpedagogiska insatser kan tillgodogöras. Elevhälsans arbete ska i första hand vara förebyggande och hälsofrämjande. Elevhälsans mål är att skapa en så positiv lärandesituation som möjligt för eleven. Personal med specialpedagogisk kompetens kan utifrån de uppgifter som finns om elevens hälsa, sociala situation etcetera bedöma och planera hur elevens problem bäst ska mötas i undervisningen. Syftet med en samlad elevhälsa är bland annat att den ska leda till beslut om specialpedagogiska åtgärder för eleven. ”Tillgång till specialpedagogisk kompetens” behöver inte bara syfta på personer med specialpedagogutbildning. Det kan till exempel också vara en speciallärare eller en skolledare med särskilt ansvar för specialpedagogiska insatser på skolan (Skolverket, 2010).

2.1.2 Lgr 11

Enligt *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Lgr11) ska undervisningen anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen.

I kapitel 2.2 om *Kunskaper under riktlinjer* står följande:

Alla som arbetar i skolan ska

- uppmärksamma och stödja elever i behov av särskilt stöd, och
- samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande.

Läraren ska

- ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande,
- stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter,
- samverka med andra lärare i arbetet för att nå utbildningsmålen, och
- organisera och genomföra arbetet så att eleven utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga (Lgr 11, s. 14).

2.1.3 Salamancadeklarationen

En deklARATION uttrycker en gemensam åsikt eller en uppfattning i en särskild fråga och antas vid ett möte eller konferens. Den har mer politisk än rättslig betydelse. Salamancadeklarationen antogs på en världskonferens i Salamanca i Spanien 1994 och handlar om varje människas rätt till undervisning, med betoning på personer med behov av särskilt stöd. Salamancadeklarationen menar att elever med behov av särskilt stöd ska få ta del av det obligatoriska utbildningssystemet och att det där ska ges det stöd som behövs för att underlätta utbildningen. ”Vi anmodar och uppmanar alla **regeringar** att i sina politiska riktlinjer och anslagstilldelningar prioritera förbättringarna av sina utbildningssystem så att de kan ta emot alla barn, oavsett individuella skillnader eller svårigheter” (Svenska Uneskorådet, 2006, s. 11). För att kunna uppnå detta ska lärare som har kunskap om funktionshinder och olika kunskapsformer anställas, så att dessa elever kan få en så bra utbildning som möjligt (Svenska Uneskorådet, 2006).

Med Salamancadeklarationen blir begreppet *inclusion* officiellt accepterat. I Sverige översätter vi detta med *inklusion* eller *inkludering* och begreppet ersätter det tidigare använda ordet integration. Skillnaden är att vid integration placerar man in någon som varit utanför, medan inklusion betyder att alla är med från början. Enligt detta synsätt är det skolan som ska förändras så att den passar alla elever, inte tvärtom eleverna som ska anpassa sig till skolan (Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården & Jacobsson, 2004). Göransson, Nilholm och Magnússon (2012) konstaterar dock:

The individual is supposed to learn and develop in the classroom community according to his/her abilities and needs. No child should be excluded or pointed out. It is quite clear that the structure of the Swedish school system is not in line with these recommendations (a.a, s. 169).

2.2 Rektorns uppdrag och ansvar

Rektorns roll på skolan är viktig. Han/hon ansvarar för att eleverna når kunskapskraven och ska fungera som pedagogisk ledare, personalchef, ekonomichef och marknadsförare i det fria

skolvalet (Maltén, 2000). Enligt Lgr 11 är rektorn en pedagogisk ledare och chef för lärarna och övrig personal på skolan. Det är rektorn som beslutar om sin enhets inre organisation och har det ansvar som framgår av lagar och andra bestämmelser. Det är hos rektorn som alla beslut om särskilt stöd ska samlas. Rektorn kan delegera beslutanderätten i de fall där inget annat anges (Skolverket, 2010).

Rektorn har det övergripande ansvaret och ett särskilt ansvar för att:

- skolans arbetsmiljö utformas så att eleverna får tillgång till handledning, läromedel av god kvalitet och annat stöd för att själva kunna söka och utveckla kunskaper, t.ex. bibliotek, datorer och andra hjälpmedel
- undervisning och elevhälsans verksamhet utformas så att eleverna får det särskilda stöd och den hjälp de behöver (---)
- personalen får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina uppgifter (Lgr 11, s. 18-19).

Pedagogiskt ledarskap ska vara målsättande, problemlösande, utvecklande och samspelande (Maltén, 2000). Eftersom ledarskapet är en relation innebär det att det inte bara är ledaren som påverkar medarbetarna utan också medarbetarna som påverkar sin pedagogiska ledare. Rektorn måste sträva efter att göra sig förtjänt av medarbetarnas förtroende (Augustinsson & Brynolf, 2009).

Törnsén (2009) studerar i sin doktorsavhandling rektorns ledarskap med syfte att undersöka framgångsrikt ledarskap i svenska 7-9-skolor. Hon för fram tre saker som krävs för att bli en framgångsrik rektor:

- att rektor måste ha kunskaper och ha passande personliga egenskaper,
- att samspelet mellan de som jobbar i skolan måste fungera, samt
- att rektorn är ansvarig för ett lagom stort område och har tillgång till stödfunktioner i den egna skolan och skolförvaltning.

Rektors och lärares framgång har betydelse för att eleven ska lyckas. På nationell nivå hyser man hög tilltro till rektors ledarskap. För att lyckas krävs ett fruktbart samarbete mellan rektor – lärare och mellan rektor – skolchef och kommunala skolpolitiker (Törnsén, 2009).

Greger Bååth (2011), generaldirektör för *Specialpedagogiska Skolmyndigheten*, skriver i en artikel att rektorn idag har ett stort ansvar för att påverka en skolas pedagogiska utveckling, och att detta i den nya skollagen har blivit ännu tydligare. Det ställer stora krav på den enskilde rektorns kompetens och kapacitet, men också ett större ansvar för skolhuvudmannen. Skolhuvudmannen bör arbeta på ett sådant sätt att rektor har bra förutsättningar för att kunna utföra pedagogiskt ledarskap. Specialpedagogiska skolmyndigheten erbjuder kompetensutveckling särskilt riktad till skolledare. Det finns, enligt Bååth (2011), ett stort behov hos skolledare att kompetensutveckla sig inom specialpedagogiskt stöd.

Skolinspektionen har nyligen granskat rektorns ledarskap och konstaterar att rektorerna efterlyser mer stöd från huvudmannen vad gäller administration. 30 % av rektorerna i granskningen anses vara goda ledare och 50 % behöver förtydliga sin roll och sitt ansvar för skolutveckling. Var femte rektor behöver utveckla och förbättra sin roll som pedagogisk ledare (Läraryrket, 2012).

2.3 Specialpedagogikens historia

2.3.1 Folkskolan

Samhällets nytta har alltid varit huvudsyftet med samhällsmedlemmarnas skolgång. Det är i skolan eleverna ska lära sig det som samhället efterfrågar. Från början var skolan endast till för få utvalda, eftersom samhället inte behövde så många med högre utbildning. Då lantbruk och fiske dominerade i början av 1800-talet var det också lätt att hitta sysselsättning för alla, även för de med funktionshinder. Undervisningen skedde ute i verksamheten.

1842 fattades det i Sverige beslut om folkskola, det vill säga en obligatorisk skola för alla. Alla, inte bara de förmögna, skulle kunna läsa, skriva och räkna för att klara sig i samhället. Industrialiseringen på 1870-talet bidrog också till att utbildningsbehovet blev större för samtliga (Egelund, Haug & Persson, 2006). Men en folkskola för alla skapar problem:

När allt fler barn ur skilda samhällsklasser rymdes i samma institution blev skillnaderna mellan barnen synliga. Skillnaderna mellan olika barndomsvärldar blev dramatisk och påtaglig när hungriga, sjuka barn skulle sitta sida vid sida med barn med vattenkammatt hår – iakttagna av en allt mer professionell yrkeskår – folkskollärarna, som hade ett intresse och personligt engagemang i att påtala skillnaderna mellan barnen. Inte bara motsträvigheten mot att gå i skolan och konflikten mellan skolan och hemmen kom till synes utan också barnens andra brister. Sjukdomar, avvikelser av fysisk och psykisk och inte minst moralisk art uppmärksammades. Skolans uppgift att vara en skola för alla barn var inte alldeles enkel att genomföra (Sandin, 1995, s. 61).

Lösningen blir att skilja ut de som avviker mest. Tre grupper orsakar folkskolans problem/dåliga rykte: *de med låg fattningsförmåga, de fysiskt funktionshindrade och de vanartiga och försummade barnen*. Trots att man sätter många elever med dessa svårigheter i hjälpklasser eller på institution är folkskolans klasser stora och det är besvärligt att individualisera undervisningen efter skilda förmågor. Många elever blir kvarsitare, det vill säga får gå om årskursen. Detta leder till höga kostnader för skolan och ger ett dåligt rykte. Eleverna blir dåliga förebilder för de yngre. Hjälpundervisning av hjälplärare skapas för att ta hand om det som den vanlige läraren och skolan ser som problematiskt (Egelund m fl., 2006).

2.3.2 Synen på specialundervisning

Olika delar av det specialpedagogiska området har under olika perioder varit i fokus i svensk skola, vilket bevisar att skolan påverkas av gällande samhällsförhållanden och därmed inte är en isolerad verksamhet (Vernersson, 1998). Under vissa perioder har forskningen inriktats på individens förutsättningar och erfarenheter, medan det under andra perioder varit viktigt att studera samhälleliga och organisatoriska ramar för utbildningsverksamhet. Björck-Åkesson och Nilholm (2007) talar om två huvudlinjer inom specialpedagogiska perspektiv och teorier. Den ena linjen har starkt stöd inom psykologin, den andra har sin förankring i utbildningssociologin och i en kritik av specialpedagogik som verksamhet. Rosenqvist (2007) beskriver två perspektiv: det *kategoriska* respektive det *relationella* perspektivet, vilka grundar sig på de båda huvudlinjer som Björck-Åkesson och Nilholm (2007) talar om.

I det kategoriska perspektivet studeras elever *med* svårigheter. Kategorisering av människor efter vissa egenskaper blir då viktigt och diagnoser ifrågasätts sällan. I det relationella perspektivet studeras elever *i* svårigheter. Här försöker man istället se eleven i sin helhet och till exempel studera hur skolan organiserar undervisningen kring eleven (Rosenqvist, 2007).

De två perspektiven, kategoriskt respektive relationellt, representerar två helt olika sätt att förstå elevers svårigheter, men behöver för den skull inte utesluta varandra (Persson, 2007).

Ahlberg (2007) benämner dessa perspektiv som *individinriktat* respektive *deltagarperspektiv*. Hon talar också om ett tredje perspektiv, det *kommunikativ-relationsinriktade perspektivet*. Inom detta perspektiv studeras sambandet mellan skolan, den sociala praktiken och elevens förutsättningar för att lära. Även Nilholm (Ahlberg, 2007) påtalar ett tredje perspektiv, *dilemmaperspektivet*. Dilemmat består, enligt honom, i att ”utbildningssystemet ska hantera det faktum att elever är olika” (Ahlberg, 2007, s. 89). Nilholm (2007) förespråkar att specialpedagogiken ska inkluderas i pedagogiken och att den som kunskapsområde ska få företräde att uttala sig inom undervisning/fostran (Nilholm, 2007).

Tabell 2:1 *Konsekvenserna av ett kategoriskt respektive ett relationellt perspektiv för specialpedagogik (Persson, 2007, s. 167).*

	Relationellt perspektiv	Kategoriskt perspektiv
Uppfattning av pedagogisk kompetens	Förmåga att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna	Ämnesspecifik och undervisningscenterad
Uppfattning av specialpedagogisk kompetens	Kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och stoff	Kvalificerad hjälp direkt relaterad till elevers uppvisade svårigheter
Orsaker till specialpedagogiska behov	Elever i svårigheter. Svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i uppväxt och utbildningsmiljön	Elev med svårigheter. Svårigheter är antingen medfödda eller på annat sätt individbundna
Tidsperspektiv	Långsiktighet	Kortsiktighet
Fokus för specialpedagogiska åtgärder	Elev, lärare och lärandemiljö	Eleven
Förläggning av ansvaret för specialpedagogisk verksamhet	Arbetsenhet (-lag) och lärare med aktivt stöd från rektor	Speciallärare, specialpedagoger och elevvårdspersonal

I 1946 års skolkommision (SOU 1948:27) uttrycks specialundervisning som ett positivt alternativ till kvarsittningen. En individualiserad undervisning inom klassens ram rekommenderas. Ett frö till *En skola för alla* sätts här. Dock påtalas även en fortsatt utökad satsning på hjälpklasser för de svagt begåvade barnen, vilket motsäger en skola för alla. I 1957 års skolberedning (SOU 1961:30) blir *differentierad specialundervisning* det önskvärda. Orsakerna till att elever får skolsvårigheter ligger hos individen själv, anser man (Persson, 2007).

1962 får Sverige sin första läroplan (Lgr 62) – motsvarande kallades tidigare normalplan – och grundskolan ersätter folkskolan och realskolan. Den *pedagogiska differentieringen* blir viktig, läraren ska nu istället rätta metod och innehåll till elevernas skilda förutsättningar och behov. Fortfarande har inte alla skolplikt; utvecklingsstörda barn vårdas på institutioner. Den 1 juli 1968 beslutas om skolplikt för alla barn i Sverige. I 1969 års läroplan (Lgr 69) förespråkas en ökad integration av elever med olika former av handikapp i de vanliga

klasserna. Dessutom framhålls att miljön kan vara en tänkbar orsak till att elever får svårigheter att uppnå skolans krav.

Specialundervisningen expanderar kraftigt åren kring grundskolans grundande. På 70-talet införs *samordnad specialundervisning*, vilket innebär att en speciallärare undervisar främst i matematik och svenska i ett långsammare tempo. Trots satsningen på specialundervisningen misslyckas fler och fler elever i skolan. Regeringen tillsätter därför en utredning (SIA) för att se över skolans inre arbete. Utredarna kommer fram till att den specialpedagogiska metodiken borde genomsyra skolans verksamhet. Behovet av att se över skolans mål, organisation och arbetsformer anses viktigt för att komma till rätta med skolsvårigheter (Persson, 2007).

1980 års läroplan (Lgr 80) lägger grunden för övergången från regelstyrning till målstyrning av skolan. Målet är att öka effektiviteten och produktiviteten genom att öka valfriheten och ge utrymme för privata initiativ på skolans område (Egelund m fl., 2006). Det viktigaste är nu att försöka hindra att barn får svårigheter i skolan, det vill säga tona ner skillnaden mellan specialundervisning och vanlig undervisning. Så snart det är möjligt ska barn som får specialpedagogisk hjälp återgå till vanlig undervisning.

På 1990-talet blir skolan en kommunal angelägenhet. Ansvar för att styra, följa upp, kontrollera och utveckla verksamheten utifrån nationella mål ligger på kommunnivå. Rektorn får därmed större kontroll över verksamhetens styrmedel än tidigare (Persson, 2007).

2.3.3 Speciallärare - specialpedagog - speciallärare

De som undervisade i hjälpklasser var småskollärare och folkskollärare som hade särskilt intresse för denna grupp elever. På 1920-talet startar de första kurserna för hjälpklasslärare. Kurserna har en medicinsk-psykologisk inriktning och det anses viktigt att öva upp elevernas praktiska handlag.

1932 tillsatte regeringen en kommitté med uppgift att lägga fram förändringsförslag till landets lärarutbildningar, så även till en utvidgad hjälpklassutbildning. 1962 startade den första speciallärarutbildningen.

Under 1980-talet framkommer kritik mot hur verksamheten bland elever med svårigheter bedrivs i de svenska skolorna. Detta blir också en kritik mot specialundervisningen och speciallärarutbildningen. Speciallärare ersätts 1990 av specialpedagoger, när specialpedagogutbildningen startar. Förutom undervisning ska specialpedagogen även kunna handleda, vägleda och ge råd (Egelund, m fl., 2006).

Vernersson (1998) ger en historisk uppställning över utvecklingen inom den specialpedagogiska forskningen och hur speciallärarens roll påverkats i folkskolan/grundskolan (Figur 2.1).

	Idébakgrund	Speciallärarens roll
1930	Utvecklingspsykologi	Klassläraren, testaren (hjälpklass)
1940	Individpsykologi	Klassläraren, testaren (hjälp-, särklass)
1950	Inlärningspsykologi	Klassläraren, testaren (hjälp-, obs-, läsklass, B-klassläraren)
1960	Undervisningsteknologi	Klinikläraren Läsklassläraren Specialisten (testaren)
1970	Utvecklingsekologi	Samordnaren ”hjälp-gumman”
1980	Integration	Förändringsagenten Resurspersonen i arbetsenheten
1990	(ny utbildning) Kvalitativ forskning	Specialpedagogen Konsulten, handledaren forskningsledaren

Figur 2:1 Översikt över den historiska utvecklingen inom specialpedagogiken och speciallärarens roll (Vernersson 1998, s. 19).

Den specialundervisning som hjälpklassläraren utövar har inte många likheter med den konfliktlösande roll som specialläraren får under 1980-talet, konstaterar Vernersson (1998). Hjälpklassläraren undervisar sin egen klass och är klasslärare. Under 60- och 70-talet finns klinikläraren/specialisten samtidigt som hjälpklassläraren. Genom Lgr 80 blir speciallärarens roll att vara skolans förändringsagent. Specialpedagogens behörighet ska efter 1990 innefatta rådgivning, konsultation, handledning och undervisning. De ska även ha kompetens att leda forsknings- och utvecklingsarbete (Vernersson, 1998).

År 2005 görs en utvärdering av specialpedagogutbildningen. Högskoleverkets kritik resulterar i ett förslag till ny speciallärarutbildning (Persson, 2007). Den nya speciallärarutbildningen, som startar 2008 på nio svenska lärosäten, ska ge fördjupade kunskaper om språkutveckling och om effektiva metoder för att tidigt stimulera eleverns förmåga att läsa, skriva och räkna. I pressmeddelandet klargörs att speciallärarutbildningen ska inrikta sig på det direkta arbetet med eleverna. Specialpedagogutbildningen kommer att vara kvar vid sidan av utbildningen till speciallärare, eftersom specialpedagogerna utgör ett bra stöd till skolledning och övriga lärare (Regeringen, 2007).

2.4 Examensordningarna för specialpedagog och speciallärare

2.4.1 Behörighet

Specialpedagog- och speciallärarprogrammet är påbyggnadsutbildningar på lärarexamen [även fritidspedagoger inräknas här, egen anmärkning]. Programmen är på avancerad nivå. För att bli antagen till specialpedagogiskt program behövs grundläggande behörighet, lärarexamen och minst tre års yrkeserfarenhet omfattande minst halvtid. För att bli antagen till speciallärarprogrammet med inriktning mot matematik behövs grundläggande behörighet, lärarexamen och minst tre års yrkeserfarenhet omfattande minst halvtid samt minst 22,5 högskolepoäng i undervisningsämnet matematik eller motsvarande. För att bli antagen till speciallärarprogrammet med inriktning mot svenska behövs grundläggande behörighet,

lärarexamen och minst tre års yrkeserfarenhet omfattande minst halvtid samt minst 22,5 högskolepoäng i undervisningsämnet svenska eller motsvarande (SFS 2007:638 a & b; Högskolan i Kristianstad, 2012a & b).

2.4.2 Likheter och skillnader

Sedan specialpedagogutbildningen startade 1990 har den ändrats i sitt innehåll. I examensordningen för specialpedagogexamen enligt SFS 1999:30 inriktar sig studenten mot: komplicerad inlärningsituation, dövhet eller hörselskada, synskada eller mot utvecklingsstörning. Här ingår också att studenten efter avlagd examen ska ha förmåga att använda datorer och andra informationstekniska hjälpmedel (SFS 1999:30, se bilaga A). I examensordningen för specialpedagogexamen enligt SFS 2001:23 finns inte dessa inriktningar kvar och informationstekniska hjälpmedel nämns inte heller. Utbildningen har utökats från att omfatta minst 40 poäng till 60 poäng (motsvarar 90 högskolepoäng, egen anmärkning). I båda examensordningarna ska specialpedagogen 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. För specialpedagogexamen ska studenten enligt SFS 2001:23 dessutom arbeta med att identifiera, analysera och delta i arbete med att undanröja hinder i undervisnings- och lärandemiljöer, genomföra pedagogiska utredningar där individens svårigheter analyseras på organisations-, grupp- och individnivå, utforma och delta i arbete med åtgärdsprogram, utveckla principer och former för pedagogisk mångfald, vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor samt delta i ledningen av den lokala skolans utveckling för att kunna möta behoven hos alla elever (SFS 2001:23, se bilaga B).

2008 infördes nya speciallärarutbildningen, parallellt med specialpedagogutbildningen. Vid en jämförelse av examensordningarna för specialpedagog respektive speciallärare (SFS 2007:638a & b, se bilaga C och D) finner man fler likheter än skillnader mellan respektive yrkesroller. Skillnaden är att specialläraren ska vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i frågor som rör språk-, skriv-, läs- och matematikutveckling medan specialpedagogen ska vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda. Specialläraren ska visa förmåga att kritiskt granska och tillämpa metoder för att bedöma barns och elevers språk- och matematikutveckling. Både speciallärare och specialpedagog ska självständigt kunna genomföra pedagogiska utredningar och utforma och genomföra åtgärdsprogram. Det som skiljer är att specialpedagogen ska analysera och arbeta för helheten för barn och elever i behov av särskilt stöd; på organisations-, grupp- och individnivå, medan specialläraren fokuserar på individnivå; det specifika som rör språk-, skriv- läs- eller matematikutveckling. En annan skillnad är att specialpedagogen ska arbeta med skolutveckling för att utveckla verksamheten, vilket inte ingår i speciallärarens examensordning (SFS 2007:638a & b).

