

9. En specialpedagogprofession i ständig förändring

Ida Svensson, Caroline Öster & Gabriella Höstfält¹⁴

Inledning

Tanken på en enhetsskola för alla elever, oavsett bakgrund och förmågor, förstärktes under slutet av 1940-talet i Sverige efter Skolkommissionens betänkande där en skola för alla skolpliktiga individer förespråkades (Malmqvist, 2015). Dock framhåller Malmqvist att tankarna om att frångå specialundervisning för att i stället forma en mer individualiserad utbildning, inte hade någon direkt effekt på de olika sÄrlösningar och undervisningsgrupper för elever i svårigheter som existerade vid denna tidpunkt. Alla barn och ungdomar inkluderades således inte i ordinarie skolverksamheter, trots tanken på enhetsskolan som "en skola för alla" (Malmqvist, 2015). Det dröjde fram till 1962 innan de flesta barn i Sverige blev en del av det ordinarie, nioåriga grundskolsystemet (Göransson m.fl., 2011), men att undervisa en majoritet av alla svenska skolpliktiga individer i en sammanhållen skola visade sig ställa helt nya krav på skolorganisationen och dem som arbetar inom den.

Specialundervisningens vara eller icke vara i det svenska utbildningsväsendet har debatterats under lång tid. Debatten var särskilt tydlig efter 1974 års statliga utredning, Skolans inre arbete, (SIA) (SOU 1974:53), som förordade att all specialundervisning i den svenska skolan skulle upphöra (Malmqvist, 2015; Tinglev, 2014). Malmqvist föreslår att SIA-utredningens förslag bör ses som ett steg i riktning mot ett

¹⁴ Svensson, I. & Öster, C. (2021). *Från förändringsagent till organisationskonsult. Specialpedagogers berättelser om kontinuiteter och förändringar i yrket mellan 2000 och 2021*. [Examensarbete i akademisk yrkesutbildning på avancerad nivå, Stockholms universitet].

Hur du kan referera till det här kapitlet:

Svensson, I., Öster, C. & Höstfält, G. (2024). En specialpedagogprofession i ständig förändring. I W. Wermke, G. Höstfält & G. Magnússon (red.), *Specialpedagogik som politik och praktik: Specialpedagogiska professioner i den svenska skolan sedan 1980*, s. 161–177. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bcq.i>. Licens: CC BY 4.0

integrerings-, sedermera inkluderingstänkande inom svensk utbildning. I och med SIA- utredningens förslag förlades skolans problem till organisationsnivån i stället för hos eleven i skolsvårigheter (Tinglev, 2014). I och med dessa nya förslag, väcktes frågor som handlade om verksamhet och organisation, som t.ex. ”vilka som ska arbeta med elever i behov av särskilt stöd, vilken utbildning som krävs samt var dessa elever ska få sin undervisning” (Malmqvist, 2015, s. 3). Nya idéer och strategier behövde utvecklas för att lösa hur skolan skulle organiseras för att möta elever i skolsvårigheter. SIA- utredningen föreslog att specialläraren skulle kunna ha ansvar för skol- och organisationsutveckling samt för att ta fram nytänkande strategier för arbetet (Tinglev, 2014). Dock dröjde denna förändring till 1990 då speciallärarutbildningen och dess fyra dåvarande grenar mot dövhet, blindhet, utvecklingsstörning och inlärningssvårigheter lades ner (Prop. 1988/1989:4). I detta skifte skapades specialpedagogutbildningen med den uttalade avsikten att komma bort från fokus på segregeringar för att istället skapa inkluderande utbildningssituationer (von Ahlefeld Nisser, 2014; Magnússon, 2015).

Att vara specialpedagog

Specialpedagogerna som utbildades i denna nya era skulle genom utbildningen få kunskap och redskap för att kunna vara med och utveckla skolans lärmiljöer och genomföra handledning med skolans pedagogiska personal (von Ahlefeld Nisser, 2014). Forskning inom området har dock visat att det var en utmaning för dem som utbildades vid 1990-talets början att i realiteten kunna genomföra de nya arbetsuppgifterna (Malmgren Hansen, 2002). Detta glapp mellan utbildningen och praktiken, uppstod enligt Malmgren Hansen (2002) på grund av att specialpedagogutbildningen var okänd för majoriteten av de verkamma i skolan. På skolorna möttes nyutbildade specialpedagoger av personal som utgick från att de skulle genomföra speciallärarens arbetsuppgifter, vilka oftast riktade sig mot undervisning av enskilda elever i svårigheter och mindre undervisningsgrupper.

Svensk forskning har på senare tid samfällt konstaterat att svårigheterna att arbeta i enlighet med intentionerna i utbildningens examensordning till stora delar kvarstår för specialpedagoger (von Ahlefeld Nisser, 2014; Lansheim, 2010; Lindqvist, 2013; Möllås m.fl., 2017). Skolpersonal och ledning förväntar sig i många fall att specialpedagogen ska ta sig an speciallärarens traditionella arbetsuppgifter.

Relationen mellan skolledning och specialpedagog verkar spela en viktig roll för hur specialpedagogens arbete organiseras (von Ahlefeldt Nisser, 2014; Malmgren Hansen, 2002) och det saknas tydliga riktlinjer för yrkets uppdrag och uppgifter i styrdokument (Lindqvist, 2013). I framgångsrika skolor hanterar ofta specialpedagogen skolövergripande frågor och har en central roll i skolledningen (Szwed, 2007). Att som specialpedagog befästa sin roll och genomföra arbetsuppgifter och uppdrag i enlighet med intentionerna i examensordningen, framstår fortfarande som en utmaning. Det här kapitlet ger en mångfacetterad bild av specialpedagogprofessionen när erfarna specialpedagoger berättar om de senaste 20 årens förändringsprocesser inom yrket, närmare bestämt specialpedagogyrkets professionella utveckling mellan 2000–2021.

Metod, urval och analys

Vi intervjuade erfarna specialpedagoger för att få en bild av hur de resonerar om kontinuiteter och förändringar i sitt arbete sedan tidigt 2000-tal. Åtta semistrukturerade intervjuer med yrkesverksamma, erfarna specialpedagoger genomfördes. Informanterna består av sju kvinnor och en man mellan 46–65 års ålder, samtliga med lärarexamen för den skolform som de arbetar i. Deltagarna har mellan 17 och 24 års erfarenhet av yrket och arbetar fortfarande i skola, förskola eller på central enhet i kommunal verksamhet. Arbetsplatserna ligger i Stockholmsområdet, i vitt skilda områden.

Tabell 9.1. Studiens informanter – åtta erfarna specialpedagoger.

Intervjuade specialpedagoger (S)	Yrkesutbildning och yrkesverksamhet
S1	Har juristutbildning och lärarbehörighet för undervisning i år 1–9. Vidareutbildade sig till specialpedagog 1998–2000. Yrkesverksam som specialpedagog sedan dess. Specialpedagog för skolans åk 4–6.
S2	har lågstadielärarutbildning. Vidareutbildade sig till specialpedagog 1995–1997. Yrkesverksam som specialpedagog sedan dess. Har huvudansvar som specialpedagog för skolans åk f-6.
S3	Har förskolläraryrkesutbildning. Vidareutbildade sig till specialpedagog 1998–2000. Yrkesverksam som specialpedagog på centrala elevhälsan i kommunal verksamhet

(Continued)

Tabell 9.1. Continued.

Intervjuade	specialpedagoger (S)	Yrkesutbildning och yrkesverksamhet
S4	Har lågstadieläraryrkesutbildning. Vidareutbildade sig till specialpedagog 1998–2000. Yrkesverksam som specialpedagog på centrala elevhälsan i kommunal verksamhet.	
S5	Har grundskolläraryrkesutbildning, är behörig att undervisa i år 1–7. Vidareutbildade sig till specialpedagog 2002–2004. Yrkesverksam som specialpedagog på en och samma f-6 skola, med inriktning mot skolans år f-3.	
S6	Har grundskolläraryrkesutbildning, är behörig att undervisa år 1–7. Vidareutbildade sig till specialpedagog 2001–2003. Yrkesverksam som specialpedagog på centrala elevhälsan i kommunal verksamhet. Har idag en ledningsposition.	
S7	Har förskolläraryrkesutbildning. Vidareutbildade sig till specialpedagog 1998–2000. Yrkesverksam som specialpedagog på centrala elevhälsan i kommunal verksamhet.	
S8	Har lågstadieläraryrkesutbildning. Vidareutbildade sig till specialpedagog 2001–2003. Yrkesverksam som specialpedagog inom olika skolverksamheter, för närvarande med inriktning mot år f-3.	