Speciallärarexamen, 90 hp	Specialpedagogexamen, 90 hp
Mål	
För speciallärarexamen ska studenten visa sådan kunskap och förmåga som krävs för att självständigt arbeta som speciallärare för barn och elever inom förskoleklass, skola eller vuxenutbildning, som har behov av särskilt stöd i språk-, skriv-, läs- eller matematikutveckling.	För specialpedagogexamen ska studenten visa sådan kunskap och förmåga som krävs för att självständigt arbeta som specialpedagog för barn och elever i behov av särskilt stöd inom förskola, förskoleklass, fritidshem, skola eller vuxenutbildning.
Kunskap och förståelse	
För speciallärarexamen ska studenten – visa kunskap om områdets vetenskapliga grund och insikt i aktuellt forsknings- och utvecklingsarbete samt kunskap om sambandet mellan vetenskap och beprövad erfarenhet och sambandets betydelse för yrkesutövningen,	För specialpedagogexamen ska studenten – visa kunskap om områdets vetenskapliga grund och insikt i aktuellt forsknings- och utvecklingsarbete samt kunskap om sambandet mellan vetenskap och beprövad erfarenhet och sambandets betydelse för yrkesutövningen, och
– visa fördjupad kunskap om barns och elevers språk- och begreppsutveckling och stimulans av denna, och	– visa fördjupad kunskap och förståelse inom specialpedagogik,
– visa fördjupad kunskap om elevers lärande och skriv-, läs- eller matematikutveckling samt goda kunskaper om bedömningsfrågor och betygssättning,	
Färdighet och förmåga	
– 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 identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete och i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer,
– visa förmåga att delta i arbetet med att utforma och genomföra åtgärdsprogram för enskilda barn och elever i samverkan med berörda aktörer samt förmåga att stödja barn och elever och utveckla verksamhetens lärmiljöer,	– 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 vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i frågor som rör språk-, skriv-, läs- och matematikutveckling,	– visa fördjupad förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda, och
– visa förmåga att självständigt genomföra uppföljning och utvärdering samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever,	– visa förmåga att självständigt genomföra uppföljning och utvärdering samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever,
– visa förmåga att kritiskt granska och tillämpa metoder för att bedöma barns och elevers språk- och matematikutveckling, och	
– visa fördjupad förmåga att kritiskt och självständigt genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter på individnivå i olika lärmiljöer,	– visa förmåga att kritiskt och självständigt genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå,
– visa fördjupad förmåga till ett individanpassat arbetssätt för barn och elever i behov av särskilt stöd,	

Värderingsförmåga och förhållningssätt

– visa självkänedom och empatisk förmåga,	– visa självkänedom och empatisk förmåga,
– visa förmåga att inom det specialpedagogiska området göra bedömningar med hänsyn till relevanta vetenskapliga, samhällliga och etiska aspekter med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna,	– visa förmåga att inom det specialpedagogiska området göra bedömningar med hänsyn till relevanta vetenskapliga, samhällliga och etiska aspekter med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna,
– visa förmåga att identifiera etiska aspekter på eget forsknings- och utvecklingsarbete,	– visa förmåga att identifiera etiska aspekter på eget forsknings- och utvecklingsarbete,
– visa insikt om betydelsen av lagarbete och samverkan med andra yrkesgrupper, och	– visa insikt om betydelsen av lagarbete och samverkan med andra yrkesgrupper, och
– visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och fortlöpande utveckla sin kompetens.	– visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och att fortlöpande utveckla sin kompetens.

Figur 2:2 Skillnader och likheter mellan specialpedagogens och speciallärarens olika uppdrag enligt examensordningarna, (egen figur utifrån SFS 2007:638a & b). Skillnaderna är markerade med grått.

Enligt SFS 2011:186 ska speciallärarexamen ges med specialiseringar mot språk-, skriv- och läsutveckling, matematikutveckling, dövhet eller hörselskada, synskada, grav språkstörning och utvecklingsstörning (SFS 2011: 186, se bilaga E).

2.5 Det specialpedagogiska uppdraget

Specialpedagogens generella uppgifter är att identifiera, förebygga och eliminera faktorer i undervisnings- och lärandemiljöerna, som orsakar att elever får svårigheter (Egelund m fl., 2006). Ahlberg (2001) anser att lärares och specialpedagogers samarbete är viktigt och menar att specialpedagoger ska tillämpa en helhetssyn på elever i behov av särskilt stöd. Kommunikation och relation mellan skolans styrning och organisation, undervisningens innehåll och organisering samt elevens möjligheter att lära är avgörande för hur en elevs skolsituation kommer att gestalta sig. Elever i behov av särskilt stöd behöver stöd på olika nivåer: organisations-, grupp- och individnivå (Ahlberg, 2001).

Alla som arbetar i skolan bör ha kunskaper inom samma områden som specialpedagogen. Om specialpedagogen arbetar med hela gruppen, och inte enbart med den enskildes behov, skapar de ett gott skolklimat, menar Brodin och Lindstrand (2004). 2001 förtydligas den specialpedagogiska delen i grundutbildningen för lärare. Elever med funktions- och utvecklingshinder ska kunna ingå i den vanliga skolan och för att kunna uppnå detta behövs specialpedagogisk kunskap. Det innebär inte att lärarna ska ha en fördjupad kunskap, men förståelse för olika slags hinder. När lärarnas egen kompetens inte räcker till ska de söka stöd från bland annat specialpedagoger, men ändå fortsätta att ansvara för eleven. Målet är att arbeta förbyggande och via analyser av undervisning och lärandemiljöer öka elevernas möjlighet att få behållning av sin utbildning i skolan (Erixon Arreman & Strömberg, 2009). Enligt Persson (2009) stämmer detta mål med skrivningen i Salamancadeklarationen, där inkludering som grundläggande princip slagits fast. Persson konstaterar att de i lärarutbildningens betänkande 1999 (SOU 1999:63) inte använder begreppet inkludering eller integrering när man beskriver skolans verksamhet. Han ställer frågan om det är så att det finns kvar synsätt som innebär att träning, åtgärder och kategorisering av svårigheter tillhör det specialpedagogiska området. Om detta synsätt ska kunna suddas ut krävs att ”En skola för alla” får genomslag i praktiken. Arbetslag bör arbeta tillsammans för att finna lösningar för alla elever. Pedagogik och specialpedagogik bör inte delas upp utan gå hand i hand för att

verka för en skola för alla (Persson, 2009). Fischbein (2012) framhåller samspelet mellan individuella förutsättningar och omgivningens påverkan som avgörande för om möjligheter eller svårigheter uppstår i skolan. De omgivningsfaktorer som anges som särskilt betydelsefulla är struktur och styrning samt engagemang och stimulans av varje barn. ”Det som karakteriserar framgångsrika lärare och skolor är en balans mellan kunskapsmål och sociala mål så att eleverna känner sig delaktiga både i en kunskapsgemenskap och i en social gemenskap” (a.a, s. 209). Persson och Barow (2012) skriver att det idag tycks finnas en övertro på en mer traditionell kunskapssyn där det är elevens egna ansträngningar som är nyckeln till framgång. Även om detta visserligen är viktigt, ger en stimulerande och rik lärandemiljö lärandet en annan kvalitet. Persson och Barow uttrycker att utbildningspolitiken är på väg bort från den sammanhållna skolan, där elever i möjligaste mån ska undervisas med andra, och uppmärksammar att det i propositionen för den nya lärarutbildning som startade 2011 föreslås ett individperspektiv som grundats i en psykologisk vetenskapstradition. ”Att pedagogik, och varför inte specialpedagogik, skulle kunna ge bidrag till den nya lärarutbildningen föresvävar således inte utredarna” (a.a, s. 227).

Lansheim (2010) kommer i sin avhandling fram till att det är i spänningsfältet mellan de politiska intentionerna om en skola för alla å ena sidan och lokala tolkningar av innebörden i läroplanstexterna å andra sidan som specialpedagogen får sitt uppdrag. Hon försöker i sin studie förstå vad det innebär att vidareutbilda sig till specialpedagog genom att undersöka hur specialpedagoger, dels under sin utbildningstid och dels under sin första tid tillbaka i yrkeslivet, uppfattar och förstår ett specialpedagogiskt uppdrag. Lansheim ser att det specialpedagogiska uppdraget oftare relateras till egna tolkningar, som grundas i förförståelse från tidigare yrkeserfarenheter, än till utbildningens examensordning. Några hade innan de påbörjade den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen missat att utbildningen har ett annat innehåll och en annan målsättning än vad den gamla speciallärarutbildningen (före 1990) hade. När de studerande beskriver erfarenheter av specialpedagogutbildningen framkommer bland annat bredden i innehållet, vilket har till följd att en ständig fortsatt kunskapsinhämtning blir nödvändig.

Lansheim funderar också på om de studerande i hennes studie valt dagens specialpedagogprogram eller speciallärarutbildningen om de fått välja idag.

Specialpedagoger och speciallärare kan, med de något olika fokus utbildningarna har, komplettera varandra, och på detta sätt gagna verksamheten i skolan. Dock kan förhållandet att det finns två olika utbildningar också inrymma möjligheten att balansen tipsar tillbaka till en traditionell förståelse av specialpedagogiken och dess syfte. Detta torde bero på hur skolan omsätter de överordnade politiska besluten till praktisk pedagogik. I ett lite längre perspektiv kommer det troligtvis också visa sig om det från överordnat politiskt håll kommer att bli en prioritering av antingen den ena eller den andra utbildningen (Lansheim, 2010, s. 188).

Ahlefeld Nisser (2009) anser att specialpedagogens kunskapsområde måste kommuniceras och göras känt för omvärlden, på vilket sätt bör utredas närmare. Hon menar att den specialpedagogiska yrkesrollen inte bör ha någon traditionell specialundervisande funktion. Det aktiva arbetet ska handla om professionella samtal där barn, ungdomar och vuxna ges möjlighet att tala om sitt lärande, ett *kunskapande samtal*. Ahlefeld Nisser tänker vidare att specialpedagog och rektor ska vara samarbetspartners till varandra, utan någon hierarkisk ordning dem emellan. Rektorn ska alltså inte vara chef för specialpedagoger. Detta skapar möjligheter till närhet mellan specialpedagoger och ledningsgrupp, vilket är betydelsefullt för ett förändrat och förebyggande specialpedagogiskt arbete. ”Distans mellan (för)skola och specialpedagog skapar fler möjligheter till utmanande lösningar. För mycket närhet kan

resultera i åtgärder som mer ger uttryck för att vara till gagn för kollegorna än för barnet/ungdomen i behov av stöd” (Ahlefeldt Nisser, 2009, s. 241).

Lindström (2011) skriver i en artikel att det är rektorns ansvar att i dialog med specialpedagog formulera uppdraget på den enskilda skolan. Hon pekar på att det finns prioriteringsaspekter som är svåra. Det gäller att räkna till, det vill säga att arbeta både övergripande i samverkan inom elevhälsan och med undervisning i enskilda elevärenden, och frågar sig hur tiden ska fördelas i den specialpedagogiska tjänsten.

2.6 Specialpedagogens kompetenser

Rosenqvist (2007) drar, utifrån en granskning av olika forskningsansatser (Assarson, Lansheim & Rosenqvist 2002; Malmgren-Hansson 2002; Byström & Nilsson 2003; Malmgren 2004; Tideman, mfl., 2004; Assarson, 2007; Lansheim, avhandling klar 2010), slutsatsen att specialpedagogernas examen vilar på de tre ”benen” *utveckla, undervisa och utreda*. Han har också funnit att det ofta är klassläraren, och inte specialpedagogen, som bestämmer vad som skall göras med eleven (Rosenqvist, 2007). Högskoleverket konstaterar i sin rapport (2006:10) att studenten, enligt den då gällande examensordningen (2001:23), skulle få kunskaper om och färdigheter i aktivt arbete med elever i behov av särskilt stöd. Utöver detta huvudmål anges att specialpedagoger ska kunna arbeta med pedagogisk rådgivning, handledning och skolutveckling.

Bosson och Gerthsson-Nilsson (2010) har i sitt examensarbete på avancerad nivå intresserat sig för specialpedagogers upplevelse av sin yrkesroll och arbetssituation och konstaterar att specialpedagogen istället står på fem ben: *ledarskap, skolutveckling, handledning, kartläggning och undervisning*. Det finns inga tydliga avgränsningar mellan dessa ben, menar Bosson och Gerthsson-Nilsson, utan de samarbetar med varandra.

Ahlberg (2001)	Byström & Nilsson (2003), Rosenqvist (2007)	Högskoleverket (2006)	Bosson & Gerthsson-Nilsson (2010)
<ul style="list-style-type: none"> • Kartläggning • Handledning • Utveckling 	<ul style="list-style-type: none"> • Undervisa • Utreda • Utveckla 	<ul style="list-style-type: none"> • Rådgivande • Handledande • Utvecklande 	<ul style="list-style-type: none"> • Ledarskap • Skolutveckling • Handledning • Kartläggning • Undervisning

Figur 2:3 Specialpedagogens kompetenser enligt några olika författare (Bosson & Gerthsson-Nilsson, 2010, s. 8).

2.6.1 Ledarskap

Hargreaves och Fink (2008) anger sju principer för hållbar förändring och hållbart ledarskap i skolan. Den första principen handlar om *djup*; vilket avser ett brett och djupt lärande och omsorg om och mellan andra. Det betyder att uthärda även då kroppen prövas, menar de. Den andra principen talar om *längd*; att hållbart ledarskap varar över tid. Hargreaves & Fink skriver att de flesta externa reformer aldrig genomförs ordentligt och att en kultur av ständiga nya idéer bränner ut många lärare och får de bästa att sluta. Tredje principen handlar om *bredd*; att ett hållbart ledarskap är ett fördelat ledarskap. Fjärde och femte principen *rättvisa* och *mångfald* handlar om att inte skada den omgivande miljön och främja sammanhållen mångfald. Princip nummer sex, *resursrikedom*, utvecklar materiella och mänskliga resurser

istället för att tömma ut dem. Den sista och sjunde principen, *bevarande*, handlar om att respektera och bygga på det förflutna för att skapa en bättre framtid.

Maltén (2000) presenterar en metafor om ledarskapet i skolan, hämtad från Bolman och Deal (1995). De beskriver skolan som en "fabrik", vars uppgift är att framkalla resultat, men också som en "familj" där kärlek och omsorg råder. Den kan även vara ett "tempel", med fokus på visioner, mål och existentiella behov, och slutligen som en "djungel", där politikens syften kan stå mot varandra och där grupper med olika intressen tampas om makten. Makten har en vilja att påverka och söker därför en relation till andra människor. På så sätt kommer den lätt i konflikt och begränsas av den position den berörde har i organisationen (Maltén, 2000).

"Ledarskap går inte att beskriva utifrån ett antal generella tekniker, egenskaper, regler eller ständig kontroll. En duktig ledare har förmågan att både se och hantera vardagens mångfald och förändringar liksom dess möjligheter och begränsningar" (Augustinsson & Brynolf, 2009, s. 36).

2.6.2 Skolutveckling

Augustinsson och Brynolf (2009) skriver att skolutveckling startar i vardagsproblem och i det dagliga mötet med eleverna. Det är i de processerna som människor konstruerar energi, vilket ger personalen möjlighet att utveckla och förbättra prestationerna i kärnverksamheten, menar de. En viktig aspekt för förändringsarbete, och kvaliteten på detta, är personalens förståelse för uppdraget. Ledning, specialpedagog och speciallärare bör tillsammans arbeta med ledarskap och skolutveckling samt förverkliga det tillsammans med lärare och arbetslag. När rektor och lärare pratar med varandra och reflekterar över hur de gjort sker skolutveckling (Augustinsson & Brynolf, 2009). Olsson och Olsson (2007) uttrycker skolutveckling som att "specialpedagogiska kunskaper ska medverka till goda utvecklingsbetingelser för alla, men främst för individer som har eller väntas få svårigheter" (a.a, s. 130). Ahlberg (2001) skriver att skolutveckling som är sprunget ur lärares eget val och önskemål har större möjlighet att leda till en faktisk förändring av skolans verksamhet än om den initieras av skolledning eller kommun.

2.6.3Handledning och rådgivning

Begreppet handledning får olika innebörder i olika sammanhang och är ett komplext fenomen. Handledning används ofta liktydigt med rådgivning, vägledning och konsultation (Bladini, 2004). De som arbetar i skolan behöver idag inte bara goda ämneskunskaper och en lämplig metodik, menar Normell (2002), utan också möjlighet att få undersöka sina egna starka och svaga sidor samt sitt sätt att samspela med omgivningen. Idag tror vi inte längre att en lärare, hur duktig han eller hon är, ensam kan hitta fram till de miljöer där lärande bäst sker. Bladini (2004) uttrycker också att lärare behöver engageras i reflekterande samtal för att få möjlighet att granska den egna undervisningen i ett vidgat perspektiv, i vilket det omgivande samhället och skolans organisation inkluderas. Killén (2008) skriver att handledning handlar om att få hjälp med att bli medveten om sina egna attityder och reaktioner, som kan stå i vägen för ett professionellt samarbete. Handledning är en tvåvägsprocess, där både handledare och den handledde deltar i en utveckling. En av handledarens viktigaste uppgift är "*att vara någon som den handledde kan stödja sig mot och lita på*, både professionellt och mänskligt; någon som kan vara en fast hållpunkt för honom" (a.a, s. 56). Ahlberg (2001) framhåller att samtal och handledning kan vara ett viktigt redskap i försöken att förändra vissa elevers skolsituation. "Om lärare blir medvetna om den egna praktiska teorin, skapas en möjlighet att vidareutveckla den" (a.a, s. 159).

2.6.4 Kartläggning och utredning

Enligt Skolverket (2008) består en *utredning* om behov av särskilt stöd av en kartläggning av hur problemet förefaller, följt av en diskussion som leder till slutsatser om tänkbara orsaker och behov. Guvå (2011) pekar på att man i vanligt tal tänker psykologutredning, eller test av elevens begåvning, som liktydigt med begreppet utredning. Det är därför viktigt att tala om vad som avses utifrån den nya skollagen. Guvå anser att en utredning bör utgå från ett ekologiskt perspektiv, det vill säga utifrån ett helhetstänkande på barns utveckling, och svara på vad som utgör hinder; svag begåvning, barnets självbild, samspelet lärare – elev, gruppodynamik, skolmiljö, samarbete mellan hem och skola etcetera.

Åtgärdsprogrammet ska vara ett redskap för personalen vid planering och utveckling av den pedagogiska verksamheten kring den enskilde eleven. Det är en skriftlig bekräftelse på de stödåtgärder som ska följas. Det kan gälla hur undervisningen ska organiseras för eleven/gruppen/klassen, vilka läromedel och pedagogiska hjälpmedel som ska användas, regler för samarbetsklimat och hur klassrummet ska anpassas (Skolverket, 2008).

9 § Ett åtgärdsprogram ska utarbetas för en elev som ska ges särskilt stöd. Av programmet ska det framgå vilka behoven är, hur de ska tillgodoses och hur åtgärderna ska följas upp och utvärderas. Eleven och elevens vårdnadshavare ska ges möjlighet att delta när ett åtgärdsprogram utarbetas (SFS 2010:800, kapitel 3).

För att åtgärdsprogrammet ska leda till de förändringar som önskas är det enligt Ahlberg (2001) nödvändigt att det bygger på en bred pedagogisk kartläggning av elevens lärandemiljö. Ahlberg delar in kartläggningen i tre områden;

- skolans styrning, organisation och kultur,
- undervisningens innehåll och organisering och
- elevens kunskapsmässiga och sociala utveckling.

Samtal med elev, föräldrar, lärare och arbetslag är en förutsättning för att få en samlad bild av elevens situation, menar Ahlberg. Observationer i klassrummet är nödvändigt vid en kartläggning. Även kunskapstester kan behöva göras vid en utredning (Ahlberg, 2001).

Asp-Onsjö (2008) pekar på att exkluderande lösningar fortfarande är vanliga trots att ambitionen är att arbeta mer inkluderande. Vanligt är att problematiken förläggs hos den enskilde eleven utan att det görs någon utredning av orsakerna i den omgivande miljön. Hon pekar också på risken med att åtgärdsprogram blir skolspecifika, det vill säga att olika elevers åtgärdsprogram på samma skola liknar varandra. Ett annat problem är att eleverna själva inte alltid har förstått innehållet i sina åtgärdsprogram.

2.6.5 Undervisning

”Specialpedagogen bör vara uppdaterad på såväl gamla beprövade metoder som nya evidensbaserade samt tekniska verktyg, som kan vara till hjälp för den enskilde eleven i klassrummet och i hela inlärningsprocessen” (Lindström, 2011, s. 22).

Elevens svårigheter måste granskas i relation till hela verksamheten. Undervisningen av elever i behov av särskilt stöd ska ses som en del av skolans praktik och inte bara för den enskilde eleven i behov av särskilt stöd. Arbetet med att möta alla elevers behov kan därför inte ses som en uppgift för den enskilde läraren eller specialpedagogen utan som en uppgift som involverar arbetslaget och hela skolan (Ahlberg, 2001). När specialpedagogiken är som bäst bidrar den till att bredda synen på all undervisning och att skapa förståelse för problem som uppstår i skolan (Olsson & Olsson, 2007).