Utgångspunkten i mötet och hur intervjuerna genomfördes, var livsberättelseforskning (Goodson & Numan, 2003). Undersökningar utifrån ett livsberättelseperspektiv försöker förstå förutsättningar och förändringar inom en yrkesprofession. Goodson och Numan (2003) betonar att ett inifrånperspektiv på skolverksamheter bland annat kan bidra med en ökad förståelse för utvecklingen inom dessa institutioner och därmed medverka till att skapa insikter om förändring över tid för yrkesverksamma inom skolan. Materialet bearbetades genom tematisk analys (Braun & Clarke, 2006) som genomfördes i sex analysfaser i vilka mönster och teman ringades in. Två huvudteman växte fram och förklaras i figur 9.1, som avser att förtydliga specialpedagogprofessionens kontinuiteter och förändringar under den undersökta tidsperioden.

Resultat: Specialpedagoger bygger sin profession

Specialpedagogen innehar en komplex roll med många bottnar. Det finns tecken på att specialpedagoger arbetar självständigt och således framstår autonomi som en av yrkets kontinuiteter:

Jag har nog alltid varit ganska självständig i det jag gör. Jag har jobbat i verksamheter där man behövt tänka mycket själv för det har inte funnits någon annan och det har passat mig ganska bra. Jag vet förutsättningarna och sen så hittar jag lösningar utifrån det (S2).

Professionen har gjort en resa. Specialpedagoerna berättar att yrket i stor utsträckning liknade de tidigare speciallärares i början av 2000-talet, medan det numera läggs ett större fokus på organisationsfrågor och dokumentation. Under tidigt 2000-tal upplevde även specialpedagoger själva en viss osäkerhet inför vad yrket egentligen innebar. De förväntades vid den tiden arbeta som speciallärare, dels eftersom det fortfarande fanns behov av någon som arbetade med enskilda elever, dels på grund av den bristande kunskap de upplevde fanns hos andra professioner i utbildningsverksamheterna. En tydlighet saknades när speciallärarytbildningen lades ner och specialpedagogutbildningen inrättades, både för specialpedagogerna och deras blivande arbetsgivare. Praktikerna saknade helt enkelt kännedom om det statligt initierade skiftet från speciallärarytbildning till specialpedagogutbildning och vad ett sådant arbete skulle kunna innebära för praktikerna (DsU 1986:13).

Att bygga uppdraget

Specialpedagogens fokus i arbetet har utvecklats med åren, i de flesta fall från uppgifter och uppdrag som fokuserar på praktiskt arbete



Figur 9.1. Resultatets två huvudteman. Grön text illustrerar kontinuitet och röd text förändring i professionen.

nära barn och elever, till uppdrag av mer organisatorisk karaktär. Förväntningar med avseende på vad som ingår i en specialpedagogs uppgifter och uppdrag framstår enligt specialpedagogerna som oklara och det sker flera förskjutningar under tidsperioden:

Nu ska vi liksom hitta ett arbetssätt som vi alla är medvetna om och som vi kan och förstår och där vi känner till varandras roller! Där har utvecklingen varit enorm! Det började ju med att man jobbade som en enskild specialpedagog, eller typ speciallärare i många, många år och har gjort det utifrån bästa vilja och förutsättningar och försökt hjälpa elever. Jag ärvde ett gammalt sätt att vara och det har tagit så här lång tid *skrattar*. Alltså ska det verkligen ta ett halvt liv, ett halvt yrkesliv innan man är där? (S5).

Förändring tar tid. Specialpedagogen har fått implementera sin ”nya” yrkesroll lite i taget på grund av de traditioner och förväntningar som funnits. Det framkommer också att de två specialprofessionerna inom utbildningsväsendet – specialpedagoger och speciallärare – har flytande gränser. I vissa avseenden har det tagit nästan 20 år för specialpedagogerna att få till stånd en förändring och kunna överge tidigare specialläraruppgifter. Således ser det ut som att den förändring som var tänkt att ske från början, sker först nu. Att den tidigare speciallärarprofessionen inte fanns kvar i verksamheterna, verkar ha påverkat specialpedagogens uppgifter starkt. Flera beskrivningar speglar också hur specialpedagogen själv inledningsvis upplevde en stor förvirring om utbildningens inriktning och vilka arbetsuppgifter som skulle följa efter examen. Specialpedagogerna har idag mer eller mindre hittat en professionell yrkesroll, i och med att kunskaperna om deras uppdrag har ökat på skolorna. Arbetsuppgifterna styrs dock till viss del av om skolan har tillgång till speciallärare. För att specialpedagogerna ska kunna arbeta med fokus på de förmågor de ska ha utvecklat enligt sin examensordning, behövs speciallärare med sina särskilda kunskaper om elevnära arbete på skolan:

När jag gick ut så var ju specialpedagogrollen väldigt ny, det var ju knappt vi visste själva vad som ingick i specialpedagogens roll och vad som är skillnaden mot speciallärarrollen. Så det där har jag fått rådda ganska mycket i. Idag finns det en tydligare och större kunskap om vad en specialpedagog kontra en speciallärare gör, även om deras roller går in i varandra väldigt mycket. Det ultimata är ju att ha båda på en skola (S4).

Komplexitet och otillräcklighet

Det framkommer att specialpedagoger har ett stort ansvar för att tydliggöra sin roll och befästa vad som hör till uppdraget och inte. De

föreslår att det kan hänga samman med styrdokumentens otydlighet kring vad som ska ingå i en specialpedagogs arbete, vilket både skapar en stor frihet och en stor lokal variation. Flera olika faktorer samverkar i utformningen av specialpedagogernas arbetsuppgifter, exempelvis skolans eller förskolans förutsättningar, specialpedagogens intressen och kompetenser, ledningens kunskaper och önskemål samt omgivningens förväntningar. Som en följd av de oklara riktlinjerna kan specialpedagogens arbete se väldigt olika ut beroende på omständigheter i omgivningen. Det kan också förklara att det verkar vara en utmaning för verksamheterna att separera de två specialprofessionernas uppdrag och uppgifter:

Specialpedagogens yrke har utvecklats alldeles för lite skulle jag vilja säga. Jag tänker att när jag kom ut, när ingen inte visste vad det var, så är det ju fortfarande idag till stor del. Att de inte fattar att det är en skillnad på att vara en speciallärare och vara en specialpedagog. Men det känns som att de börjar förstå hur bra det är att ha den här personen ett steg högre upp och mer övergripande. Mer att man verkligen kan driva skolutveckling, att man verkligen kan titta på en organisation, hur det ser ut och vad man behöver göra på skolan och så (S2).

En rörelse mot organisationsnära uppgifter är tydlig. Förändringen handlar till stor del om att det finns två specialprofessioner med något skilda uppdrag.

Specialpedagogernas yrkespraktik framstår som komplex och innebär en utmaning för yrkesrollen. När de kom ut i verksamheterna efter utbildningen, möttes flertalet av praktiker som inte tog tillvara de kompetenser de hade utvecklat. Specialpedagogerna ville, och ansåg sig kunna, arbeta som förändringsagenter i en skola för alla. De beskriver att det utgjorde en stor utmaning att försöka arbeta i enlighet med de kunskaper och förmågor som de utvecklat genom sin påbyggnadsutbildning. Att verkligen få utrymme för att bidra till skolutveckling och använda sin kompetens var inte helt självklart när förväntningarna var motstridiga:

Mitt nya förhållningssätt och mina nya tankar som jag utvecklade under utbildningen, möttes i ett samspel med verksamheten och de pedagoger som jag arbetade tillsammans med och även med skolledningen som fanns på den skolan jag arbetade på. Det var väl mer det mötet som ibland kunde vara lite utmanande, eftersom jag hade lärt mig nåt nytt, som jag trodde på och som jag ville implementera. Ibland insåg jag att det jag lärt mig inte alltid var så enkelt att implementera i en verksamhet (S6).

Att få möjlighet att arbeta så som de hade ambition att göra efter avslutad utbildning, var inte en enkel uppgift. Uppdraget som specialpedagog kan också skilja sig mellan olika skolor, och specialpedagoger verkar inte riktigt kunna styra vilka uppdrag som ska prioriteras:

Jag jobbar med skolutveckling mindre nu än vad jag gjorde på de två förra skolorna jag jobbade på. För det är mycket brandkårsuttryckningar och saker som måste lösas och då får det andra falla tillbaka (S2).