2.7 Anställningsbarhet

2007 fattar regeringen beslut om att även införa lärarutbildningen i *Bolognasystemet*, som är ett europeiskt samarbetsprojekt med syfte att öka studenternas rörlighet och anställningsbarhet. Bologna-processen innehåller krav på att skola och arbetsmarknad ska ha ett samarbete. Den har inneburit en ny svensk utbildnings- och examensstruktur. All svensk högre utbildning är inpassad enligt detta system och uppdelad i grundnivå och avancerad nivå. Det innebär att studenter på grundnivå ska få beredskap att förstå och möta förändring och utveckling inom arbetslivet. Studenter på avancerad nivå ska få kvalifikationer för självständig yrkesverksamhet. Examensbeskrivningarna anger vilka kunskaper och kompetenser som krävs för att studenten vid examen ska fylla en roll på arbetsmarknaden, inom det område där studenten utbildat sig. Målet om anställningsbarhet har på svenska högskolor och universitet påverkat nivåplaceringsarbetet, kurs- och utbildningsplaner, lärandemål och betygskriterier.

Bologna-processen har tre huvudmål: att främja studenters anställningsbarhet eller att bli egenföretagare, att behålla anställning och att kunna röra sig mellan olika platser på arbetsmarknaden. Inom Bologna-processen beskrivs anställningsbarhet (employability) som “the ability to gain initial meaningful employment, or to become self-employed, to maintain employment, and to be able to move around within the labour market” (RiR 2009:28, s. 24).

Enligt Berglund och Fejes (2009) har begreppet anställningsbarhet vuxit fram och blivit ett centralt policybegrepp i Sverige de senaste åren. Det används i diskussioner inom både utbildning och arbetsliv och frågorna gäller om utbildning leder till ökad anställningsbarhet, och om de studerande lär sig vad som krävs för att bli anställd. Berglund och Fejes för fram att studenter, forskare, yrkesverksamma och politiker kritiserar att det läggs alldeles för mycket tid åt abstrakta teorier än applicerbara kunskaper och färdigheter under utbildning.

Berglund och Fejes (2009) beskriver tre perspektiv på den högre utbildningens funktion; *nyttos-, konkurrens- och bildningsperspektivet*. Dessa syftar till att förstå de intressen, föreställningar och idéer som kan styra den högre utbildningen.

Nyttoperspektivet handlar om att utbildningen ska stödja studenterna till att bli nyttiga i arbetslivet. Utbildningen ska ge lönsamhet, effektivitet, social utveckling samt vara till nytta för samhället. Det är genom utbildning som människor blir effektiva och kreativa och tillväxt och välbefinnande i vårt samhälle säkras. Arbetsmarknaden vill att studenterna får de färdigheter som behövs för de arbetsuppgifter som finns i arbetslivet. Arbetsgivarens perspektiv på färdigheter kallas ibland *generiska*, eller överförbara (transferable) färdigheter. Det är färdigheter som kan användas i olika kontexter.

Konkurrensperspektivet handlar om drivkraft och förbättring. Det är starkt inom skolans värld på grund av att man idag som förälder och elev kan göra aktiva val av skola. Konkurrens anses utveckla verksamheter. Konkurrensperspektivet innebär att högre utbildning har ett stort ansvar och krav på sig då det krävs att de sorterar bort de studenter som inte klarar den avancerade nivån. Det ska finnas delar i utbildningen som innebär hög ansträngning och prestation från studenten. I konkurrensperspektivet är examinationer av stor vikt.

Bildningsperspektivet handlar om att lärandet inte bara ska vara användbart utan även berika livet hos den lärande. Utbildning gör människor fria (Berglund & Fejes, 2009).

	Nytto- perspektivet	Konkurrens- perspektivet	Bildnings- perspektivet
Utbildningens mål	Sätts utifrån samhälleliga och arbetsmarknadsmässiga behov.	Sätts utifrån att skapa utmaning. Behöver bara ha en obestämmd koppling till där kunskaperna ska användas.	Sätts utifrån (institutionella) ideal om den bildade människan.
Utbildningens genomförande	Uppgifts-och lösningsorienterad. Starka praktikinslag eller realistiska övningar.	Utmaningar i form av högt tempo, disciplin, svårt eller omfattande innehåll.	Material som bildar, övningar som tränar bildad kommunikation.
Utbildningens (önskvärda) resultat	Den nyttiga; en person som helst utan introduktion kan utföra önskvärda arbetsuppgifter och fungera på en arbetsplats.	Den utvalda; en person som klarar utbildningen eller har de högsta betygen har visat sig vara av ”det rätta viket”	Den bildade; en person som förverkligat sin potential eller utvecklat sin person och sitt intellekt till en högre nivå.

Figur 2:4 Inverkan på högre utbildning (Berglund & Fejes, 2009, s 48).

Erixon Arreman och Strömgren (2009) har på uppdrag av Fakultetsnämnden för lärarutbildning vid Umeå universitet studerat lärares anställningsbarhet. Huvudsyftet med projektet var att analysera situationen efter examen för lärarstudenter som examineras från Umeå universitet, framför allt beträffande anställningsbarhet och sysselsättningsmönster.

Enligt Erixon Arreman och Strömgren är anställningsbarhet ett mångfasetterat begrepp som kan ges ett flertal olika betydelser. I sin rapport presenterar de anställningsbarhet bland annat som *generella kompetenser*, ”arbetsgivarnas önskelista”:

- Att vara flexibel
- Att vara kreativ, kunna och vara villig att bidra till förnyelse
- Att kunna hantera osäkerhet
- Att vara intresserad av och förberedd på livslångt lärande
- Att ha social och kommunikativ kompetens
- Att vara villig att ta ansvar
- Att kunna samarbeta i grupp
- Att vara företagsam
- Att förstå olika kulturer och därigenom förbereda sig för en alltmer internationaliserad arbetsmarknad
- Att vara flexibel genom att inneha tvärvetenskapliga, generella kunskaper och färdigheter som innefattar kunskaper och professionella färdigheter i grundläggande kunskapsområden, exempelvis i området nya teknologier (Erixon Arreman & Strömgren, 2009, s. 26-27).

Praktisk intelligens, eller tyst kunskap, är något en arbetsgivare också förväntar sig av nyutbildade med högskoleexamen. Det är egentligen orealistiska förväntningar eftersom det är sådana erfarenheter man får genom praktisk yrkesutövning. ”Den tysta kunskapen omfattar bland annat att veta till vem man ska säga något, när man ska säga något samt hur man ska säga detta för att uppnå maximal effekt” (Erixon Arreman & Strömgren, 2009, s. 28).

I 2001 års lärarutbildningsreform betonas kompetenser som omfattar bland annat kommunikativ och pedagogisk kompetens, god språklig förmåga, social kompetens, vilja handla och ta ansvar, samarbetsförmåga, att kunna se samband och mönster och att ha förmåga att identifiera, definiera och se lösningar på problem. Även begreppet metakognition uttalas när man avser förmåga att kunna reflektera över, analysera och värdera det egna arbetet. Dessa kompetenser är även EU:s nyckelkompetenser för livslångt lärande som formellt rekommenderas sedan 2006. Erixon Arreman och Strömgren ifrågasätter i sin rapport om det var rimligt att de generella kompetenserna för anställningsbarhet fick sådan genomslagskraft i 2001 års lärarutbildning. Enligt dem innebar det att utbildningarnas inriktningar i många avseenden försvagades. I sin analys konstaterar de ”att de övergripande målsättningarna att förmedla generella nyckelkompetenser för anställningsbarhet, med svårighet låter sig inringas, konkretiseras och effektueras i utformningen och genomförandet av lärarutbildning” (Erixon Arreman & Strömgren, 2009, s. 108).

2.8 Sammanfattning av litteraturgenomgången

Salamancadeklarationen påtalar att det är skolan som ska förändras så att den passar alla elever, inte tvärtom eleverna som ska anpassa sig till skolan (Tideman mfl., 2004). I den nya skollagen (2010:800) står att det på varje skola ska finnas en elevhälsa, som ska omfatta medicinska, psykologiska, psykosociala och specialpedagogiska insatser, och som ska arbeta förebyggande och hälsofrämjande. Enligt Lgr 11 har skolan ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårighet att nå målen för utbildningen. Det är hos rektorn som alla beslut om särskilt stöd ska samlas. Rektorn ansvarar för att eleverna når kunskapskraven (Maltén, 2000; Skolverket, 2010).

1842 fattas det i Sverige beslut om folkskola, vilket synliggör barnens olika förutsättningar och avvikelser fysiskt, psykiskt och moraliskt genom att barn från skilda samhällsklasser nu ska rymmas i samma institution. Lösningen blir att skilja ut de som avviker mest och specialundervisningen är född. 1962 startar den första speciallärarutbildningen och 1990 ersätts den av en specialpedagogutbildning. Från och med 2008 utbildas både specialpedagoger och speciallärare (Regeringen, 2007). Vid en jämförelse av examensordningarna för specialpedagog respektive speciallärare finns fler likheter än skillnader. Specialpedagogen ska analysera och arbeta för helheten för barn i behov av särskilt stöd på organisations- grupp- och individnivå medan specialläraren fokuserar på det specifika som rör språk-, läs- och skriv- eller matematikutveckling på individnivå (SFS 2007:638a & b).

Olika delar av det specialpedagogiska området har under olika perioder fokuserats i svensk skola, vilket bevisar att skolan påverkas av gällande samhällsförhållanden och därmed inte är en isolerad verksamhet (Vernersson, 1998). Under vissa perioder har den specialpedagogiska forskningen inriktats på individers förutsättningar och erfarenheter medan det under andra perioder varit viktigt att studera samhälleliga och organisatoriska ramar för utbildningsverksamhet (Björck-Åkesson & Nilholm, 2007). Rosenqvist (2007) beskriver två perspektiv; det *kategoriska* perspektivet, som ser elever *med* svårigheter och det *relationella* perspektivet som ser elever *i* svårigheter.

Elever i behov av särskilt stöd behöver stöd på olika nivåer: organisations-, grupp- och individnivå (Ahlberg, 2001). Alla som arbetar i skolan bör ha kunskaper inom specialpedagogik. Om specialpedagogen arbetar med hela gruppen, och inte enbart med den enskildes behov, skapas det ett gott skolklimat (Brodin & Lindstrand, 2004).

Specialpedagogens kompetenser kan beskrivas som olika "ben". Rosenqvist (2007) sammanfattar specialpedagogens kompetenser som att kunna utveckla, undervisa och utreda. Ahlberg (2001) uttrycker det som kartläggning, handledning och utveckling medan Högskoleverket (2006) talar om att vara rådgivande, handledande och utvecklande. Bosson & Gerthsson-Nilsson (2010) menar att specialpedagogens kompetenser består av fem ben: ledarskap, skolutveckling, handledning, kartläggning och undervisning.

Fortsatt forskning av den specialpedagogiska verksamheten ute i skolorna och forskning om den specialpedagogiska yrkesrollen föreslås av flera professorer inom specialpedagogik (Nilholm & Björck-Åkesson, red., 2007). Lansheim (2010) har undersökt hur specialpedagoger uppfattar och förstår ett specialpedagogiskt uppdrag. Ahlefeldt Nisser (2009) ser i sin studie att specialpedagogernas kunskapsområde måste kommuniceras och göras känt för omvärlden.

Bolognasystemet är ett europeiskt samarbetsprojekt med syfte att öka studenternas rörlighet och anställningsbarhet. Anställningsbarhet är ett mångfacetterat begrepp och kan tolkas som generella kompetenser, exempelvis "att ha social och kommunikativ kompetens" och "att vara flexibel" (Erixon Arreman & Strömgren, 2009).

3 TEORI

Det är, enligt Ahlberg (2007), svårt att identifiera och avskilja specialpedagogiska teorier eftersom specialpedagogik är ett tvärvetenskapligt område som bygger på teorier och kunskaper från bland annat pedagogik, psykologi, sociologi och medicin. Forskare inom specialpedagogiska området lånar teorier från andra vetenskaper.

De tre teorier som har inspirerat oss är valda utifrån vår studies syfte och problemställning. Vi vill undersöka om vi är anställningsbara som specialpedagoger genom att granska aktuella platsannonser, som söker specialpedagog, och jämföra dem med examensordningen för specialpedagog respektive speciallärare. Vi vill också intervjua några rektorer.

Hermeneutiken (Patel & Davidsson, 1994; May, 2001; Thurén, 2007; Kvale & Brinkmann, 2009) är en tolkningslära. *Ramfaktorteorin* (Broady, 1999; Imsen 1999; Lindblad, Linde & Naeslund, 1999; Lundgren, 1999) har blivit ett verktyg för utbildningsplanering och en teori för att förstå skolreformer. *Komplexitetsteorin* (Rose, 1998; Augustinsson & Brynolf, 2009) vill förklara och förstå människans komplexitet.

3.1 Hermeneutik

Hermeneutiken var under 1600- och 1700-talet en metod för tolkning av bibeltexter, men har under 1900-talet utvecklats mot att bli en existentiell filosofi som söker förståelse av den mänskliga existensens villkor. Nuförtiden tillämpas hermeneutiken inom många olika vetenskapliga discipliner, främst inom human-, kultur- och samhällsvetenskap. Enligt en hermeneutiker kan man genom språket skaffa sig kunskap om det typiskt mänskliga. Till skillnad från positivisterna är man inte intresserad av att förklara företeelser, utan tänker istället att det går att förstå andra människor och vår egen livssituation genom att tolka hur mänskligt liv kommer till uttryck i det talade och skrivna språket samt i människors handlingar (Patel & Davidsson, 1994).

”Hermeneutiken bygger på ytterligare en kunskapskälla utöver empiri och logik, nämligen *inkännande*. Hermeneutikern vill *förstå* och inte bara *begripa*. Hermeneutisk tolkning är viktig när det handlar om att förstå människor, människors handlingar och resultatet av människors handlingar” (Thurén, 2007, s. 103).

May (2001) beskriver hermeneutiken som en forskningsmetod som används när man vill försöka uttolka budskap och inte utreda en absolut sanning. Den hermeneutiska forskaren försöker svara på frågan: Vad är det som visar sig och vad är innebörden i det? (May, 2001). Thurén (2007) skriver att tolkning är en osäker verksamhet. En tolkning går inte att testa eftersom den påverkas av tolkarens värderingar, förförståelse och av sammanhanget. Även om dessa faktorer påverkar positivistiska undersökningar spelar de en betydligt större roll vid hermeneutiska tolkningar. Syftet med den hermeneutiska forskningsansatsen är, enligt Kvale och Brinkmann (2009), att klargöra en subjektiv bild av individuella upplevelser som genom förförståelsen sedan skall tolkas och analyseras för att till sist förklaras. May (2001) menar att insamlandet av material är en förutsättning för hermeneutisk forskning. För att kunna dra slutsatser utan att generalisera är det viktigt att forskningen baseras på stora underlag (May, 2001).

Vi baserar vår studie på 100 platsannonser och inspireras av den hermeneutiska forskningsmetoden för att tolka och dra slutsatser. Vi gör inte anspråk på att resultatet primärt ska läsas kvantitativt, även om vi redovisar vårt resultat i form av tabeller. Vi vill inte i första hand peka på hur många gånger ett visst kodord eller en fras förekommer utan vad det skrivna

eller talade uttrycker, i enlighet med vad (Patel & Davidsson, 1994; May, 2001; Thurén, 2007; Kvale & Brinkmann, 2009) skriver.

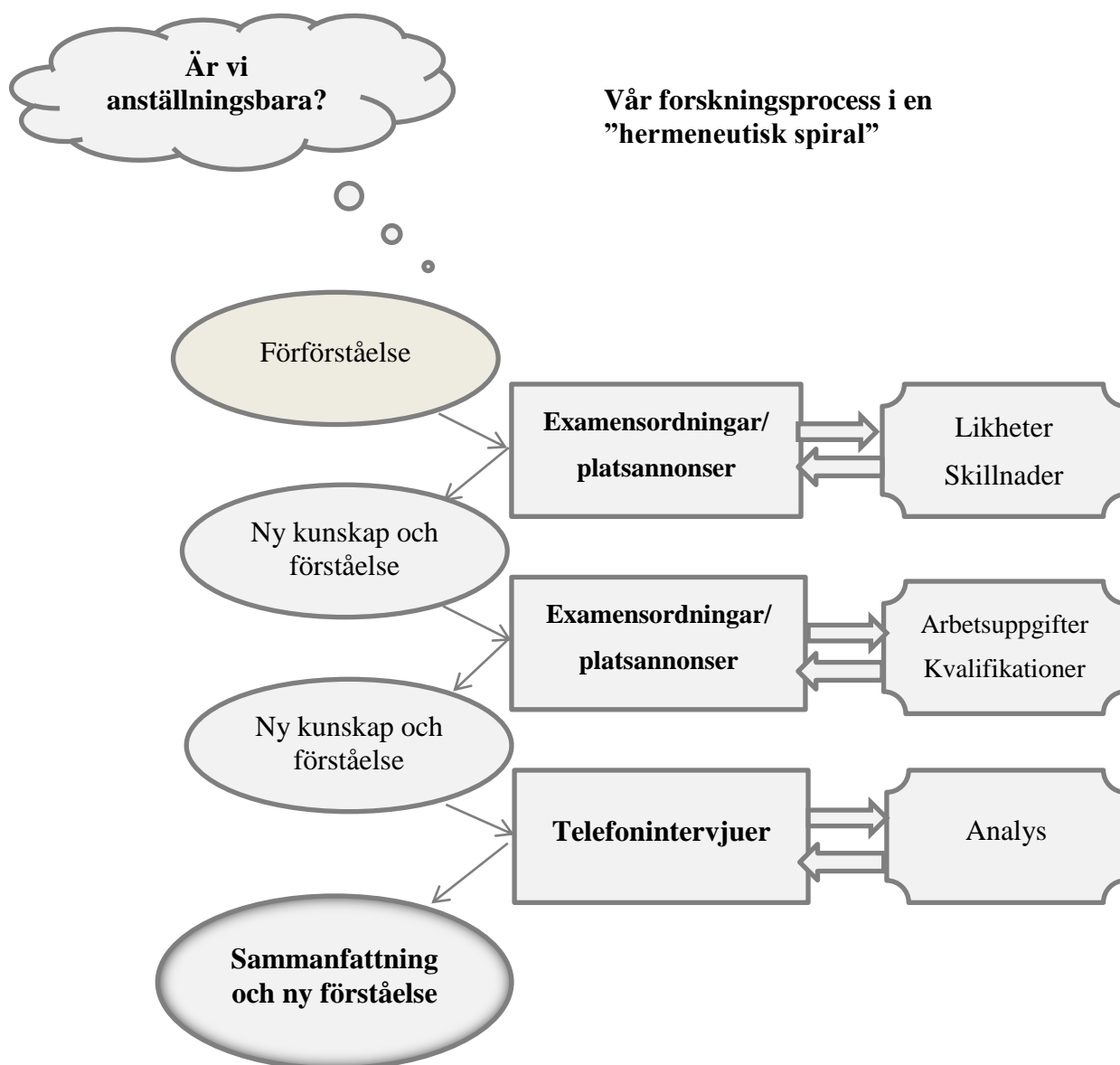
Den epok vi tillhör och den bakgrund vi har som studenter på specialpedagogiska programmet styr hur vi förstår och tolkar det specifika i texterna (platsannonser mot examensordningar) och det som de intervjuade rektorerna svarar. Detta gör oss medvetna om att andra studenter, till exempel på speciallärarprogrammet, kan förstå och tolka studiens resultat utifrån sin yrkesroll och erfarenhet.

3.1.1 Den hermeneutiska spiralen

Hermeneutiken betonar förförståelse och tolkning av text och samtal. Utgångspunkten ligger i egna erfarenheter och i de teoretiska kunskaper som kan existera (Kvale & Brinkmann, 2009).

För att motivera tolkningen av textens helhet måste forskaren hänvisa till tolkningarna av olika avsnitt i texten, som till exempel meningar. Detaljer i texten är beroende av den helhetsbild, eller större mening, som forskaren ger till texten som helhet. I den hermeneutiska forskningsmetoden växer tolkningen fram i en spirallrörelse mellan individens förförståelse, nya kunskaper och uppfattningar. Förståelsen växer fram genom nya kunskaper, vilket driver processen framåt till nästa nivå av förståelse. Detta leder till ny förståelse, som i sin tur blir förförståelse i kommande tolkningsansats. Förståelsen ändras ständigt och kan aldrig återgå till en tidigare utgångspunkt. Detta kallas *den hermeneutiska spiralen* (May, 2001).

Vi använder denna hermeneutiska spiral för att beskriva vår process. Problemställningen i ”vår” hermeneutiska spiral är om vi är anställningsbara som specialpedagoger. Förförståelsen är vår erfarenhet som grundskollärare och den kunskap som specialpedagogiska programmet har gett oss. Vi studerar likheter och skillnader i examensordningen för specialpedagog respektive speciallärare och jämför vilken examensordning som platsannonserna, som söker specialpedagog, stämmer bäst med. Vår nya kunskap och förståelse driver oss vidare till nästa nivå i spiralen, som är att tolka hur arbetsguppfigter respektive kvalifikationer beskrivs i platsannonserna och hur de stämmer med respektive examensordning. Ny kunskap och förståelse från denna nivå genererar frågor till rektorer, som vi intervjuar per telefon. Genom att sammanfatta kontexten har vi nu en ny förståelse för vår problemställning.



Figur 3:1 Vår forskningsprocess illustrerad i en "hermeneutisk spiral".

3.2 Ramfaktorteorin

Den svenska ramfaktorteorin utvecklades av Ulf P Lundgren, professor i pedagogik, för att användas som ett verktyg för utbildningsplanering och en teori för att förstå skolreformer (Imsen, 1999). Broady (1999) skriver att ramfaktorteorin bidragit till att svensk pedagogik influerats av samhällsvetenskap istället för beteendevetenskap, som enligt honom är en omskrivning för psykologisk forskning.

Enligt Lindblad, Linde och Naeslund (1999) är ramfaktorteorin en modell för att:

... undersöka konsekvenser av politiska beslut om utbildning och undervisning. Skoldebatt och skolpolitik handlar i stor utsträckning om vad som är önskvärt och beslut om läroplaner och undervisningsformer fattas ibland utan tillräcklig koppling till andra beslut som gör det yttre betingelserna för att det önskade ska kunna uppnås (a.a, s. 98).

Ramfaktorteorin försöker organisera faktorer och visa hur dessa på olika samhällsnivåer samspelar och bildar mönster ”som kan följas in i klassrummets innersta vrår”. (Imsen 1999, s. 308). Imsen delar in ramfaktorerna i fem grupper. Gränserna mellan dessa är flytande, och en viss ramfaktor kan därför i vissa fall placeras i flera av ramarna. *Det pedagogiska ramsystemet* styrs av skolans styrdokument och *de administrativa ramarna* är bestämmelser om hur skolan ska ledas och struktureras. *Resursrelaterade rammar* omfattar ekonomi och materialresurser och *organisationsrelaterade rammar* har anknytning i skolkulturen, både i personalrummet såsom i skolan som helhet. I *rammar med anknytning till elever och deras kulturella bakgrund* ingår tankarna om elevernas förutsättningar och skolmotivation (Imsen, 1999).

Vi kan förankra vår problemställning (Är vi anställningsbara som specialpedagoger?) i ramfaktorteorin med hjälp av dessa fem grupper av ramfaktorer. Det (special)pedagogiska ramsystemet tolkar vi styrs av skollagen och Lgr-11. De administrativa ramarna handlar om hur rektorn styr över vilka specialpedagogiska behov verksamheten har. Resursrelaterade rammar styr om skolan har råd att anställa specialpedagog/er och hur stor del av verksamheten den/dessa ska verka i och vilka arbetsuppgifter som ska utföras. Organisationsrelaterade rammar handlar om synen på specialpedagogik samt specialpedagogen och speciallärarens likheter och skillnader. I rammar med anknytning till elever och deras kulturella bakgrund räknar vi in hur specialpedagogen kan arbeta för alla elever.

3.3 Komplexitetsteorin

Komplexa system är stora system som består av många samarbetande delar. Dessa stora system kopplas samman eftersom de fungerar bättre tillsammans än vad delarna skulle göra var för sig. Det mest komplexa som människan deltar i är vanliga samtal (Rose, 1998).

Komplexitetsteorin lär oss att varje resultat är unikt och något vi konstruerar genom roller, relationer och kommunikation. Den försöker, enligt Augustinsson och Brynolf (2009), förklara och förstå människans komplexitet. Problem uppstår när det tänkta, abstrakta och förenklade möter det konkreta och komplexa. Augustinsson och Brynolf beskriver komplexiteten i skolan som att det som man planerar inte blir som man planerat. För att få vardagen att fungera måste man se till att teori och praktik fungerar i verkligheten (Augustinsson & Brynolf, 2009).

När vi som nyutbildade specialpedagoger söker utannonserade specialpedagogtjänster förväntar vi oss att beskrivningar av arbetsuppgifter och kvalifikationer ska stämma med den rådande examensordningen för specialpedagogexamen, men den konkreta verkligheten (skolan) stämmer inte alltid överens med dessa förväntningar, vilket gör det komplext.

4 METOD

Kvale och Brinkmann (2009) hävdar att ”arten av det ämne som undersöks står i förgrunden och bör diktera vilka metoder vi ska använda. Vi bör överväga *vad* vi vill veta innan vi bestämmer våra *metoder* för att få veta det” (a.a, s. 326).

Under metoddelen beskrivs vårt val av metod, urval för studien och hur vi genomförde och bearbetade data. Diskussion förs också gällande tillförlitlighet och etiska överväganden.

4.1 Metodövervägande

Forskningsprocessen har tre faser: planerings-, insamlings- och analysfas. Inom faserna finns olika moment som måste följas för att det ska uppfylla kraven på att vara vetenskaplig. Hur denna process ser ut, vilka metoder som ska ingå och hur man analyserar styrs av om ansatsen är kvantitativ eller kvalitativ (Hartman, 1998). Målet med kvantitativ analys är enligt Rossman och Rallis (2003) att få svar på frågan: ”Hur många variationer?” medan målet med kvalitativ analys är att försöka förklara och beskriva individuella upplevelser.

Enligt Denscombe (2000) kan de fyra forskningsmetoderna frågeformulär, intervjuer, observationer och skriftliga källor komplettera och stödja varandra vid insamlande av data. De kan också konkurrera. Var och en av metoderna har sina speciella styrkor och svagheter och vid valet av forskningsmetod måste forskaren avgöra vilken eller vilka metoder som är de mest lämpliga för just sin forskarfråga, inte vilken fråga som passar en viss datainsamlingsmetod. Widerberg (2002) pekar på att mångfald av metod i allmänhet ökar kvaliteten även på det enskilda angreppssättet. Det gäller såväl för kvalitativa som kvantitativa studier och framför allt om man kombinerar dessa. Melén Fäldt (2011) menar att kvantitativ bearbetning synliggör olikheter, och att kvalitativ bearbetning synliggör likheter. Dagens forskare använder sig enligt henne av båda metoderna inom sin forskning.

4.2 Val av metod

Genom att empiriskt studera platsannonser, som söker specialpedagoger, och jämföra dessa med examensordningen för specialpedagog och speciallärare, ville vi ta reda på om vi är anställningsbara som specialpedagoger, vid sidan av den nya specialläraren.

Social research is an activity that is undertaken to find an answer or explanation regarding a particular social phenomenon. It involves systematic collection of data about such a social phenomenon for the purpose of finding and or understanding patterns and regularities in it (Mogalakwe, 2006, s. 221)

Hermeneutiken betonar förkunskapen vid en tolkning. Dess syfte är att vinna en giltig och gemensam förståelse av en texts mening och en strävan efter att hitta motsägelsefulla beskrivningar (Kvale & Brinkmann, 2009). Ramfaktorteorin är ett verktyg för utbildningsplanering och en teori för att förstå skolreformer. Teorin försöker organisera faktorer och visa hur olika faktorer på olika samhällsnivåer samspelar och bildar mönster som kan följas (Imsen, 1999). Komplexitetsteorin vill förklara och förstå människans komplexitet. Komplexiteten i skolan kan enkelt förklaras som att ”det man planerar ofta inte blir som man planerat” (Augustinsson & Brynolf, 2009).

Surveyundersökning är en forskningsstrategi. Den är vanlig vid samhällsforskning, men kan användas av olika forskare med olika mål och forskningsbakgrund. Surveyundersökning är beroende av empirisk data och målet är att få en så omfattande och fullständig data som

möjligt vid en bestämd tidpunkt (Denscombe, 2000). Nästan alla surveyundersökningar kännetecknas av att man samlar in data från ett stort antal individer, alltifrån ganska små lokala surveyundersökningar av några hundra personer till storskaliga nationella studier av tusentals personer (May, 2001). Det finns dock en risk, menar Denscombe (2000), att surveyundersökning förlorar djup till förmån för bredd när data produceras.

Vi inspirerades av forskningsstrategin surveyundersökning och undersökningsmetoderna skriftliga källor samt telefonintervju. Dessa metoder har vi använt för vår datainsamling.

4.2.1 Dokumentgranskning

The use of documentary methods refers to the analysis of documents that contain information about the phenomenon we use to study. (---)

Documents are produced by individuals and groups, in the course of their everyday practices and are geared exclusively for their own immediate practical needs. They have been written with a purpose and are based on particular assumptions and presented in a certain way or style and to this extent, the researcher must be fully aware of the origins, purpose and the original audience of the documents (Mogalakwe, 2006, s. 221-222).

Mogalakwe (2006) förklarar att dokument enkelt uttryckt är ”en skriven text”. Denscombe (2000) skriver att det finns olika typer av dokument och att en av dessa är de skriftliga källorna. Dokumentforskning betyder, enligt May (2001), ”att gräva fram och belägga”. Fördelar med att forska på skriftliga källor är att de är relativt lättillgängliga, att det är kostnadseffektivt och dokumenten är beständiga. Dokument kan vara lika intressanta på grund av det som de utelämnar som det de innehåller. För att förstå dokumentets innebörd måste forskaren för det första förstå författarnas avsikt eller syfte med dokumentet och för det andra vilken betydelse dokumentet får för den förväntade läsaren. För det tredje gäller det att förstå själva texten, dess inre mening. Dokumentets innebörd går inte att förstå om man inte vet vilken genre det tillhör eller vilka konsekvenser analysen får för dokumentet. Ett dokument kan inte läsas objektivt, enligt May.

Dokument kan klassificeras inom tre huvudgrupper, i vilka man tar ställning till om de är:

- primära, sekundära eller tertiära dokument,
- offentliga eller privata, och
- avsiktliga eller oavsiktliga dokument.

Primära källor är insamlade av dem ”som faktiskt bevittnade händelsen som de beskriver” (May, 2001, s. 217). Sekundära källor har istället skrivits ner av en författare som inte varit vittne till händelsen, efter det att den ägt rum. Tertiära källor anger andra källor och kan vara register, sammanfattningar och bibliografier.

Offentliga dokument kan vara helt öppna för allmänheten alternativt endast tillgängliga för arkivforskning, hemligstämplade eller skyddade.

Avsiktliga dokument är slutligen begärda medan oavsiktliga är spontant upprättade (May, 2001).

Vi klassificerade platsannonser och examensordningar som *primära*, *offentliga* och *avsiktliga* dokument.

4.2.2 Intervju

Kvale och Brinkmann (2009) beskriver en intervju som ett samtal som har en struktur och ett syfte. De menar att intervjun går bortom det spontana vardagliga utbytet av åsikter och blir ett

sätt för intervjuaren att skaffa sig grundligt prövade kunskaper. Forskningsintervjun är inte ett samtal mellan likställda parter. Det är forskaren som definierar och kontrollerar situationen genom att vara den som introducerar ämnet för intervjun och kritiskt följer upp den intervjuades svar på frågorna (Kvale & Brinkmann, 2009).

Intervjuer används ofta när forskaren har bestämt sig för att han/hon anser att undersökningen tjänar på att kompletteras med material som kan ge en djupare inblick i det för studien aktuella ämnet, men som bygger på information från ett färre antal respondenter [den som svarar, egen anmärkning]. Det finns *strukturerade* intervjuer där forskaren har stark kontroll över frågor och svar, *ostrukturerade* intervjuer där forskaren ska ingripa så lite som möjligt och *semistrukturerade* intervjuer, där en färdig frågelista finns men forskaren är inställd på att vara flexibel med ordningsföljden och låta de öppna frågorna styras av hur den intervjuade svarar (Denscombe, 2000).

Vid intervjuer måste man, enligt May (2001), ta hänsyn till villkoren *tillgänglighet*, *kognition* och *motivation*. Med tillgänglighet avses om personen som ska intervjuas har tillgång till den information som vi söker. Villkoret kognition behandlar om den intervjuade förstår vad som krävs av honom eller henne i sin roll som respondent. Respondenten måste slutligen känna att deras svar är betydelsefulla, det vill säga uppleva motivation. Vid telefonintervju kan dessa villkor vara svåra att kontrollera, men Denscombe (2000) pekar på att de kan vara både billigare och snabbare än intervjuer ansikte mot ansikte eftersom man kan nå ett brett geografiskt område på kort tid.

Telefonintervjuer gjorde det möjligt för oss att söka representativitet från både storstäder och landsbygd i norra, södra, västra såväl som östra delen av Sverige.

4.3 Pilotstudie

Det är lätt att fastna i ett speciellt sätt att se på saker och ting. Kommentarer och konstruktiv kritik från pilotpersoner hjälper oss att utveckla idéer, tydliggöra svagheter och peka på svårigheter. Det ger oss ledtrådar om vilken typ av information som kan vara av intresse för våra respondenter. Efter pilotstudien finns möjlighet att ändra i till exempel intervjuguiden. En pilotperson bör helst vara en person av samma typ som undersökningsgruppen, men kan vid mindre studie och i nödfall även vara kamrater eller en familjemedlem (Bell, 2006; Patel & Davidson, 1994).

Vi testade vår intervjuguide (Bilaga F) på en familjemedlem, en kollega samt en rektor. Det framkom då frågor och kommentarer kring hur intervjuerna skulle dokumenteras (anteckna eller spela in telefonsamtal), hur fråga två och tre kunde förtydligas samt att respondenten tidigt i telefonsamtalet skulle få veta beräknad intervjutid.

Vi valde att anteckna istället för att spela in samtalen eftersom vi såg en risk med att många kanske skulle tackat nej till att delta i vår studie om vi förutom att ringa upp respondenterna oförberedda också önskat spela in samtalet. Fråga två omformulerades eftersom den kunde upplevas som värderande. Fråga tre förtydligades. I intervjuguiden tidigarelades också uppgiften om hur lång tid vi önskade ta i anspråk av respondenten för intervjun.

4.4 Undersökningsgrupp

Ofta står samhällsforskare inför det faktum att de inte kan samla in data från alla som ingår i undersökningskategorin. De får då hämta in information från en del, i förhoppning om att de iakttagelser som görs i delen stämmer överens med resten av urvalsgruppen. Det finns

huvudsakligen två typer av urvalstekniker att använda; *sannolikhetsurval* och *icke-sannolikhetsurval*. Sannolikhetsurvalet bygger på en föreställning att de som ingår i urvalet är representativa personer för det som ska studeras. Inom sannolikhetsurvalet väljer forskaren *slumpmässigt* eller *systematiskt* urval (Denscombe, 2000).

De 100 platsannonserna hämtades från www.platsbanken.se mellan perioden 13 december 2011 och 27 januari 2012. Vi valde systematiskt platsannonser från kommunala grundskolor i hela Sverige, som sökte *specialpedagog* eller *specialpedagog/speciallärare*.

Tio rektorer besvarade telefonintervjun. Genom att systematiskt geografiskt välja ut skolor från norra till södra Sverige, från storstad och mindre kommun avsåg vi få svar som kan anses representativa.

4.5 Genomförande

Den 13 december 2011 startade insamlingen av platsannonser från www.platsbanken.se (sökord: *yrkesvis; pedagogiskt arbete; speciallärare m fl.; allt inom speciallärare m fl.*). Den 27 januari 2012 uppnåddes 100 platsannonser.

Den 22 februari 2012 söktes per telefon 30 rektorer, som stod som kontaktpersoner för platsannonserna. Tio rektorer besvarade tre intervjufrågor (Bilaga F). Telefonintervjuerna dokumenterades skriftligt i form av stödanteckningar under samtalet.

4.6 Bearbetning

Scott (1990) har formulerat fyra kriterier för bedömning av kvaliteten på dokumentskällor; *authenticity*, *credibility*, *representativeness* och *meaning*, vilka förklaras i Denscombe (2000); May (2001) och Mogalawke (2006). Det första kriteriet, *autencitet*, handlar om att avgöra om dokumentet är äkta. *Trovärdighet* handlar om att ta reda på om dokumentet innehåller felaktigheter eller mörklägger information och att sätta sig in i vilket syfte dokumentet skrevs, vem som skrev det och i vilken kontext det skrevs. Med *representativitet* frågar man sig hur typiskt dokumentet är för sitt slag. May (2001) skriver dock att även otypiska dokument kan vara av intresse och att kriteriet representativitet inte får styra oss för mycket. I det sista kriteriet, dokumentets *mening*, ser man till vad dokumentet innehåller och vad det berättar för oss (Denscombe, 2000; May, 2001; Mogalawke, 2006).

Om vi tillämpar kriterierna ovan på vår studie kunde vi redan före genomförd granskning bedöma hög autencitet på våra dokument. Examensordningarna står i *Svensk författningssamling* (SFS 2007:638) och platsannonserna distribueras av *Arbetsförmedlingen*, som är en svensk statlig förvaltningsmyndighet. Kriterierna trovärdighet, representativitet och mening var det vi ville studera för att söka svar på om vi är anställningsbara som specialpedagoger.

Johannessen och Tufte (2003) skriver att det är ett välkänt problem att man vid arbete med kvalitativ data ofta tycker att allt verkar lika viktigt. De föreslår därför att forskaren utgår från att det finns två avsikter med dataanalysen:

- Att komprimera, systematisera och ordna datamaterialet så att det blir analyserbart.
- Att utveckla tolkningar av och perspektiv på den information som finns i datamaterialet (a.a, s. 106).

Vid val av analysmetoden kan man, enligt Widerberg (2002) göra på tre olika sätt; utgå från empirin, teorin eller framställningsformen (en bild/vision av den färdiga helheten). Ofta gör man lite av varje även om betoningen ligger på något av förhållningssätten (Widerberg, 2002). Dokument behöver placeras in i en teoretisk referensram för att man ska förstå deras innehåll, menar May (2001) och föreslår att man gör en *innehållsanalys*. Det innebär, enligt honom, att man undersöker hur ofta vissa ord eller speciella fraser förekommer i texten. Frasernas egenskaper identifieras på så sätt och får ett meningsinnehåll utifrån de teoretiska kategorier man kommit fram till. Metoden används både i kvantitativa och kvalitativa analyser, enligt May (2001).

Johannessen och Tufte (2003) uttrycker att man vid kvalitativ datanalis gör en *analys av meningsinnehåll*. Författarna förklarar att vissa delar av denna påminner om en kvantitativ analys och skriver att det finns en kvantitativ version som kallas innehållsanalys.

För att få fram meningsinnehållet organiseras först datamaterialet i kategorier, vilka anges med kodord. Kategorierna fastställer vilka teman som förekommer i texten eller intervjun. ”En väsentlig del av analysarbetet är att utifrån kategorierna identifiera mönster, samband och processer som kan kondenseras så att de blir överförbara på en högre abstraktionsnivå” (a.a, s. 110). Johannessen och Tufte beskriver fyra faser vid kvalitativ analys av meningsinnehåll: *helhetsintryck, kodning, kondensering och sammanfattning*.

För att få ett helhetsintryck läser man igenom hela materialet och letar efter intressanta och centrala teman. Det är inte detaljer som söks i den här fasen utan huvudteman. I fas två urskiljs textelement, som ger kunskap och information om de huvudteman som man har fastställt. Processen innebär att man grupperar olika delar av texten under olika kodord, vilka sedan används som utgångspunkt för den fortsatta analysen. Johannessen och Tufte betonar att kodningen ska hjälpa till att koncentrera meningsinnehållet i en intervju eller en text, inte dela sönder det. Den tredje fasen i analysen, kondensering, utgår från kodningen. Kondensering innebär här att dra ut de delar av texten som är kodade och se om kodord kan slås samman eller ordnas under varandra. Den här fasen innebär att man ofta utvecklar mer abstrakta kategorier än de ursprungliga koderna. Det reducerade datamaterialet kan till exempel presenteras i matriser eller tabeller. I den fjärde och sista fasen ska det kondenserade materialet sättas samman i nya begrepp och beskrivningar. Här bedöms om den sammanfattande beskrivningen ligger i linje med det ursprungliga materialet. Råder det inte samstämmighet måste vi gå tillbaka i processen. Samtidigt har analysarbetet som mål att identifiera mönster och samband som vi inte kände till i förväg, vilket kan göra att vi skaffar oss ny kunskap under analysprocessen (Johannessen & Tufte, 2003).

Vi utgick från empirin och började med att läsa igenom samtliga 100 platsannonser och noterade var geografiskt annonsen kom från (kommuner), vilka årskurser skolan hade (F-6, 6-9 eller F-9) och vilken yrkesroll (specialpedagog eller specialpedagog/speciallärare) som söktes. Därefter försökte vi gruppera platsannonserna utifrån om de stämde med examensordningen för specialpedagog eller för speciallärare. Denna gruppering visade sig svår. Istället fick vi övergå till att studera platsannonserna utifrån beskrivna arbetsuppgifter och efterfrågade kvalifikationer för att tolka anställningsbarhet för specialpedagoger. Genom att söka efter återkommande fraser i annonserna kondenseras dessa i kodord, vilka fördes in som olika variabler i programmet *ISBM SPSS Statistics*, och redovisades som tabeller (crosstabs). För att pröva de mönster vi sett i dokumentgranskningen genomförde vi telefonintervjuer med rektorer, som stod som kontaktpersoner i platsannonserna. De tio respondenterna gav oss information om vilka som författat annonsen, vilken utbildning denne/dessa hade samt om tjänsten tillsatts, och i så fall vilken utbildning den som erbjudits tjänsten hade. De fick även kort reflektera över vår upptäckt att platsannonser efterfrågar både specialpedagog och speciallärare för en och samma tjänst.

Samtliga tio telefonintervjuer dokumenterades i form av minnesanteckningar. Databasinsamlingen har till viss del varit kvantitativ men bearbetats kvalitativt.

4.7 Tillförlitlighet

”Reliabiliteten rör undersökningens data, vilka data som används, insamlingsätten och hur de bearbetas” (Johannessen & Tufte, 2003, s. 28). Reliabilitet, eller tillförlitlighet, handlar om att kunna få samma resultat oberoende av tillfällena och omständigheter. Begreppet används mest vid kvantitativa studier eftersom man i kvalitativa studier har som mål att tolka och förstå (Patel & Davidson, 1994).