Det som specialpedagogerna beskriver som en del av yrket är att de, i början av sitt yrkesliv i ena fallet och fortfarande i det andra, inte har möjlighet att arbeta enligt det sätt de förstått sin yrkesroll. Samtidigt som yrket i vissa avseenden kan förstås som autonomt och självständigt, finns en verklighet som inte överensstämmer med ett förebyggande och hälsofrämjande arbete, dvs. det som de anser är kärnan i uppdraget. Något som också framstår som problematiskt är att specialpedagogen i vissa situationer behöver vara tydlig med att det är barns och elevers välbefinnande och utveckling som ska stå i centrum, inte pedagogernas behov av stöd:

Våga ta barnens perspektiv och säga "nej det här är inte rätt!". Jäklar i min låda vad man behöver säga ifrån och få upp det en nivå för att visa "så här ser det ut och så här får det inte va!". Att våga ställa de där jobbiga frågorna ibland. Det kan vara svårt (S4).

Specialpedagoger kan känna sig besvärliga genom att ställa frågor som utmanar lärarkollegor att tänka nytt och annorlunda. Det är en balans som hör till yrkets fingertoppskänsla och som utgör en del av hantverket. Specialpedagogerna framhåller att de bör våga anta barnets eller elevens perspektiv och detta framstår som en förmåga som har utvecklats med åren, som kommer efter en viss yrkeserfarenhet, som en form av praktisk yrkeskunskap. I detta avseende menar de att specialpedagogernas grundutbildning, med tidigare erfarenheter av arbete som lärare i förskole- och skolverksamheter, är en viktig förutsättning. Det framstår som en väsentlig professionell kunskap att inte gå för hårt fram eller trampa någon på tårna. Som en grund att utgå ifrån, har specialpedagogerna därigenom en erfarenhetsbaserad kunskap om hur en lärares arbete ser ut i vardagen, vilket gör dem ödmjuka inför lärarnas arbetssituation. Samtidigt behöver dock specialpedagogerna utgå ifrån barnets eller elevens perspektiv och stå fast i sin övertygelse att detta alltid måste komma i första hand.

Tydliga spår av kontinuitet framträder med avseende på yrkets förutsättningar för självständighet och frihet. Specialpedagogen får till

stor del forma sitt eget uppdrag, utan några särskilda förhållningsregler. För att kunna lyckas i sitt uppdrag behöver de dock arbeta nära skolledningen och en stor del av uppdraget går ut på att kunna påverka de beslut som ska fattas på skolan:

Det var väl klart att man skapade uppdraget själv då och sen så tog man beslut precis på samma sätt som tidigare, alltså om hur särskilt stöd och insatser skulle fördelas på skolan. Ja, man styr alltså det väldigt mycket och är med inför beslut som formellt ska fattas (S1).

Specialpedagoger har en stor frihet i att utforma sitt uppdrag och skapa sin roll på egen hand. I vissa fall sker det under stort inflytande från skolledningen, tillsammans med styrdokument på kommunal och lokal nivå:

Alltså man har ju styrdokumentet att förhålla sig till, och sen har man ju de kommunala riktlinjerna och skolans egna. Bortsett från det, tycker jag att man är ganska fri i att prova väldigt mycket (Specialpedagog 8).

Specialpedagogerna måste hela tiden i sitt uppdrag förhålla sig till något formulerat i styrdokument och/eller till någon i ledningsposition:

Friheten, den är väldigt stor skulle jag säga, hur jag lägger upp arbetet. Ja alltså det är ju alltid samarbete med pedagogerna och den rektor som ger uppdraget förstås. Det måste jag ju ändå förhålla mig till, och fråga mig vad de har för förväntningar på mig (S3).

De berättar vidare att det inte enbart är styrdokument och rektorer som utgör ramarna för arbetet, utan även pedagogernas förväntningar spelar in. Detta visar på yrkesrollens komplexitet och behovet av omdömesförmåga och människokännedom. Det verkar som om specialpedagogerna behöver ha utvecklat en kunskapsbas som gör det möjligt att läsa av och lyssna in i mötet med varje enskild individ. Med detta som grund görs sedan prioriteringar och bedömningar av vad som är väsentligt för att lyckas i arbetet. Ytterligare en dimension är friheten och möjligheten att låta intresset styra, vilket kan vara en viktig utgångspunkt när de behöver prioritera bland uppgifter och uppdrag:

Jag tror man måste hitta vem man är som specialpedagog, och sen så nischer man sig inom det som är ens specialintresse, vilket för mig är NPF¹⁵, samt att göra lärmiljön tillgänglig. Jag tror att man måste göra så för att hinna

¹⁵ NPF är en förkortning av neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Exempel på diagnoser som faller inom ramen för NPF är autism och ADHD (Jakobsson & Nilsson, 2019).

med. Man kan inte vara och dutta i allting, för då blir det nog inte så effektiva insatser. Man brukar bli bäst på det man brinner för mest (S6).

Dokumentation och rådgivning

Specialpedagogerna ser tydligt att det har skett en förändring över tid med avseende på yrkets uppdrag att dokumentera. Orsaker till förändringen, förklarar de, är dels skollagens ökade dokumentationskrav, dels att specialpedagoger ofta arbetar i kommuner som använder sig av tilläggsbelopp för elever i behov av särskilt stöd, vilket skolan måste ansöka om. Ansökningar kräver mycket tid för dokumentation och specialpedagoger har ett stort ansvar för att producera dem:

Pappersexercisen har blivit fördubblad de senaste tio åren, det är allt möjligt, det är alla de här, allt ifrån de här kartläggningarna till åtgärdsprogrammen och söka pengar från kommunen. Det är mycket mer! Det tar ju egentligen en heltidstjänst på en skola med 500–800 elever Ja, det har ökat jättemycket, men beroende på om skolorna eller kommunerna tillämpar det här med extra pengar, tilläggsbelopp, då blir det extra mycket jobb på skolan (S1).

Å andra sidan finns det specialpedagoger som inte har krav på att dokumentera, till exempel i den centrala elevhälsan. Specialpedagoger anställda på den centrala elevhälsan har möjligheter att antingen välja eller välja bort dokumentation:

I mitt uppdrag ägnar jag mycket tid åt dokumentation, och det är ju lite festligt egentligen, för jag har ju egentligen inget dokumentationsansvar. I mitt uppdrag mot pedagogerna finns inget krav att dokumentera, men det gör jag för min egen process och för att jag ska ha koll på hur den har utvecklats. Jag lägger väl åtminstone 60% av min tjänst på dokumentation (S6).

När det gäller specialpedagogens uppgifter och uppdrag, är arbetet med handledning ett verktyg för att utveckla verksamheten. En tydlig förändring de senaste åren, är att det blivit mer uppgifter av handledande karaktär, alltifrån kvalificerade samtal till råd och stöd i klassrumssituationer tillsammans med spontant uppkomna tillfällen för rådgivning och frågor. Specialpedagogerna uttrycker att handledning är en viktig del av arbetet, men att den inte alltid kan prioriteras i tillräcklig utsträckning:

Jag tror handledning är ett fantastiskt verktyg i skolan för att lärare ska orka. Och att man inte alltid kallar in folk bara för att det är kris, för

handledningen är ännu mer värd när det inte är kris. Att man kan komma lite under, lite till. Och hjärnor i grupp är min grej! Även om jag inte handleder precis nu i den utsträckning som jag skulle vilja, så tänker jag ändå att ju mer det specialpedagogiska tänkesättet kan komma in i skolan, desto bättre för alla. Alltså att få tänka lite annorlunda, utmana lite och sådär (S2).

Specialpedagogerna använder kvalificerade samtal, eller handledning som är en vanligare benämning, på väldigt olika sätt, så det skiljer sig betydligt hur handledning sker, planeras och följs upp:

Just den där hands on-verksamheten är väldigt viktig. Och att man skiljer på de två innehållen i handledning, vad dom betyder liksom. Vad jobbar man med när det är hands on och vad jobbar man med i handledningen vid sidan av. Det är också en sak som har blivit lite tydligare, att det har blivit en större del av ens arbetsuppgifter (S1).

Det tydligt att uppdraget som rör samtal med pedagoger ofta sker i nuet och att det inte sällan innehåller en form av praktiskt arbete där specialpedagogen agerar som någon form av förebild i mötet med enskilda elever:

Det finns ju så mycket handledning till vardags. Den vardagliga när jag går in och ut ur klassrummet och kan säga ”prova att göra så här i stället”. På det viset träffas vi ju ofta spontant och pratar kring elever och grupper (S8).

Det framstår som att det praktiska förebildsarbetet är en stor del av specialpedagogernas vardag. Deras kunskaper och förmågor behövs och efterfrågas, något som blir särskilt tydligt när det uppstår krissituationer i verksamheten. Några specialpedagoger uttrycker att de hellre arbetar främjande och förebyggande, medan andra ser klassrumsbesöken som spontant uppkomna möjligheter att kunna få dela med sig av specialpedagogiska strategier och verktyg, i det direkta arbetet med barn och elever i svårigheter. De handledande delarna av arbetet har fått allt större utrymme med åren, en rörelse och utveckling som flera av specialpedagogerna konstaterar.