Platsannonser såväl som examensordningar är tillförlitliga dokument eftersom källorna är myndigheter (Arbetsförmedlingen respektive regering). För att få en så objektiv jämförelse som möjligt valde vi att endast granska platsannonser för specialpedagoger och specialpedagoger/speciallärare på kommunala grundskolor. Det höga antalet (100 platsannonser) ansåg vi påverka studiens reliabilitet positivt.

När vi använder oss av strukturerade intervjuer är undersökningens tillförlitlighet i hög grad beroende av intervjuarens skicklighet. Flera olika typer av bedömarfel kan uppträda när intervjuaren registrerar svaren (Patel & Davidson, 1994). En forskare måste granska skillnaderna mellan sitt eget meningssystem och det som återfinns i texten, ett hermeneutiskt perspektiv (May, 2001). Vår erfarenhet som grundskollärare och den kunskap som specialpedagogiska programmet har gett oss har påverkat hur vi tolkat de arbetsuppgifter och kvalifikationer som beskrivits i platsannonserna för specialpedagog. Andra specialpedagoger eller speciallärare skulle kunna tolka platsannonsernas arbetsuppgifter och kvalifikationer annorlunda. Hur väl förtrogna de intervjuade rektorerna är inom det specialpedagogiska området och deras kunskap kring uppdraget för den nya specialpedagogen och specialläraren tror vi också kan ha påverkat hur de har beskrivit den utannonserade specialpedagogtjänsten samt hur de svarat på våra intervjufrågor.

Vid val av rektorer att intervjua ville vi nå en bredd avseende geografiskt läge (del av Sverige, landsbygd-stad). Faktorer som ålder, kön och etnisk tillhörighet tog vi inte hänsyn till, även om vi är medvetna om att detta kan påverka den typ av information forskaren får fram (May 2001).

4.8 Etik

En forskare ska väga samman etiska och vetenskapliga intressen och behöver därför ha kännedom om värdefrågor, etiska riktlinjer och etiska teorier. Det är dock alltid forskarens egen kunskap, erfarenhet, hederlighet och rättrådighet som blir avgörande. Forskaren ska försöka uppnå hög vetenskaplig kvalitet på den kunskap som publiceras, vilket innebär att resultaten som publiceras ska vara så korrekta och representativa för forskningsområdet som möjligt. Resultaten ska vara kontrollerade och validerade i största möjliga utsträckning, och forskaren måste därför även redovisa sin metod (Kvale & Brinkmann, 2009).

Vetenskapsrådet (2011) rekommenderar forskare inom de humanistiska och samhällsvetenskapliga områdena att använda deras skrift *God forskningssed*.

Skriften sammanfattas med åtta allmänna regler för forskning:

- 1 Du ska tala sanning om din forskning
- 2 Du ska medvetet granska och redovisa utgångspunkterna för dina studier

- 3 Du ska öppet redovisa metoder och resultat
- 4 Du ska öppet redovisa kommersiella intressen och andra bindningar
- 5 Du ska inte stjäla forskningsresultat från andra
- 6 Du ska hålla god ordning i din forskning, bland annat genom dokumentation och arkivering
- 7 Du ska sträva efter att bedriva din forskning utan att skada människor, djur eller miljö
- 8 Du ska vara rättvis i din bedömning av andras forskning (a.a, s. 12).

Platsannonser är offentliga dokument och omfattas av Offentlighetsprincipen. Det gjorde att vi inte behövde söka tillstånd eller ta hänsyn till frivillighet för att använda dessa dokument. Dock valde vi att aidentifiera skolor och kontaktpersoner för att följa god forskningssed.

Telefonintervjuerna byggde på frivilligt deltagande och varje telefonintervju inleddes med information kring studiens syfte, genomförande och redovisning. Vi informerade också om att skola och person aidentifieras och hur materialet skulle användas och förvaras, i enlighet med god forskningssed.

5 RESULTAT OCH ANALYS

Syftet med studien var att undersöka om vi är anställningsbara som specialpedagoger genom att granska aktuella platsannonser som sökte specialpedagoger. Vi ville också intervjua rektorer (kontaktpersoner i annonserna) för att ta reda på vilka som författat annonserna och försöka förstå vad det var som styrde valet av att söka en specialpedagog och inte en speciallärare på den utlysta tjänsten. Frågorna vi ställde oss var: Är vi anställningsbara som nyutexaminerade specialpedagoger eller måste vi komplettera vår utbildning med speciallärarfördjupning (läs- och skriv- eller matematikutveckling)? Stämmer platsannonsernas beskrivningar av arbetsuppgifter och kvalifikationer med examensordningen för specialpedagog? Vad är det som styr beskrivningarna av specialpedagogens/speciallärarens kvalifikationer och arbetsuppgifter i platsannonserna?

Resultatet presenteras i två delar: dokumentgranskning respektive intervjuer. Efter varje del följer en analys. Sist i kapitlet görs en sammanfattande analys. Resultatet redovisas i löpande text och i tabeller, i vilka annonser med rubriken ”specialpedagog” respektive ”specialpedagog/speciallärare” redovisas var för sig. Dokumentgranskningen redovisas utifrån kodord (se 4.6 *Bearbetning*) och telefonintervjuerna utifrån de tre intervjufrågorna.

5.1 Resultat av dokumentgranskning

5.1.1 Annonserad tjänst

Vid granskning av 100 platsannonser för kommunal grundskola i Sverige mellan tiden 13 december 2011 till 27 januari 2012 sökte 67 kommuner specialpedagog eller specialpedagog/speciallärare. I elva av kommunerna fanns mer än en tjänst att söka under denna period. Platsannonserna representerar både storstäder och landsbygd i norra, södra, västra såväl som östra delen av Sverige.

65 av de 100 annonserna sökte specialpedagog och 35 specialpedagog/speciallärare. I 79 av annonserna angavs vilka årskurser som var aktuella för tjänsten.

Tabell 5:1 Antalet platsannonser med rubriken ”specialpedagog” respektive ”specialpedagog/speciallärare”.

Annonserad tjänst	Antal
Specialpedagog	65
Specialpedagog/speciallärare	35
Total	100

Tabell 5:2 Fördelning av platsannonser där årskurser aktuella för tjänsten angetts.

Annonserad tjänst	Årskurser aktuella för tjänsten				Total
	F-6	6-9	F-9	Ingen uppgift	
Specialpedagog	18	13	17	17	65
Specialpedagog/speciallärare	9	10	12	4	35
Total	27	23	29	21	100

5.1.2 Tolkning av anställningsbarheten

Vid en jämförelse av annonsernas beskrivning med examensordningen för specialpedagogexamen tolkade vi att specialpedagoger var anställningsbara i 74 av de 100 annonserna. I 26 av annonserna kunde vi inte, utifrån den information som gavs, utläsa om vi var anställningsbara som specialpedagoger eller om det egentligen var speciallärarkompetens som önskades. Platsannonserna saknade specificerad information om arbetsuppgifter och kvalifikationer alternativt att kvalifikationer eller arbetsuppgifter för specialpedagog respektive speciallärare enligt examensordningen blandades.

Tabell 5:3 Vår tolkning av anställningsbarheten för specialpedagoger.

Annonserad tjänst	Tolkning av uppdrag		Total
	Anställningsbar	Anställningsbar?	
Specialpedagog	56	9	65
Specialpedagog/speciallärare	18	17	35
Total	74	26	100

Vid granskning av endast beskrivna *arbetsuppgifter* i platsannonserna tolkade vi att 71 beskrivningar stämde med examensordningen för specialpedagog. Två annonser stämde bättre med examensordningen för speciallärare. Där söktes en speciallärare/specialpedagog. I 27 av annonserna kunde vi inte utläsa vilken examensordning, specialpedagog eller speciallärare, de stämde med.

Tabell 5:4 Jämförelse av i platsannonserna beskrivna arbetsuppgifter med examensordningen för specialpedagog.

Annonserad tjänst	Arbetsuppgifter kontra examensordningen			Total
	specialpedagog			
	Ja	Nej	?	
Specialpedagog	47	0	18	65
Specialpedagog/speciallärare	24	2	9	35
Total	71	2	27	100

Vid granskning av endast önskade *kvalifikationer* tolkade vi att de i 87 platsannonser stämde med examensordningen för specialpedagog. En annons stämde bättre med examensordningen för speciallärare. I 12 av annonserna kunde vi inte utläsa vilken examensordning som kvalifikationerna stämde bäst med.

Tabell 5:5 Jämförelse av i platsannonserna önskade kvalifikationer med examensordningen för specialpedagog.

Annonserad tjänst	Kvalifikationer kontra examensordningen			Total
	specialpedagog			
	Ja	Nej	?	
Specialpedagog	59	0	6	65
Specialpedagog/speciallärare	28	1	6	35
Total	87	1	12	100

5.1.3 Behörighet

52 av de 100 platsannonserna efterfrågade att den sökande hade lärarexamen, förutom examen som specialpedagog- eller speciallärare. Där lärarexamen preciserades söktes de ”med inriktning mot de lägre årskurserna”, ”för grundskolans senare år”, ”i grundskolans äldre åldrar”, ”grundskollärare år F-6 alternativt 1-6” eller ”tidigarelärare”.

Tabell 5:6 Antalet platsannonser där lärarexamen efterfrågades.

Annonserad tjänst	Lärarexamen		Total
	Efterfrågas	Ingen uppgift	
Specialpedagog	34	31	65
Specialpedagog/speciallärare	18	17	35
Total	52	48	100

I tio av platsannonserna med rubrik *specialpedagog* angavs under kvalifikationer att den sökande skulle ha specialpedagog eller speciallärarexamen. I en av platsannonserna med rubriken *specialpedagog/speciallärare* angavs att den sökande skulle ha specialpedagogexamen.

Tabell 5:7 Antalet platsannonser där typ av specialpedagogisk examen specificerats.

Annonserad tjänst	Specialpedagogisk examen		Total
	Specialpedagog-examen	Specialpedagog- eller speciallärarexamen	
Specialpedagog	55	10	65
Specialpedagog/speciallärare	1	34	35
Total	56	44	100

5.1.4 Efterfrågad erfarenhet

44 av platsannonserna uttryckte önskan om att den sökande hade tidigare erfarenhet. Vilken erfarenhet som efterfrågades skiftade och kunde handla om erfarenhet av ”undervisning”, av ”arbete med tonåringar”, erfarenhet av ”arbete med kompensatoriska hjälpmedel”, av att ”undervisa elever med neuropsykiatriska funktionshinder”, av ”svenska som andraspråk/flerspråkighet” såväl som erfarenhet av ”att arbeta som specialpedagog”.

Tabell 5:8 Antalet platsannonser där ”erfarenhet” efterfrågades.

Annonserad tjänst	Erfarenhet		Total
	Efterfrågas	Ingen uppgift	
Specialpedagog	36	29	65
Specialpedagog/speciallärare	8	27	35
Total	44	56	100

5.1.5 Social kompetens och personlig lämplighet

I 52 av platsannonserna efterfrågades det som kan kategoriseras som ”social kompetens”, vilket bland annat uttrycktes som att personen som sökte skulle ha ”lätt för att skapa goda relationer”, kunna ”samarbeta”, ”skapa ett gott arbetsklimat” och vara ”flexibel”.

Tabell 5:9 Antalet platsannonser där ”social kompetens” efterfrågades.

Annonserad tjänst	Social kompetens		Total
	Efterfrågas	Ingen uppgift	
Specialpedagog	28	37	65
Specialpedagog/speciallärare	24	11	35
Total	52	48	100

I 33 av platsannonserna betonades att det lades stor vikt vid ”personlig lämplighet”.

Tabell 5:10 Antalet platsannonser där ”personlig lämplighet” betonades.

Annonserad tjänst	Personlig lämplighet		Total
	Efterfrågas	Ingen uppgift	
Specialpedagog	24	41	65
Specialpedagog/speciallärare	9	26	35
Total	33	67	100

5.1.6 Utökad kompetens

Under kvalifikationer återkom också i platsannonserna specifika önskemål om utökad kunskap/utbildning i eller erfarenhet av kompensatoriska hjälpmedel, matematikutveckling, neuropsykiatriska funktionshinder, språk-, skriv och läsutveckling samt svenska som andraspråk alternativ flerspråkighet. I en och samma platsannons kan mer än en utökad kompetens efterfrågas, vilket inte synliggörs i tabellen.

Tabell 5:11 Efterfrågad kompetens utöver examensordningen för specialpedagog.

Utökad kompetens	Kompensatoriska hjälpmedel	Matematik-utveckling	Neuro-psykiatriska funktionshinder	Språk-, skriv och läsutveckling	Svenska som andraspråk, flerspråkighet
Efterfrågas	19	17	8	20	12
Ingen uppgift	81	83	92	80	88
Total	100	100	100	100	100

5.1.7 Undervisning

I 33 annonser finner vi att uttrycket *undervisning* i någon form skrivs. Det formuleras i platsannonserna som: ”undervisa elever med särskilda behov”, ”undervisa enskilt och i klass”, ”ansvara för egna lektioner i matematik och engelska”, ”enskild undervisning” eller ”specialundervisning”.

Tabell 5:12 Antal platsannonser där uttrycket ”undervisning” förekom.

Annonserad tjänst	Undervisning		Total
	Uttrycks	Ingen uppgift	
Specialpedagog	16	49	65
Specialpedagog/speciallärare	17	18	35
Total	33	67	100

5.2 Analys av dokumentationsgranskning

Vi kan inte utläsa att specialpedagoger skulle vara mer eller mindre anställningsbara för några speciella årskurser utan ser tvärtom att specialpedagoger söks för samtliga stadier i grundskolan.

Helhetsintrycket av resultatet var att specialpedagoger var anställningsbara i tre fjärdedelar av platsannonserna. Vid granskning av arbetsuppgifter respektive kvalifikationer var för sig ökade anställningsbarheten när vi enbart granskade och synliggjorde kvalifikationer, men minskade vid granskning av arbetsuppgifter. Preciseringsen av arbetsuppgifterna skulle kunna styras av vilka specialpedagogiska behov som finns på skolan. Det kan också visa på okunskap beträffande de olika yrkesrollernas (specialpedagog och speciallärare) olika kompetenser.

Specialpedagogexamen anger inte vilken grundutbildning (fritidspedagog, förskollärare, grundskollärare...) du har. I hälften av platsannonserna uttrycktes att den sökande skulle ha lärarbehörighet, vilket vi tolkade som att det var grundskollärare de avsåg. Det kan också vara anledningen till att kompetenser utöver examensordningen för specialpedagog efterfrågades. Det går inte att i platsannonserna utläsa om det med ”matematikutveckling” eller ”språk-, skriv- och läsutveckling” avses på grundnivå eller avancerad nivå (speciallärarutbildning).

Rubriken på platsannonsen stämde inte alltid med den specialpedagogiska utbildning som efterfrågas under kvalifikationer. Det förvånar oss att man i tio av de 65 platsannonser som söker specialpedagog angav att den sökande kunde ha speciallärarexamen. I en av de 35 platsannonserna som sökte specialpedagog/speciallärare angavs att den sökande skulle ha specialpedagogexamen.

Alla specialpedagoger har minst tre års erfarenhet av arbete som lärare (pedagog). Om det i platsannonserna är erfarenhet av arbete som specialpedagog eller erfarenhet av arbete i skolan som efterfrågas framkommer inte.

”Social kompetens” och ”personlig lämplighet” efterfrågades i en del platsannonser. Det stämde in på både examensordningen för specialpedagog och speciallärare, under rubriken *Värderingsförmåga och förhållningssätt* (se 2.4 eller bilaga D & E).

Uttrycket undervisning var svårtolkat. Om till exempel ”stödundervisning” är en uppgift för en specialpedagog eller en speciallärare framgår inte av examensordningarna.

5.3 Resultat av telefonintervjuer

För att fördjupa vår studie ville vi även utföra telefonintervjuer med rektorer (kontaktpersoner i annonserna) för att ta reda på vilka som författat platsannonserna och vad det var som styrde beskrivningarna av arbetsuppgifter och kvalifikationer på den utlysta tjänsten.

Utifrån de fraser och tolkningar som vi kodat i dokumentgranskningen skapades en intervjuguide med tre frågor, vilka besvarades av tio rektorer på kommunala grundskolor runt om i Sverige. För att skydda respondenternas identitet benämns de som **rektor A – J**.

När vi redovisar använder vi respondenternas uttryck och sammanfattar med vedertagna begrepp inom vårt studieområde, specialpedagogik. Svaren från respondenterna redovisas som intervjufråga 1-3.

5.3.1 Intervjufråga 1

Vem har författat den aktuella platsannonsern? Vilken utbildning har den personen?

När respondenterna tillfrågades om vem som författat den aktuella platsannonsern framkom i två av tio svar att det var en ensam författare. Rektor **B** svarade att det var förvaltningschefen som hade författat platsannonsern, detta på grund av att ”det var en specifik tjänst” som de utlyste. Rektor **H** författade platsannonsern själv. Övriga åtta platsannonser hade skapats i samråd med flera författare. Rektor **E** hade i samråd med förvaltningschef och personal på skolan författat platsannonsern och rektor **J** tillsammans med personalansvarig. Rektor **A** hade skrivit sin platsannons tillsammans med sin verksamhetsgrupp, som förklarades som skolans utvecklingsgrupp. Rektor **I** hade tillsammans med skolans specialpedagog författat platsannonsern och rektor **F** tillsammans med skolans speciallärare samt personal. Rektor **C, D** och **G** hade tillsammans med sina rektorskollegor författat platsannonsern. Rektor **D** tillade att hon och rektorskollegan inte hade någon specialpedagogisk kompetens och att tjänsten som beskrevs i annonsen var uppbyggd utifrån en F-6 skola och en 7-9 skola. Hon beskrev att de i den specialpedagogiska verksamheten arbetade tillsammans. I verksamheten fanns det redan en specialpedagog, som hade det övergripande tänket, samt en specialpedagog som arbetade med blandade uppgifter på en ”ren” speciallärartjänst.

Tabell 5:13 Respondenternas uppgifter om annonsförfattare och deras utbildningsbakgrund.

Respondent	Söker	Annonsförfattare	Utbildning
A	Specialpedagog	Rektor tillsammans med verksamhetsgrupp	Läraryt utbildning och rektorsutbildning
B	Specialpedagog med grundskolebakgrund	Förvaltningschef	Läraryt utbildning
C	Specialpedagog/speciallärare med inriktning matematik	Rektor tillsammans med rektorskollega	Rektorsutbildning
D	Specialpedagog/speciallärare	Rektor tillsammans med rektorskollega	Ingen uppgift
E	Speciallärare/specialpedagog/lärare	Förvaltningschef tillsammans med skolans personal	Rektorsutbildning
F	Specialpedagog	Rektor tillsammans med speciallärare och skolans personal	Rektorsutbildning
G	Specialpedagog	Rektor tillsammans med rektor	Förskolläraryt utbildning och pågående rektorsutbildning
H	Specialpedagog/lärare 7-9	Rektor	Socionomutbildning och rektorsutbildning
I	Speciallärare/specialpedagog	Rektor tillsammans med specialpedagog	Lärarkompetens
J	Specialpedagog	Rektor tillsammans med personalansvarig	Rektorsutbildning

5.3.2 Intervjufråga 2

När vi läser platsannonser har vi upptäckt att man efterfrågar både specialpedagog och speciallärare för en och samma tjänst, det vill säga arbetsuppgifter och kvalifikationer för de båda rollerna blandas. Hur tänker ni kring det?

Det framkom av denna fråga olika reflektioner hos respondenterna. Den gemensamma nämnaren för respondenterna **B**, **D**, **I** och **J** var att de var mindre enheter och ville bredda sitt urval av sökande. Rektor **B** påpekade att hon kände till skillnaden på yrkesrollerna men att hon hade erfarenhet av att en specialpedagog får ta speciallärares roll och vice versa. Rektor **D** reflekterade över att en specialpedagog mest arbetar med elevfrågor och testning, medan speciallärare arbetar med elever med specifika problem. Rektor **D** berättade också att deras specialpedagog stöttade elever i matematik och att "hon gör det av eget intresse och har valt att nischa sig så". Rektor **I** ansåg att det var svårt att få både specialpedagog och speciallärare.

Rektorerna **A**, **F** och **H** uttryckte att de vill ha "handledningskompetens". Rektor **F** beskrev att skolan, genom att anställa en specialpedagog, skulle få tillgång till det "sociala perspektivet och helhetsperspektivet som en specialpedagog har". Rektor **A** ville ha en "dokumentationskunnig och flexibel person". Rektor **H** uttryckte att hon egentligen inte visste skillnaden på de båda yrkesrollerna, men hade förstått att den sökande "ska ha en läraryt utbildning för det stadie man ska verka i". Hon uttryckte också att hon ville ha en som kunde "utbilda elever". **E** ville helst ha en specialpedagog på skolan, men de specialpedagoger som sökte tjänsten hade inte kompetens "såsom testning och nära

elevarbete”. Hon uttryckte att ”det är en miss att inte specialpedagoger har den kompetensen och att det ju är specialläraren som har den”. Kvalifikationerna för hennes tjänst uttrycktes i platsannonsen som ”olika former av lärarexamen” och rubricerades speciallärare/specialpedagog/lärare. Rektor **C** och **G** reflekterade över att de i första hand efterfrågade och sökte ”den kompetens som behövs för tjänsten”. **C** svarade att det var svårt att svara på varför man i platsannonser söker specialpedagog och speciallärare i samma annons.

5.3.3 Intervjufråga 3

Är tjänsten tillsatt? Vilka kvalifikationer har den ni anställt?

Rektor **C**, **E**, **F** och **J** hade fått tjänsten tillsatt. **C**, som sökte specialpedagog/speciallärare med inriktning matematik, hade anställt två; en specialpedagog och en lärare med matematikinriktning. **F** och **J** tillsatte specialpedagoger på sina sökta specialpedagogtjänster. Specialpedagogen på **J**:s tjänst hade kompetens inom läs- och skrivinriktning.

Sex rektorer svarade att tjänsten inte var tillsatt. Rektor **E** sökte två tjänster som specialpedagog/speciallärare/lärare. De som sökte hade inte de kvalifikationer som skolan ville ha. Den ena tjänsten tillsattes med en lärare med inriktning mot matematik och svenska, den andra tjänsten var inte tillsatt. Respondenterna **A**, **B**, **G** och **I** hade haft många sökande, men inte tillsatt tjänsten på grund av att de sökande inte uppfyllde kvalifikationerna. Respondent **G**, som sökte specialpedagog, berättade att de funderade på att erbjuda en specialpedagog med lärarutbildning 1-7 matematik och naturkunskap tjänsten, men att ansökan egentligen vände sig till den med kompetens upp till årskurs 9. Rektor **G** var i behov av en person med erfarenhet av nationella prov och handledningskompetens. Rektor **D**, som sökte specialpedagog/speciallärare, och **H**, som sökte specialpedagog/lärare årskurs 7- 9, hade inte tillsatt sina tjänster. Rektor **D** och **H** uttryckte båda att det var många som sökt, men att det inte fanns någon med goda kvalifikationer. ”Jag förstår inte att man inte har självinsikt när man söker en tjänst. Vi har haft alla möjliga sökande och mest män som närmar sig pensionsåldern”, svarade **D**.

Tabell 5:14 Respondenternas svar på om den utlysta tjänsten var tillsatt och vilka kvalifikationer den som anställdts hade.

Respondent	Tjänsten tillsatt?	Kvalifikationer på den anstälde
A	Nej	Sökande uppfyllde inte kvalifikationerna
B	Nej	Sökande uppfyllde inte kvalifikationerna
C	Ja	En specialpedagog och en lärare med matematikinriktning
D	Nej	Sökande uppfyllde inte kvalifikationerna
E	Ja/Nej	Lärare matematikinriktning
F	Ja	Specialpedagog
G	Nej	Sökande uppfyllde inte kvalifikationerna
H	Nej	Sökande uppfyllde inte kvalifikationerna
I	Nej	Sökande uppfyllde inte kvalifikationerna
J	Ja	Specialpedagog

5.4 Analys av telefonintervjuer

Resultatet pekar på att det övervägande var rektor som tillsammans med någon annan inom skolan författat platsannonsen. Majoriteten av rektorerna (**A, C, D, E, F, G, I** och **J**) svarade att de författat platsannonsen tillsammans med någon och att de då tagit hjälp av olika kompetenser. **I** uppger att hon tagit hjälp av en specialpedagog vid upprättandet av platsannonsen och **F** tog hjälp av en speciallärare. I övriga fall angavs förskollärarytutbildning, lärarutbildning, socionomutbildning och rektorsutbildning som kompetenser hos annonsförfattarna.

En av anledningarna till att arbetsuppgifter och kvalifikationer för både specialpedagog och speciallärare beskrivs i en och samma tjänst kan vara att tjänsten är på en mindre enhet och man därför känner sig tvungen att bredda sitt urval av sökande, vilket **B, D, I** och **J** nämnde. **A** svarade att man ville ha en ”flexibel person som jobbar mot eleverna”.

C och **G** sökte i första hand ”den kompetens som behövs för tjänsten”. **E** önskade helst en specialpedagog som kunde testa och arbeta nära eleven, vilket hon uttryckte var en miss att bara en speciallärare hade kompetens för. I hennes platsannons angavs under kvalifikationer endast uttrycket ”olika former av lärarexamen”. Rektor **D** beskrev att deras specialpedagog valt att nischa sig inom matematik. Dessa svar ser vi också kan vara anledningar till att specialpedagogens och speciallärarens uppdrag blandas i platsannonserna.

B uppgav att förvaltningschefen upprättat platsannonsen själv, ”eftersom det är en så specifik tjänst vi är ute efter”. Vi förvånas över att kvalifikationen ”specialpedagog med grundskollärarytutbildning” var den enda information som uppgavs i platsannonsen. Det fanns alltså inga arbetsuppgifter eller andra önskade kvalifikationer beskrivna. **B** uttryckte att hon hade erfarenhet av att specialpedagogen ofta får ta speciallärarens roll och vice versa och att man får gilla läget i en småort. Vi frågar oss vad det är som är så specifikt med denna tjänst och varför inte rektor själv bidragit med sin erfarenhet vid upprättandet av platsannonsen.

Rektor **H** var socionom med rektorsutbildning. Hon svarade att hon inte visste skillnaden på speciallärarens och specialpedagogens yrkesroll, vilket platsannonsens text kan bekräfta. Hon betonar att hon förstått att den sökande ska ha en lärarutbildning för det stadie som man ska verka i. Hon efterlyser att den sökande har handledningskompetens, vilket inte framgår i annonsen, samt att personen kan ”utbilda elever”.

Enligt resultatet hade fyra tjänster av tio blivit tillsatta (**C, E, F** och **J**). För tre av dessa tjänster anställdes specialpedagoger. På den fjärde tjänsten anställdes en grundskollärare med matematikinriktning. Rektor **J** anställde en specialpedagog med läs- och skrivinriktning. I platsannonsen, under kvalifikationer, söktes en person med specialpedagog alternativt speciallärarutbildning. ”Stor vikt vid personlig lämplighet” uttrycktes också, vilket egentligen inte anger om det är en specialpedagog eller en speciallärare som passar bäst på tjänsten.

Rektor **F** uttryckte att verksamheten genom att anställa en specialpedagog skulle få tillgång till ”det sociala perspektivet och det helhetsperspektiv som en specialpedagog har”. Vi tolkar att **F**:s tydlighet är orsaken till att han fått sökande med rätt kvalifikation till sin utannonserade tjänst.

Rektor **A, B, D, G, H** och **I** uppgav att den annonserade tjänsten inte hade tillsatts. Anledningen till detta uppgav samtliga berodde på att de sökande inte uppfyllde de önskade kvalifikationer som angetts i platsannonsen. Vi vet inte vilka kompetenser de sökande för tjänsterna saknat, och kan tyda på att vi för att vara anställningsbara behöver specifik utökad kompetens utöver specialpedagogexamen eller att vår grundutbildning är avgörande. Det kan

också tolkas som att det är brist på både specialpedagoger och speciallärare. Det kan även bero på tillfälligheter såsom att ansökningstid och ansökningsdag på något vis varit fel.

5.5 Sammanfattande analys

Helhetsintrycket av resultatet är att specialpedagoger är anställningsbara. Rubriken på platsannonserna stämmer inte alltid med den specialpedagogiska utbildning som efterfrågas under kvalifikationer. Preciseringsen av arbetsuppgifter och kvalifikationer styrdes i första hand av vilka specialpedagogiska behov som fanns på skolan, och att man trodde sig få fler sökande på tjänsten genom att bredda sitt sökurval. Platsannonsernas beskrivningar av arbetsuppgifter och kvalifikationer påverkades av författarens okunskap om vad som står i examensordningarna för respektive yrkesroll. Endast två av tio intervjuade kontaktpersoner för platsannonserna svarade att de tog hjälp av specialpedagogisk kompetens vid författandet av annonsen. Detta kan vara orsaken till att de olika yrkesrollernas arbetsuppgifter och kvalifikationer blandas i en och samma annons.

Många av de intervjuade respondenterna svarade att de inte tillsatt tjänsten på grund av att de sökande inte haft rätt kvalifikationer. Vi har inte undersökt vilka kompetenser och vilken specialpedagogisk utbildning de sökande haft. Uttrycket ”specialpedagogexamen” under kvalifikationer anger inte vilken grundexamen den sökande ska ha. I hälften av annonserna uttrycktes lärarbehörighet, vilket vi tolkade var grundskollärare de avsåg. I flera platsannonser efterfrågades även utökad kompetens. Vi kunde inte utläsa om det med efterfrågad kompetens i språk-, skriv- och läs- eller matematikutveckling avsågs på grundnivå eller på avancerad nivå (speciallärarutbildning). Detta tolkar vi som att specialpedagogen ökar sin anställningsbarhet om den har en kompletterande speciallärarutbildning.

I platsannonser efterfrågas ”social kompetens” och ”personlig lämplighet” under önskade kvalifikationer. Detta återfinns i både examensordningen för specialpedagog- och speciallärarexamen och visar inte vilken yrkestitel som är bäst lämpad för tjänsten.

Uttrycket undervisning tolkar vi kan vara en omskrivning av att en specialpedagog förväntas arbeta med specialläraruppgifter.

6 DISKUSSION

Här sammanfattar vi de viktigaste resultaten och diskuterar studien utifrån vårt syfte. Avsnittet avslutas med pedagogiska implikationer för fortsatta studier.

6.1 Resultatbeskrivning

Vårt syfte var att genom att granska aktuella platsannonser och intervjua rektorer undersöka om det räcker att vara utbildad specialpedagog för att vara anställningsbar i den kommunala grundskolan.

Vi ställde oss följande frågor:

- Är vi anställningsbara som nyutexaminerade specialpedagoger eller måste vi komplettera vår utbildning med speciallärarfördjupning (läs- och skriv- eller matematikutveckling)?
- Stämmer platsannonsernas beskrivningar av arbetsuppgifter och kvalifikationer med examensordningen för specialpedagog?
- Vad är det som styr beskrivningarna av specialpedagogens/speciallärarens kvalifikationer och arbetsuppgifter i platsannonserna?

Vårt resultat pekar på att vi idag är anställningsbara som specialpedagoger. Vi kunde inte i de granskade platsannonserna utläsa om det med efterfrågad kompetens i språk-, skriv- och läsutveckling eller matematikutveckling avsågs inom lärarexamen (grundnivå) eller speciallärarutbildning (avancerad nivå). Det tolkar vi som att specialpedagogen behöver ha grundskollärarexamen med läs- och skrivinläring eller matematikutbildning och ökar sin anställningsbarhet om den även har en kompletterande speciallärarfördjupning.

Platsannonserns rubrik ("specialpedagog" eller "specialpedagog/speciallärare") stämde inte alltid med den typ av specialpedagogisk utbildning (specialpedagog eller speciallärare) som efterfrågades. Preciseringsen av arbetsuppgifterna och kvalifikationer styrdes av vilka specialpedagogiska behov som fanns på skolan och att rektorerna trodde sig få fler sökande på tjänsten genom att bredda sitt urval. Platsannonsernas beskrivningar av arbetsuppgifter och kvalifikationer påverkades också av författarens okunskap om vad som står i de aktuella examensordningarna för respektive yrkesroll specialpedagog och speciallärare.

I många platsannonser efterfrågades "social kompetens" och "personlig lämplighet". Kunskap/erfarenhet av "kompensatoriska hjälpmedel" och "neuropsykiatriska funktionshinder" efterfrågades också, men dessa kunskaper återfinns inte i examensordningen för varken specialpedagog eller för speciallärare. Vårt resultat tyder dock på att dagens skolor förutsätter att specialpedagoger besitter dessa.

6.2 Diskussion av studien

6.2.1 Det pedagogiska ledarskapet

Ramfaktorteorin försöker organisera faktorer och visa hur dessa på olika samhällsnivåer samspelar och bildar mönster. Imsen (1999) delar in ramfaktorerna i fem grupper. Översatt till specialpedagogik har vi, utifrån dessa fem grupper, tolkat att det (special)pedagogiska ramsystemet styrs av skollagen och Lgr 11, men även borde styras av examenordningar för specialpedagoger respektive speciallärare. De *administrativa ramarna* handlar om hur rektorn

styr över vilka specialpedagogiska behov verksamheten har. *Resursrelaterade ramar* styr om skolan har råd att anställa specialpedagog/er och hur stor del av verksamheten den/dessa ska verka i och vilka arbetsuppgifter som ska utföras. *Organisationsrelaterade ramar* handlar om synen på specialpedagogik samt specialpedagogen och speciallärarens likheter och skillnader. I *ramar med anknytning till elever och deras kulturella bakgrund* räknar vi in hur specialpedagogen kan arbeta för alla elever. Vi ser att dessa ramfaktorer påminner om de sju principer för hållbar förändring och hållbart ledarskap i skolan som Hargreaves och Fink (2008) beskriver. Även de metaforer när skolan liknas vid en fabrik, en familj, ett tempel eller en djungel (Maltén, 2000), styrs av ramfaktorerna.

När skolan på 1990-talet kommunaliserades fick rektorn en större kontroll över verksamhetens styrmedel än tidigare (Persson, 2007). Rektorn är, enligt Maltén (2000) pedagogisk ledare, personalchef, ekonomichef och marknadsförare i det fria skolvalet. Bååth (2012) menar att det finns ett stort behov hos skolledare att kompetensutveckla sig inom specialpedagogiskt stöd och även Lärarförbundet (2012) påtalar att var femte rektor behöver utveckla och förbättra sin roll som pedagogisk ledare. Är det rimligt att en person, rektorn, ska ansvara för alla ledande uppdrag i skolan? Bör inte ett så stort företag, som skolan är, ha olika personer på olika positioner? Hur hade Sverige fungerat om statsministern samtidigt både var utbildningsminister, socialminister, finansminister och utrikesminister? Om rektorn enbart haft uppdrag att vara pedagogisk ledare anser vi att kunskapen inom specialpedagogik hade varit mer känd hos skolledare.

Ahlefeld Nisser (2009) föreslår att specialpedagog och rektor ska vara samarbetspartners. Rektorn ska alltså inte, enligt henne, vara chef för specialpedagogen. Vi är inte lika kritiska, som Ahlefeld Nisser, till att rektorn skulle vara chef över specialpedagogen, eftersom rektorn enligt våra styrdokument ska ha det övergripande ansvaret för skolan (Maltén, 2000; 2010:800). Det är dock den pedagogiska ledaren, och inte den ekonomiska, som ska ha status i den komplexa verkligheten, menar vi. Om specialpedagogutbildningen specialiserades mer mot skolutveckling och ledarskap skulle specialpedagogen tydligare i nära samarbete med rektorn vara en specialpedagogisk ledare på organisations- och gruppnivå, där vi arbetar för en inkluderande skola, *En skola för alla*. Specialpedagogen skulle fungera som en mentor både för lärare och speciallärare. Specialläraren arbetar aktivt med eleverna på individnivå, utifrån sin specialisering. På så sätt kan vi komplettera varandra, men ha olika uppdrag, och inte som rektor **B** uttryckte att specialpedagogen ofta får ta speciallärarens roll och vice versa. Platsannonsernas innehåll och respondenternas svar pekar på att rektorn har stor påverkan på hur skolan ser på den specialpedagogiska verksamheten och yrkesrollerna.

6.2.2 Specialpedagogens kompetenser – enligt examensordningen eller verksamheten?

Vi jämför specialpedagog- och specialläraryrket med yrkesgruppen specialiserade sjuksköterskor. En operationssjuksköterska och en anestesijsjuksköterska kan till exempel aldrig byta arbetsuppgifter med varandra. Även om de samarbetar kring en och samma patient i samma operationssal har de sina respektive områden som de ansvarar och är specialiserade för.

I telefonintervjuerna framkom att det endast var två av tio rektorer som tagit hjälp av specialpedagog eller speciallärare för att författa platsannonserna. Detta tyder på att det vid nyanställning saknas en tydlig dialog mellan specialpedagog/speciallärare och rektor. Ingen av de tio rektorerna uppgav att de själva hade någon specialpedagogisk utbildning, vilket vi ser bidrar till att de två olika yrkesrollerna blandas, framförallt när arbetsuppgifter beskrivs i platsannonserna. Det är viktigt att synliggöra vad som skiljer specialpedagogens och speciallärarens olika kompetenser för att till fullo använda dem i verksamheten, vilket även Bosson & Gerthsson-Nilsson (2010) konstaterar. I 26 av de 100 granskade platsannonser

kunde vi inte tolka om vi verkligen var anställningsbara som specialpedagoger för den utannonserade tjänsten. Rektorer uttryckte i sina intervjuer både kunskap och okunskap. Rektor **H** visste inte skillnaden på speciallärarens- och specialpedagogens yrkesroll, vilket även platsannonserns text bekräftade. Genom att anställa en specialpedagog, uttryckte rektor **F** att skolan skulle få tillgång till helhetsperspektivet som en specialpedagog har, alltså det som Ahlefeld Nisser (Cervin, 2012) uttrycker ”att se med andra ögon”.

Ahlefeld Nisser (2009) anser att specialpedagogens kunskapsområde måste kommuniceras och göras känt för omvärlden. Lindström (2011) menar att det är rektors ansvar att i dialog med specialpedagog formulera uppdraget på den enskilda skolan, men att det finns prioriteringsaspekter som är svåra och frågar sig därför hur tiden ska fördelas i den specialpedagogiska tjänsten.

Rektorerna kanske förväntar sig att specialpedagogen själv mer ska veta hur den ska utforma sin tjänst medan specialpedagogen i sin tur förväntar sig mer styrning från rektors sida. Om man då inte får den styrningen från rektor så är det kanske inte så konstigt att man istället låter lärarnas behov styra för att få legitimitet (Nilsson & Olofsson, 2011, s. 35).

Augustinsson och Brynolf (2009) förklarar *komplexitet* som att problem uppstår när det tänkta, abstrakta och förenklade möter det konkreta och komplexa, det vill säga att det sällan blir som man planerat. Det var svårt att utläsa och tolka om det verkligen var en specialpedagog eller i själva verket en speciallärare, eller en kombination, som söktes i platsannonserna. Resultatet pekar på att det framför allt är när arbetsuppgifterna beskrivs i platsannonserna som de båda yrkesrollerna blandas, och anställningsbarheten för specialpedagogen minskar. Våra respondenters svar bekräftar att det är verksamhetens behov som i första hand styr vilka uppdrag den sökande får, inte vilken specialpedagogisk påbyggnadsutbildning, specialpedagog eller speciallärare, som personen har. Respondenterna uppger också att genom att söka specialpedagog/speciallärare ökar chansen att de får sökande som har en specialpedagogisk påbyggnadsutbildning, framförallt på små enheter och skolor ute på landsbygden.

Specialpedagogexamen anger inte vilken grundutbildning du har (fritidspedagog, förskollärare, grundskollärare...). I hälften av platsannonserna uttrycktes att den sökande skulle ha lärarbehörighet, vilket vi tolkade som att det var grundskollärare de avsåg. Det kan också vara anledningen till att kompetenser utöver examensordningen för specialpedagog efterfrågades. Vi kunde inte i platsannonserna utläsa om det med ”språk-, skriv- och läsutveckling” och ”matematikutveckling” avsågs på grund- eller avancerad nivå (speciallärarutbildning). Det kan tyda på att vi för att vara anställningsbara behöver specifik utökad kompetens utöver specialpedagogexamen eller att vår grundutbildning är avgörande. Det kan också tolkas som att det är brist på både specialpedagoger och speciallärare.

Lansheim (2010) konstaterar att det specialpedagogiska uppdraget oftare relateras till egna tolkningar, som grundas i förförståelse från tidigare yrkeserfarenheter, än till utbildningens examensordning. Hon frågar sig om de studerande i hennes studie hade valt den nya speciallärarutbildningen, istället för specialpedagogutbildningen, om de fått välja idag. Vi menar att vi som vidareutbildar oss inom specialpedagogik har ett eget ansvar för att stärka respektive yrkesroller och föra ut vad det är vi kan, och kanske framför allt vad som inte ingår i vår utbildning. Samtidigt frågar vi oss om specialpedagogerna utbildade före 2008 är av samma åsikt. I våra telefonintervjuer framkom det att respondenter har erfarenhet av att en specialpedagog får ta speciallärarens roll och vice versa och att specialpedagogen har valt att ”nischas in” inom matematik. Berglund och Fejes (2009) belyser nyttan med högre utbildning. Den nyttige personen ska direkt efter examen kunna utföra önskvärda

arbetsuppgifter och fungera på en arbetsplats, helst utan introduktion. Respondent E uttryckte i telefonintervjun att hon helst ville ha en specialpedagog på skolan, men att de specialpedagoger som sökte tjänsten inte hade kompetens ”såsom testning och nära elevarbete”, vilket hon tyckte ”var en miss att det ju endast är specialläraren som har den”. Vi frågar vilket ansvar högskolorna har gällande skillnaderna mellan vad utbildningen erbjuder och vad verksamheten (verkligheten) efterfrågar?

Olofsson och Nilssons (2011) studie pekar på att den vanligast förekommande arbetsuppgiften i specialpedagogens arbete är undervisning riktad mot enskilda elever. Persson (2007) uppmärksammar att uttrycket ”att aktivt kunna arbeta med barn” strukits och drar slutsatsen att specialpedagogens uppgift i och med den nya examensordningen inte längre omfattar undervisning av elever. Ahlberg (2001) skriver att undervisningen av elever i behov av särskilt stöd ska ses som en del av skolans praktik. När specialpedagogiken är som bäst bidrar den till att bredda synen på all undervisning och att skapa förståelse för problem som uppstår i skolan (Olsson & Olsson, 2007). Vi ställer oss frågande till vad uttrycket ”stödundervisning”, under arbetsuppgift i en platsannons för specialpedagog, innebär. Avser de den typ av undervisning som Olofsson och Nilsson (2011) pekar på, alltså egentligen en speciallärares kompetens, eller avser de att specialpedagogen ska verka för att bredda synen på all undervisning, i enlighet med Olsson och Olsson (2007)? Skollagen (2010:800) ger oss inte några riktlinjer i detta och inte heller våra examensordningar (SFS 2007:638a och b). Ahlefeldt Nisser (2009) menar att den specialpedagogiska yrkesrollen inte bör ha någon traditionell specialundervisande funktion. Specialpedagogens aktiva arbete ska istället handla om professionella samtal, ett *kunskapande samtal*. Vi menar att det är i samtalet som specialpedagogen kan stärka pedagoger och verksamheten och fungera som en brobyggare mellan skola och hem. För att få möjlighet till detta behövs specialläraren, som tillsammans med den undervisande läraren ansvarar för undervisningen på individnivå.

I många platsannonser i vår dokumentgranskning uttrycktes specifika önskemål om utökad kunskap/utbildning. Detta tolkar vi som att det i specialpedagogutbildningen bör ingå utbildning inom neuropsykiatriska funktionshinder och kompensatoriska hjälpmedel [även benämnt som ”alternativa verktyg”, egen anmärkning] för att kunna vara det stöd som lärarna behöver på de olika nivåerna. Enligt SFS 1999:30 skulle studenten efter avlagd specialpedagogexamen ha en förmåga att använda datorer och andra informationstekniska hjälpmedel, men detta uttrycks inte i SFS 2007:638. Under de tio år som gått mellan examensordningarna har den informationsteknologiska utvecklingen gått snabbt. Samhället förutsätter idag att alla har god IT-kunskap. Samtidigt ser vi att kunskapen om och användandet av kompensatoriska hjälpmedel är eftersatt i skolorna, vilket även platsannonserna bekräftar.

Erixon Arreman och Strömgren (2009) presenterar i sin rapport generella kompetenser utifrån arbetsgivarnas önskelista. Vår studie bekräftar att delar ur denna önskelista uttrycks i platsannonser, till exempel ”social kompetens” och ”personlig lämplighet”. Även respondenter uttrycker i telefonintervjuerna att de ”vill ha en flexibel person”. I platsannonserna efterfrågas också erfarenhet, det vill säga praktisk intelligens (Erixon Arreman & Strömgren, 2009). Vi anser att detta är kompetenser alla inom skolan ska ha och att dessa uttryck egentligen inte berättar vilken yrkestitel man söker. Vi efterlyser istället platsannonser där författaren noggrannare beskriver arbetsuppgifter och där yrkesrollens kompetenser, specialpedagog *eller* speciallärare, framgår.

Specialpedagogiken är ett tvärvetenskapligt kunskapsområde, vilket kräver att specialpedagogen behöver besitta många olika kompetenser. Detta leder till att specialpedagogen i sitt arbete kan upplevas som obekvämt och att det ställs höga krav på

integritet och mod (Persson, 2007). Östlund (Cervin, 2012) anser att de båda yrkesrollerna specialpedagog och speciallärare kväver olika personligheter. Vi är benägna att hålla med. Vi tänker att en specialpedagogs personlighet bör ha en holistisk förmåga och specialläraren bör ha en analytisk förmåga. Specialläraren kan av läraren upplevas som en hjälpare kollega, medan specialpedagogen ifrågasätter lärandemiljön och vandrar mellan de olika nivåerna organisation-, grupp- och individnivå. Specialpedagogens roll kan både utmana och oroa lärarna och bidra till att specialpedagogen inte upplevs lika kollegial som en speciallärare i arbetslaget. Alla som arbetar i skolan borde, enligt Brodin och Lindstrand (2004), ha kunskaper inom specialpedagogik. När lärarnas egen kompetens inte räcker till ska de söka stöd från bland annat specialpedagoger, men ändå fortsätta att ansvara för eleven (Erixon Arreman & Strömberg, 2009). Målet är att arbeta förbyggande och via analyser av undervisning och lärandemiljöer öka elevernas möjlighet att få behållning av sin utbildning i skolan. Även om detta tydliggjordes i lärarutbildningen 2001 menar Persson och Barow (2012) att det i propositionen för den nya lärarutbildning som startade 2011, istället föreslås ett kategoriskt perspektiv. ”Att pedagogik, och varför inte specialpedagogik, skulle kunna ge bidrag till den nya lärarutbildningen föresvävar således inte utredarna” (a.a, s. 227). Pekar detta på att specialpedagogens anställningsbarhet försvagas? Vi tror att det i skolans specialpedagogiska verksamhet behövs förebilder, som arbetar utifrån yrkesrollens intentioner. Specialpedagogen finns i skolan för alla elever, medan specialläraren arbetar med elever i behov av särskilt stöd inom språk-, skriv-, läs- och matematikutveckling.

6.2.3 Politiska intentioner kontra verkligheten

Enligt den nya skollagen (2010:800) ska det på varje skola finnas en elevhälsa, där specialpedagogisk kompetens finns representerad. Detta behöver inte betyda en specialpedagog utan kan vara en speciallärare eller en skolledare med specialpedagogisk kompetens (Skolverket, 2010). Lansheim (2010) kommer i sin avhandling fram till att det är i spänningsfältet mellan de politiska intentionerna om en skola för alla å ena sidan och lokala tolkningar av innebörden i läroplanstexterna å andra sidan som specialpedagogen får sitt uppdrag.

Specialpedagoger och speciallärare kan, med de något olika fokus utbildningarna har, komplettera varandra, och på detta sätt gagna verksamheten i skolan. Dock kan förhållandet att det finns två olika utbildningar också inrymma möjligheten att balansen tipsar tillbaka till en traditionell förståelse av specialpedagogiken och dess syfte. Detta torde bero på hur skolan omsätter de överordnade politiska besluten till praktisk pedagogik. I ett lite längre perspektiv kommer det troligtvis också visa sig om det från överordnat politiskt håll kommer att bli en prioritering av antingen den ena eller den andra utbildningen (a.a, s. 188).

I maj 2012 ska Högskoleverket presentera sin utredning (U2011/6111/UH) där specialpedagogutbildningens vara eller icke vara granskats. Vi håller med Lärarförbundets ombudsman Lars Svensson, som menar att specialpedagogen är viktig för att bidra till det inkluderande synsättet, det vill säga att det är verksamheten som behöver anpassas och att det inte är hos individen felet sitter. Svensson förespråkar inte heller att man slår samman de båda utbildningarna. Däremot framhåller han att de båda yrkesrollerna måste förtydligas. Berglund och Fejes (2009) för fram att studenter, forskare, yrkesverksamma och politiker kritiserar att det läggs alldeles för mycket tid åt abstrakta teorier än applicerbara kunskaper och färdigheter under utbildning. Vi förespråkar att specialpedagogutbildningen ska finnas kvar parallellt med speciallärarutbildningen, men specialiseras bredare inom skolutveckling och ledarskap samt inom neuropsykiatriska funktionshinder och alternativa verktyg (kompensatoriska hjälpmedel). Vi ser att den specialpedagogiska historien och rådande politiska styrning påverkar specialpedagogen och speciallärarens kompetenser. När vi synliggör

specialpedagogutbildningens utveckling med hjälp av examensordningarna SFS 1999: 30, SFS 2001:23, 2007:638 och 2011:186 (se 2.4.2 *Likheter och skillnader*) konstaterar vi att de specialiseringar som finns i specialpedagogutbildningen fram till år 1999 från och med 2011 är speciallärares kompetens. Detta gör att vi inte med allt för stor självklarhet ser oss specialpedagoger som anställningsbara i framtiden, utan att vidareutbilda oss inom speciallärares specialiseringar, såvida inte andra specialiseringar för specialpedagoger tillkommer.

6.3 Metoddiskussion

Innan vi bestämmer vilka metoder vi ska använda är det viktigt att tydligt veta *vad* vi vill studera (Kvale & Brinkmann, 2009). Vårt syfte var att studera om vi är anställningsbara som specialpedagoger. Detta gjorde vi genom att göra en dokumentgranskning på 100 platsannonser, som sökte specialpedagog, för att jämföra om platsannonserna stämde med examensordningen för specialpedagog eller speciallärare. Vi anser att detta relativt höga antal, tillsammans med vår begränsning att endast välja platsannonser i kommunala grundskolor, bidrar till att reliabiliteten i vår studie är hög. De dokument som vi granskat är skapade av myndigheter och är därför tillförlitliga.

”Hermeneutiken bygger på ytterligare en kunskapskälla utöver empiri och logik, nämligen *inkännande*. Hermeneutikern vill *förstå* och inte bara *begripa*. Hermeneutisk tolkning är viktig när det handlar om att förstå människor, människors handlingar och resultatet av människors handlingar” (Thurén, 2007, s. 103).

Vår förförståelse var vår erfarenhet som grundskollärare och den kunskap som specialpedagogiska programmet gett oss. När vi påbörjade vår dokumentgranskning förutsatte vi att platsannonserna skulle bearbetas kvantitativt. Vi insåg dock snart att vi först behövde tolka texten utifrån teman/kodord, det vill säga en kvalitativ bearbetning, för att likheter och skillnader skulle synliggöras. I enlighet med den hermeneutiska spiralen (figur 3.1) har vi under vår granskning växlat mellan förståelse och tolkning.

35 av de 100 platsannonserna sökte specialpedagog/speciallärare. Utifrån studiens resultat hade det varit intressant att även granska platsannonser som sökte speciallärare.

Telefonintervjuerna kompletterade dokumentgranskningen i den kvalitativa bearbetningen. Pilotstudien bidrog till att vår intervjuguide förbättrades avseende intervjutid, frågor, dokumentation och att respondenterna deltog i vår studie. Telefonintervjuer var en bra metod för att inom en begränsad tid söka representativitet avseende stads- och landsbygd samt att få en geografisk bredd. En utökad tidsram hade gjort det möjligt att genomföra ostrukturerade intervjuer och på sätt få en djupare och bredare bild av vår frågeställning kring anställningsbarheten för specialpedagoger idag.

6.4 Tillämpning

Studien visar att författaren till platsannonserna saknar kunskap inom de olika specialpedagogiska yrkesrollerna och att Bolognaprocessen har medverkat till detta då ”social kompetens”, ”flexibilitet” och ”personlig lämplighet” blir viktigare för rektorerna än vilken specialpedagogisk utbildning den sökande har. Vi har uppmärksammat att platsannonser beskriver en blandning av specialpedagog och speciallärare. Vår studie kan bidra till att tjänsterna som erbjuds i framtiden utformas så att de stämmer med *antingen* uppdragen för en specialpedagog eller en speciallärare, inte en kombination.

Vår studie skulle kunna komplettera den utredning som Högskoleverket ska presentera i maj 2012, avseende om specialpedagogutbildningen ska fortsätta finnas kvar parallellt med speciallärarutbildningen.

6.5 Pedagogiska implikationer

Det skulle vara intressant att studera vilka kvalifikationer och vilken utbildning de som sökt de 100 olika tjänsterna i platsannonserna hade. Det hade också varit av värde att följa upp om de som anstälts idag utförde de arbetsuppgifter som beskrivits i platsannonserna och om de upplevde sig vara rätt person för tjänsten.

Det vore också givande att i en studie jämföra examensordningarna sedan specialpedagogens intåg 1990 genom att intervjua några specialpedagoger som gått sin utbildning under olika examensordningar.

Begreppet ”elever i behov av särskilt stöd” förekommer i alla våra styrdokument. Vilka elever avses egentligen? Detta vore relevant att studera.

7 SAMMANFATTNING

Högskoleverket fick i november 2011 i uppdrag av regeringen att utreda behovet av en särskild specialpedagogexamen (U2011/6111/UH). Enligt Högskoleverkets utvärdering av specialpedagogutbildningen 2005 (2006:10) framkom att målen i examensordningen för specialpedagogutbildningen tolkats som att specialpedagogerna i första hand ska arbeta rådgivande, handledande och utvecklande och att det konkreta arbetet med barnen i stor utsträckning överläts åt lärarna, varför en speciallärarutbildning vid sidan om specialpedagogutbildningen startades 2008.

Syftet med denna studie är att undersöka om vi är anställningsbara som specialpedagoger i den kommunala grundskolan. Detta ville vi göra genom att studera platsannonser, där specialpedagoger söks och jämföra beskrivna arbetsbeskrivningar och önskade kvalifikationer med examensordningarna för specialpedagog och speciallärare enligt SFS 2007:638. Genom att intervjua tio rektorer per telefon ville vi ta reda på vilka som författat annonserna och vad det var som styrde valet av specialpedagog på den utlysta tjänsten.

Följande frågeställningar ville vi ha svar på:

- Är vi anställningsbara som nyutexaminerade specialpedagoger i grundskolan eller måste vi komplettera vår utbildning med speciallärarfördjupning (läs- och skriv- eller matematikutveckling)?
- Stämmer platsannonsernas beskrivningar av arbetsuppgifter och kvalifikationer med examensordningen för specialpedagog?
- Vad är det som styr beskrivningarna av kvalifikationer och arbetsuppgifter i platsannonserna?

De teorier (hermeneutiken, ramfaktorteorin och komplexitetsteorin) som inspirerat oss är valda utifrån vår studies syfte och problemställning. Vår förförståelse vid studiens början var vår erfarenhet som grundskollärare och den kunskap som specialpedagogiska programmet gett oss. Genom att bearbeta vårt resultat kvalitativt har vi växlat mellan förståelse och tolkning.

Vårt resultat pekar på att vi är anställningsbara som specialpedagoger. ”Social kompetens”, ”flexibilitet” och personlig lämplighet blir viktigare för rektorerna än vilken specialpedagogisk utbildning den sökande har, vilket Bolognaprocessen verkar ha medverkat till. Preciseringsen av arbetsuppgifter och kvalifikationer i platsannonserna styrs av vilka specialpedagogiska behov som finns på skolan och genom att bredda sitt urval av sökande genom att söka specialpedagog/speciallärare tror man sig få fler sökande på tjänsten. Platsannonsernas beskrivningar av arbetsuppgifter och kvalifikationer påverkas av författarens okunskap om vad som står i examensordningarna för respektive yrkesroll. I många platsannonser efterfrågas också utökad kompetens, till exempel kunskap/erfarenhet av kompensatoriska hjälpmedel och neuropsykiatriska funktionshinder, vilka inte nämns inom varken examensordningen för specialpedagog eller speciallärare. Detta tyder på att dagens skolor är i behov av sådana kompetenser och att de förutsätter att det är specialpedagoger eller speciallärare som innehar dessa kompetenser.

Vår studie kan bidra till att tjänsterna som erbjuds i framtiden utformas så att de stämmer med *antingen* uppdragen för en specialpedagog eller en speciallärare, inte en kombination samt att specialpedagogutbildningen specialiseras mer mot skolutveckling och ledarskap samt fördjupad kunskap i alternativa verktyg (kompensatoriska hjälpmedel) samt neuropsykiatriska funktionshinder.

REFERENSER

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik av igår, idag och i morgon. *Pedagogisk Forskning i Sverige 2007*, 12 (2), s. 84-95.
- Ahlefeldt Nisser D. von (2009). *Vad kommunikation vill säga – En iscensättande studie om specialpedagogers yrkesroll och kunskapande samtal*. Diss., Stockholms Universitet: Specialpedagogiska institutionen.
- Assarson, I. (2007). *Talet om en skola för alla – Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. Diss., Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Assarson, I., Lansheim, B., & Rosenqvist, J. (2002). Organisationen av specialpedagogisk verksamhet i några olika kommuner: Blivande specialpedagogers tankar retrospektivt, om nuläget och om framtiden. *Särtryck och småtryck* (880). Malmö högskola: Lärarutbildning.
- Augustinsson, S. & Brynolf, M. (2009). *Rektors ledarskap. Komplexitet och förändring*. Lund: Studentlitteratur.
- Asp-Onsjö, L. (2008). *Åtgärdsprogram i praktiken: Att arbeta med elevdokumentation i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Berglund, G. & Fejes, A. (2009). *Anställningsbarhet – perspektiv från utbildning och arbetsliv*. Lund: Studentlitteratur.
- Björck-Åkesson, E. & Nilholm, C. (2007). Inledning. *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet, s. 7-16.
- Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion: En studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Diss., Karlstad Universitet: Universitetstryckeriet.
- Bolman, L. G & Deal, T. E (1995). *Nya perspektiv på organisation och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Bosson, G. & Gerthsson-Nilsson, Å. (2010). *Specialpedagogens yrkesroll – i relation till examensbeskrivningens intentioner*. Högskolan i Kristianstad: Sektionen för lärarutbildning.
- Broady, R. (1999). Det svenska hos ramfaktorteorin. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, årgång 4 (1), s 111–121.
- Brodin, J. & Lindstrand P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Byström, A. & Nilsson, A-L. (2003). *Specialpedagogens verksamhet efter examen*. Rapporter om utbildning (11). Malmö Högskola: Lärarutbildningen.
- Bååth, G. (2011). Rektor som pedagogisk ledare. *Lika värde* (2), s. 3.
- Cervin, E. (2012). Specialpedagogutbildningen hotas av nedläggning. *Specialpedagogik* (1), s. 8.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Egelund, N., Haug, P. & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i ett skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.

- Erixon Arreman, I. & Strömberg, M. (2009). *Projektet Lärares anställningsbarhet – slutrapport*. Umeå universitet: Print & Media.
- Fischbein, S. (2012). Inkluderande verksamheter. Möjligheter och hinder i ett interaktionistiskt perspektiv. *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*. Kristianstad: Högskolan i Kristianstad. s. 197-211.
- Grahn, H. (2010). *Talet om specialpedagogens uppdrag. En socialkonstruktionistisk studie med ett diskursanalytiskt angreppssätt*. Göteborgs Universitet: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.
- Guvå, G. (2011). Den nya elevhälsans möjligheter och utmaningar. *Elevhälsa 2011-2012* (1), s. 25-33.
- Göransson, K., Nilholm, C. & Magnússon, G. (2012). Inclusive education in Sweden – past, present and future issues. *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*. Kristianstad: Högskolan i Kristianstad. s. 161-174.
- Hargreaves, A & Fink, D. (2008). *Hållbart ledarskap i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Hartman, J. (1998). *Vetenskapligt tänkande. Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, S. (2011). Förutsättningar för att bli en framgångsrik rektor. *Lika värde* (2), s. 14. Högskolan i Kristianstad. (2012a). *Speciallärarprogrammet*. (Elektronisk). Tillgänglig: http://www.hkr.se/templates/Page___10682.aspx. (datum: 120310, kl. 13:22).
- Högskolan i Kristianstad. (2012b). *Specialpedagogiskt program, 90 högskolepoäng*. (Elektronisk). Tillgänglig: http://www.hkr.se/templates/Programme___4859.aspx. (datum: 120310, kl. 13:22).
- Högskoleverket. (2006). *Utvärdering av specialpedagogprogrammet vid svenska universitet och högskolor*. Högskoleverkets rapportserie 2006:10R. Stockholm: Högskoleverket.
- Imsen, G. (1999). *Lärares värld*. Lund: Studentlitteratur.
- Johannessen, A. & Tuft, P. A. (2003). *Introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Liber.
- Killén, K. (2008) *Professionell utveckling och handledning i pedagogiskt arbete; Ett yrkesövergripande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lansheim, B. (2010). *Förståelser av uppdraget specialpedagog*. Lic.-avh., Malmö Högskola. Malmö: Lärarutbildningen.
- Lindblad, S., Linde, G. & Naeslund, L. (1999). Ramfaktorteori och praktiskt förnuft. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, årgång 4 (1), s. 93-109.
- Lindström, M. (2011). Specialpedagogens roll i den nya skollagen – reflektioner. *Elevhälsa 2011-2012* (1), s. 21-24.
- Lgr 11 (2011). *Läroplan för grundskolan, förskolan och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Lgr 62 (1962). *Läroplan för grundskolan*. Skolöverstyrelsen. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Lgr 69 (1969). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.

- Lgr 80 (1980). *Läroplan för grundskolan*. Allmän del. Skolöverstyrelsen. Stockholm: Liber.
- Lundgren, P. U. (1999). Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, årgång 4 (1), s 31–41.
- Läraryrket (2012). Rektorer behöver mer stöd. *Lärarnas tidning* årgång 23 (4), s. 14.
- Malmgren, L. (2004). *Specialpedagogen framträder – ett dramaturgiskt perspektiv på en yrkesroll*. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Malmgren-Hansson, A. (2002). *Specialpedagoger: Nybyggare i skolan*. Diss., Lärarhögskolan i Stockholm. Stockholm: Stockholm universitets förlag.
- Maltén A. (2000). *Det pedagogiska ledarskapet*. Lund: Studentlitteratur.
- May T. (2001). *Den kvalitativa forskningsintervjun* Lund: Studentlitteratur.
- Melén Fäldt, M. (2011); Fil. doktor i psykologi. *Kvantitativ metod – enkät*. Föreläsning på Högskolan i Kristianstad, 2011-12-08. Personlig kommunikation.
- Mogalakwe, M. (2006). The use of Documentary Research Methods in Social Research. *African Sociological Review* 10 (1), s. 221-230.
- Nilholm, C. (2007). Tre olika sätt att se på forskningen om specialpedagogik. *Reflektioner kring specialpedagogik: Sex professorer om forskningsområdet och forskarfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet. s. 106-112.
- Nilsson, A. & Olofsson, M. (2011). *I elfte timmen! En studie om specialpedagogens yrkesroll, kompetens och framtida roll i samarbete med den nya specialläraren*. Rapport/Kristianstad högskola. Kristianstad: Lärarutbildningen.
- Normell, M. (2002). *Pedagog i en förändrad tid – om grupphandledning och relationer i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Olsson, B-I. & Olsson, K. (2007). *Att se möjligheter i svårigheter. Barn och ungdomar med koncentrationssvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. & Davidson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder - Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2007). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. 2 uppl. Stockholm: Liber.
- Persson, B. (2009). Finns en specialpedagogisk agenda? *Kritisk utbildningstidskrift* (136), s. 11-27.
- Persson, B. & Barow, T. (2012). Inkludering i svensk lärarutbildning. *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*. Kristianstad: Högskolan i Kristianstad. s.223-232.
- Regeringen. (2007). *Nio lärosäten får speciallärarutbildning* (Elektronisk). Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/sb/d/9205/a/85098;jsessionid=a7QmAHRAmp4grce=3&ctid=CT2795622&octid=CT2795622>. (2012-02-17, kl. 21:15).
- Riksrevisionen. (2009). *Studenternas anställningsbarhet– regeringens och högskolans insatser*. RiR 2009:28. Stockholm: Rikstryckeriet.
- Rose, J. (1998). Att ordna kaos. *Forskning och framsteg* (7). (Elektronisk). Tillgänglig: <http://fof.se/tidning>. (datum: 20120306, kl. 00:08).
- Rosenqvist, J. (2007). Landvinningar på väg mot en skola för alla. *Pedagogisk Forskning i Sverige, Specialpedagogik* 12(2), s. 110-118.

- Rossman, G. B. & Rallis, S. F. (2003). *Learning in the field: an introduction to qualitative research*. 2 uppl. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Sandin, B. (1995). Skapandet av det normala barnet. *Korsvägar*. Stockholm: Symposium, s. 55-64.
- Scott, J. (1990). *A Matter of Record: Documentary Sources in Social Research*. Cambridge: Polity.
- SFS 1985:1100. *Skollagen*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SFS 1999:30. *Examensordning specialpedagogexamen*.
- SFS 2001:23. *Examensordning specialpedagogexamen*.
- SFS 2007:638(a). *Examensordning speciallärarexamen*.
- SFS 2007:638(b). *Examensordning specialpedagogexamen*.
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2011:186. *Examensordning speciallärarexamen*.
- Skolverket. (2008). *Allmänna råd för arbetet med åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2010). *Utmaningar för skolan: Den nya skollagen och de nya reformerna*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1961:30. *Grundskolan. 1957 års skolberedning*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Svenska Uneskorådet. (2006). *Salamanca-deklarationen och Salamanca +10. Svenska Uneskorådets skriftserie 2006/2*.
- Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen: om att se olikhet som en resurs i skolan: en studie om "elever i behov av särskilt stöd" och definitionen av normalitet och avvikelser i skolan*. Högskolan i Halmstad: Wigforssinstitutet för välfärdsforskning.
- Thurén, T. (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Liber.
- Törnsén, M. (2009). *Successful principal leadership: Prerequisites, processes and outcomes*. Diss., Umeå universitet: Pedagogiska institutionen.
- U2011/6111/UH. *Uppdrag att utreda behovet av en särskild specialpedagogexamen*. (Elektronisk). Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/content/1/c6/18/07/75/a53b271b.pdf>. (2012-12-15, kl. 20:45).
- Vernersson, I-L. (1998). *Vad gjorde speciallärarna egentligen?* Linköpings universitet: Skapande vetande.
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Bilagor

- Bilaga A** SFS 1999:30. *Examensordning för specialpedagogexamen.*
- Bilaga B** SFS 2001:23. *Examensordning för specialpedagogexamen.*
- Bilaga C** SFS 2007:638. *Examensordning för specialpedagogexamen.*
- Bilaga D** SFS 2007:638. *Examensordning för speciallärarexamen.*
- Bilaga E** SFS 2011: 186. *Examensordning för speciallärarexamen.*
- Bilaga F** *Intervjuguide för telefonintervjuer med rektorer.*

Figurförteckning

- Figur 2:1** *Översikt över den historiska utvecklingen inom specialpedagogiken och speciallärarens roll (Vernersson, 1998, s. 19).*
- Figur 2:2** *Skillnader och likheter mellan specialpedagogens och speciallärarens olika uppdrag enligt examensordningen (SFS 2007:638).*
- Figur 2:3** *Specialpedagogens uppdrag enligt några olika författare (Bosson & Gerthsson-Nilsson, 2010, s. 8).*
- Figur 2:4** *Inverkan på högre utbildning avseende anställningsbarheten (Berglund & Fejes, 2009, s. 48).*
- Figur 3:1** *Vår forskningsprocess illustrerad i en hermeneutisk spiral.*

Tabellförteckning

- Tabell 2:1** *Konsekvenser av ett kategoriskt respektive ett relationellt perspektiv på specialpedagogik (Persson, 2007, s. 167).*
- Tabell 5:1** *Antalet platsannonser med rubriken "specialpedagog" respektive "specialpedagog/speciallärare".*
- Tabell 5:2** *Fördelning av platsannonser där årskurser aktuella för tjänsten angetts.*
- Tabell 5:3** *Vår tolkning av anställningsbarheten för specialpedagoger.*
- Tabell 5:4** *Jämförelse av i platsannonserna beskrivna arbetsuppgifter i platsannonserna med examensordningen för specialpedagog.*
- Tabell 5:5** *Jämförelse av i platsannonserna önskade kvalifikationer i platsannonserna med examensordningen för specialpedagog.*
- Tabell 5:6** *Antalet platsannonser där "lärarexamen" efterfrågades.*
- Tabell 5:7** *Antalet platsannonser där typ av specialpedagogisk examen specificerades.*
- Tabell 5:8** *Antalet platsannonser där "erfarenhet" efterfrågades.*
- Tabell 5:9** *Antalet platsannonser där "social kompetens" efterfrågades.*
- Tabell 5:10** *Antalet platsannonser där "personlig lämplighet" betonades.*
- Tabell 5:11** *Efterfrågade kompetenser utöver examensordningen för specialpedagog.*
- Tabell 5:12** *Antalet platsannonser där uttrycket undervisning förekom.*

Tabell 5:13 *Respondenternas uppgifter om annonsförfattare och deras utbildningsbakgrund.*

Tabell 5:14 *Respondenternas svar på om den utlysta tjänsten var tillsatt och vilka kvalifikationer den som anställts hade.*

BILAGA A

SFS 1999:30

44. Specialpedagogexamen

Specialpedagogexamen kan utfärdas för inriktning mot komplicerad inlärningsituation, mot dövhet eller hörselskada, mot synskada eller mot utvecklingsstörning.

Omfattning

Specialpedagogisk examen uppnås efter fullgjorda kursfordringar om minst 40 poäng. Därtill ställs krav på annan avlagd lärarexamen.

I examensbeviset skall anges för vilken verksamhet utbildningen är avsedd.

Mål (utöver de allmänna målen i 1 kap. 9 § högskolelagen)

För att erhålla specialpedagogexamen skall studenten ha

- de kunskaper och färdigheter som behövs för att aktivt kunna arbeta med barn, ungdomar och vuxna i komplicerade inlärningsituationer inom såväl skola, barnomsorg och vuxenutbildning som habilitering/rehabilitering,
- de kunskaper och förhållningssätt som ger kompetens för undervisande, handledande och rådgivande pedagogiska uppgifter avseende personal inom barnomsorg, skola, vuxenutbildning och rehabilitering,
- förmåga att använda datorer och andra informationstekniska hjälpmedel för egen inlärnin g och kunskap om hur dessa hjälpmedel kan användas i undervisningen av barn och ungdomar/elever, om denna kunskap inte ingår i den tidigare avlagda lärarexamen,
- redovisat ett examensarbete i vilket ingår att relatera de vetenskapliga teorier studenten blivit förtrogen med till de kommande arbetsuppgifterna.

För att erhålla specialpedagogexamen med **inriktning mot komplicerad inlärningsituation** skall studenten ha

- kompetens att undervisa människor med lindrigt begåvningshandikapp och andra funktionshinder samt kognitiva, språkliga och/eller sociala och känslomässiga problem.

För att erhålla specialpedagogexamen med **inriktning mot dövhet eller hörselskada** skall studenten ha

- de kunskaper och färdigheter som behövs för att undervisa döva och

hörselskadade,

- förmåga att utan svårighet kommunicera med döva/hörselskadade på teckenspråk,
- kunskap om sociala och känslomässiga utvecklingsproblem vid tidigt inträffad total eller partiell hörselskada och vid hörselbortfall senare i livet.

För att erhålla specialpedagogexamen med **inriktning mot synskada** skall studenten ha

- de kunskaper och färdigheter som behövs för att kunna undervisa och handleda synskadade,
- kunskap om sociala och känslomässiga utvecklingsproblem vid tidigt inträffad total eller partiell synskada och vid synbortfall senare i livet.

För att erhålla specialpedagogexamen med **inriktning mot utvecklings- SFS 1999:30 störning** skall studenten ha

- kompetens att arbeta med och utveckla pedagogiska program för människor med betydande begåvningshandikapp, förvärvad hjärnskada, uttalade psykiska särdrag, autism eller autismliknande tillstånd,
- kunskap om flerhandikapp och god förmåga att använda alternativa kommunikationsformer.

Härutöver gäller de mål respektive högskola bestämmer.

(Hämtat från: <http://www.notisum.se/rnp/sls/sfs/19990030.PDF>, datum: 120502, kl. 9:47)

BILAGA B

SFS 2001:23

39. Specialpedagogexamen

Omfattning

Specialpedagogisk examen uppnås efter fullgjorda kursfordringar om 60 poäng. Därtill ställs krav på annan avlagd lärarexamen.

I examensbeviset skall anges för vilken verksamhet utbildningen är avsedd.

För att få specialpedagogexamen skall studenten ha fullgjort ett självständigt arbete om 10 poäng.

Mål (utöver de allmänna målen i 1 kap. 9 § högskolelagen)

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.

Därutöver skall studenten kunna

- identifiera, analysera och delta i arbete med att undanröja hinder för och orsaker till svårigheter i undervisnings- och lärandemiljöer,
 - genomföra pedagogiska utredningar och analysera individers svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå,
 - utforma och delta i arbetet med att genomföra åtgärdsprogram i samverkan mellan skola och hem för att stödja elever och utveckla verksamhetens undervisnings- och lärandemiljöer,
 - utveckla principer och former för pedagogisk mångfald inom verksamhetens ram,
 - vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för föräldrar samt för kolleger och andra berörda yrkesutövare,
 - genomföra uppföljning och utvärdering samt delta i ledningen av den lokala skolans utveckling för att kunna möta behoven hos alla elever.
- Härutöver gäller de mål som respektive högskola bestämmer.

(Hämtat från: <http://www.notisum.se/rnp/sls/sfs/20010023.pdf>, datum: 20120502, kl. 9:45)

BILAGA C

SFS 2007:638

Specialpedagogexamen

Omfattning

Specialpedagogexamen uppnås efter att studenten fullgjort kursfordringar om 90 högskolepoäng. Därtill ställs krav på annan avlagd lärarexamen.

Mål

För specialpedagogexamen skall studenten visa sådan kunskap och förmåga som krävs för att självständigt arbeta som specialpedagog för barn och elever i behov av särskilt stöd inom förskola, förskoleklass, fritidshem, skola eller vuxenutbildning.

Kunskap och förståelse

För specialpedagogexamen skall studenten

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

-visa fördjupad kunskap och förståelse inom specialpedagogik.

Färdighet och förmåga

För specialpedagogexamen skall studenten

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

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

-visa förmåga att utforma och delta i arbetet med att genomföra åtgärdsprogram i samverkan med berörda aktörer samt förmåga att stödja barn och elever och utveckla verksamhetens lärmiljöer,

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

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

Värderingsförmåga och förhållningssätt

För specialpedagogexamen skall studenten

-visa självkänedom och empatisk förmåga,

-visa förmåga att inom det specialpedagogiska området göra bedömningar med hänsyn till relevanta vetenskapliga, samhälleliga och etiska aspekter med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna,

-visa förmåga att identifiera etiska aspekter på eget forsknings- och utvecklingsarbete,

-visa insikt om betydelsen av lagarbete och samverkan med andra yrkesgrupper, och

-visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och att fortlöpande utveckla sin kompetens.

Självständigt arbete (examensarbete)

För specialpedagogexamen skall studenten inom ramen för kursfordringarna ha fullgjort ett självständigt arbete (examensarbete) om minst 15 högskolepoäng.

Övrigt

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

(Hämtat från: <http://62.95.69.3/SFSdoc/07/070638.pdf>, datum: 120502, kl. 10:07)

BILAGA D

SFS 2007:638

Speciallärarexamen

Omfattning

Speciallärarexamen uppnås efter att studenten fullgjort kursfordringar om 90 högskolepoäng. Därtill ställs krav på annan avlagd lärarexamen och uppnådd fördjupning om minst 60 högskolepoäng i ämnena svenska eller matematik inom ramen för lärarexamen eller på annat sätt sådan fördjupning.

Mål

För speciallärarexamen skall studenten visa sådan kunskap och förmåga som krävs för att självständigt arbeta som speciallärare för barn och elever inom förskoleklass, skola eller vuxenutbildning, som har behov av särskilt stöd i språk-, skriv-, läs- eller matematikutveckling.

Kunskap och förståelse

För speciallärarexamen skall studenten

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

-visa fördjupad kunskap om barns och elevers språk- och begreppsutveckling och stimulans av denna, och

-visa fördjupad kunskap om elevers lärande och skriv-, läs- eller matematikutveckling samt goda kunskaper om bedömningsfrågor och betygssättning.

Färdighet och förmåga

För speciallärarexamen skall 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 delta i arbetet med att utforma och genomföra åtgärdsprogram för enskilda barn och elever i samverkan med berörda aktörer samt förmåga att stödja barn och elever och utveckla verksamhetens lärmiljöer,

-visa förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i frågor som rör språk-, skriv-, läs- och matematikutveckling.,

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

-visa förmåga att kritiskt granska och tillämpa metoder för att bedöma barns och elevers språk-, och matematikutveckling,

-visa fördjupad förmåga att kritiskt och självständigt genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter på individnivå i olika lärmiljöer, och

-visa fördjupad förmåga till ett individanpassat arbetssätt för barn och elever i behov av särskilt stöd.

Värderingsförmåga och förhållningssätt

För speciallärarexamen skall studenten

-visa självkänedom och empatisk förmåga

-visa förmåga att inom det specialpedagogiska området göra bedömningar med hänsyn till relevanta vetenskapliga, samhälleliga och etiska aspekter med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna,

-visa förmåga att identifiera etiska aspekter på eget forsknings- och utvecklingsarbete,

-visa insikt om betydelsen av lagarbete och samverkan med andra yrkesgrupper, och

-visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och att fortlöpande utveckla sin kompetens.

Självständigt arbete (examensarbete)

För speciallärarexamen skall studenten inom ramen för kursfordringarna ha fullgjort ett självständigt arbete (examensarbete) om minst 15 högskolepoäng.

Övrigt

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

(Hämtat från: <http://62.95.69.3/SFSdoc/07/070638.pdf>, datum: 120502, kl. 10:11)

BILAGA E

SFS 2011:186

EXAMINA PÅ AVANCERAD NIVÅ

YRKESEXAMINA

Speciallärarexamen

Omfattning

Speciallärarexamen med angivna specialiseringar uppnås efter att studenten har fullgjort kursfordringar om 90 högskolepoäng. Vidare ställs det krav på avlagd grundlärarexamen, ämneslärarexamen, yrkeslärarexamen, förskollärarexamen eller motsvarande äldre examen.

Speciallärarexamen ges med specialiseringar mot

- språk-, skriv- och läsutveckling,
- matematikutveckling,
- dövhet eller hörselskada,
- synskada,
- grav språkstörning, och
- utvecklingsstörning.

För specialisering mot språk-, skriv- och läsutveckling krävs att den tidigare avlagda examen omfattar ämnesstudier i svenska eller inom kunskapsområdet språk-, skriv- och läsutveckling. Om examen inte omfattar nämnda ämnesstudier, krävs i stället att studenten har kompletterat sin utbildning med motsvarande kunskaper.

För specialisering mot matematikutveckling krävs att den tidigare avlagda examen omfattar ämnesstudier i matematik eller inom kunskapsområdet matematikutveckling. Om examen inte omfattar nämnda ämnesstudier, krävs i stället att studenten har kompletterat sin utbildning med motsvarande kunskaper.

Mål

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

Kunskap och förståelse

För speciallärarexamen ska studenten

- visa kunskap om områdets vetenskapliga grund och insikt i aktuellt forsknings- och utvecklingsarbete samt kunskap om relationen mellan vetenskap och beprövad erfarenhet och dess betydelse för yrkesutövningen,
- visa kunskap om barn och elever i behov av särskilt stöd i ett historiskt perspektiv,
- visa fördjupad kunskap om barns och elevers språk- och begreppsutveckling och stimulans av denna,
- visa fördjupade kunskaper om bedömningsfrågor och betygssättning, och
- visa fördjupad kunskap om barns och elevers lärande och, beroende på vilken specialisering som valts, fördjupad kunskap om
 1. barns och elevers språk-, skriv- och läsutveckling,
 2. barns och elevers matematikutveckling,
 3. barn och elever med dövhet eller hörselskada och deras allsidiga kunskapsutveckling i relation till undervisningsämnen eller ämnesområden,
 4. barn och elever med synskada och deras allsidiga kunskapsutveckling i relation till undervisningsämnen eller ämnesområden,
 5. barn och elever med grav språkstörning och deras allsidiga kunskapsutveckling i relation till undervisningsämnen eller ämnesområden, eller
 6. barn och elever med utvecklingsstörning och deras allsidiga kunskapsutveckling i relation till undervisningsämnen eller ämnesområden.

Färdighet och förmåga

För speciallärarexamen ska studenten

- visa förmåga att kritiskt och självständigt ta initiativ till, analysera och medverka i förebyggande arbete och bidra till att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer,
- visa förmåga att delta i arbetet med att utforma och genomföra åtgärdsprogram för enskilda elever i samverkan med berörda aktörer samt förmåga att stödja barn och elever och utveckla verksamhetens lärmiljöer,
- visa förmåga att, beroende på vilken specialisering som valts, vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i frågor som rör

1. barns och elevers språk-, skriv- och läsutveckling,
 2. barns och elevers matematikutveckling,
 3. lärande och kunskapsutveckling hos barn och elever med dövhet eller hörselskada,
 4. lärande och kunskapsutveckling hos barn och elever med synskada,
 5. lärande och kunskapsutveckling hos barn och elever med grav språkstörning, eller
 6. lärande och kunskapsutveckling hos barn och elever med utvecklingsstörning,
 - visa förmåga att självständigt genomföra uppföljning och utvärdering samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever,
 - visa fördjupad förmåga att kritiskt och självständigt genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter för individen i de lärmiljöer där barnet eller eleven får sin undervisning och vistas under förskole- eller skoldagen, och
 - visa fördjupad förmåga till ett individanpassat arbetssätt för barn och elever i behov av särskilt stöd.
- För specialisering 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.

Värderingsförmåga och förhållningssätt

För speciallärarexamen ska studenten

- visa självkänedom och empatisk förmåga,
- visa förmåga att inom det specialpedagogiska området göra bedömningar med hänsyn till relevanta vetenskapliga, samhällsliga och etiska aspekter med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna,
- visa förmåga att identifiera etiska aspekter på eget forsknings- och utvecklingsarbete,
- visa insikt om betydelsen av samarbete och samverkan med andra skolformer och yrkesgrupper, och
- visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och fortlöpande utveckla sin kompetens.

Självständigt arbete (examensarbete)

För speciallärarexamen ska studenten inom ramen för kursfordringarna ha fullgjort ett självständigt arbete (examensarbete) om minst 15 högskolepoäng.

Övrigt

I examensbeviset ska det anges för vilken eller vilka verksamheter utbildningen är avsedd. Där ska också utbildningens specialisering anges.

För speciallärarexamen ska också de preciserade krav gälla som varje högskola själv bestämmer inom ramen för kraven i denna examensbeskrivning.

(Hämtat från:

<http://www.ibl.liu.se/student/speciallararprogrammet/filarkiv/1.265108/SFS2011.pdf>,

datum: 120502, kl. 9:54)

BILAGA F

Intervjuguide för telefonintervjuer med rektorer, februari 2012

Hej!

Mitt namn är *Susanne Block/Johanna Ingoldsson* och jag undrar om jag kan få låna fem minuter av din tid.

Jag studerar till specialpedagog vid Högskolan i Kristianstad och skriver just nu en examensuppsats, tillsammans med en annan grundskollärare, och vill undersöka om vi är anställningsbara som specialpedagoger, eller om det är den nya speciallärarkompetensen som efterfrågas ute på skolorna.

Vi har granskat 100 platsannonser, som söker specialpedagog eller specialpedagog/speciallärare, under perioden december 2011 till januari 2012, och önskar nu göra några kompletterande telefonintervjuer med kontaktpersonerna för dessa annonser.

Intervjun tar max fem minuter och består av tre frågor, som handlar om kvalifikationer på den person som ni ville skulle söka tjänsten ni utannonserade.

Svaren på frågorna kommer att avidentifieras i examensarbetet och anteckningarna som vi gör under våra samtal förvaras utom insyn från andra än oss författare.

Jag undrar nu om du skulle vilja bidra till vår studie?

Intervjufrågor:

1. Vem har författat den aktuella platsannonsen och vilken utbildning har den personen?
2. När vi läser platsannonser har vi upptäckt att man efterfrågar både specialpedagog och speciallärare för en och samma tjänst, det vill säga arbetsuppgifter och kvalifikationer för de båda rollerna blandas. Hur tänker ni kring det?
3. Är tjänsten tillsatt? Vilka kvalifikationer har den ni anställde?

Tack för att ni tog er tid att bevara frågorna och hjälpa oss med vår studie!

Ha en fortsatt trevlig dag!