Att bygga broar

Med avseende på relationer och status så är yrkets status hög. Specialpedagogen framstår som någon som man vänder sig till och har förtroende för, som en form av expert. Specialpedagoger agerar som mellanhänder mellan rektor och pedagoger och det uttrycks att man på

grund av detta ibland kan hamna i kläm. Relationer till andra yrken upplevs som komplexa och svåra, kanske bland annat på grund av distansen mellan det praktiska arbetet och specialpedagogens i vissa fall mer organisationsnära arbetsuppgifter.

En självständig expertpedagog

Specialpedagogernas yrkeserfarenhet ger dem tillit till den egna förmågan. Erfarenheten gör att de lättare kan skapa förtroendefulla relationer med pedagogerna de möter i sina verksamheter. Detta kan hänga samman med tryggheten i yrkesrollen och den status som följer av att vara en erfaren specialpedagog. Denna säkerhet och trygghet i kombination med möjligheterna att skapa relationer är något som kommer med åren och som specialpedagogen ser växa fram:

Vi har hög status. Vi får höra att det är så bra att vi finns och att de är så nöjda. De frågar om allt möjligt och vill gärna att vi ska vara med, de ser oss som några slags ”experter”, vilket ger en hög status, kan man tänka. Jag har jobbat länge och har en ganska bra grund i mig själv. Efter de här åren känner jag en stor trygghet i min yrkesroll (S₃).

Specialpedagoger får förtroenden, vilket kan tyda på att yrkets status är hög. De har kunskaper som behövs och efterfrågas i de utbildningsverksamheter där de befinner sig och betraktas som sakkunniga med kompetens att agera som experter inom området specialpedagogik. Specialpedagogens roll och uppdrag har vuxit fram under en utveckling från elevnära till organisationsnära arbetsuppgifter. Med denna förändring så verkar en viss höjning av yrkets status skett:

Jag tycker också att det finns hos rektorerna. De ser oss som en resurs och en tillgång, vilket också innebär att vi har en hög status. Jag möter många som pratar som om vi är experter (S₃).

Specialpedagoger ser sig själva som en form av bro mellan rektor och pedagoger och denna placering i skolhierarkin ger dem automatiskt högre status i förhållande till flera av skolans andra yrkesroller. Detta tyder på att specialpedagogen innehar en roll mellan det direkta arbetet med elever och det på ledningsnivå:

Formellt så är en specialpedagog en sorts rådgivare till rektor inför beslut. Alltså, inför beslut eller delegerad att ta beslut om olika saker. Men det är i verkligheten inte så på en skola för där måste besluten tas formellt och då kommer den rådgivande rollen in (S₁).

Genom sin specialkompetens blir specialpedagogen rådgivande till rektorerna och förväntas fungera som en länk till skolpersonalen. Skollagen anger att det ska finnas ”tillgång till personal med sådan kompetens att elevernas behov av specialpedagogiska insatser kan tillgodoses” (SFS 2010:800, § 25), men varje rektor har möjlighet att avgöra vilken kompetens som ses som nödvändig, vilket bidrar till stora skillnader i den specialpedagogiska kompetens som finns på landets skolor (SFS 2010:800, § 10).

Relationernas komplexitet

Specialpedagogerna upplever svårigheter i rollen som mellanhand mellan skolledning och pedagoger. De beskriver relationerna som komplexa och att de kräver finkänslighet. Att ha skolövergripande uppgifter, ansvar och uppdrag gör också att dynamiken i relationen till andra yrkeskategorier på skolan påverkas. Andra uppfattar specialpedagoger som att de har en bred kunskapsbas, och kan tala om hur undervisningen bäst kan tillgängliggöras. Pedagogerna efterfrågar specialpedagogisk kompetens, berättar specialpedagogerna, men frågar samtidigt hur väl det egentligen rimmar med det stöd som specialpedagoger kan erbjuda? Här framkommer en otydlighet i uppdraget, ett avstånd mellan de insatser som kan erbjudas och de som lärare förväntar sig när en specialpedagog kopplas in:

Jag tänker att det finns en klyfta mellan lärare och specialpedagoger, där man inte alltid möts. Lärare kan uppleva att specialpedagoger bara kommer och säger eller föreslår någonting och inte har förståelse, medan specialpedagogen kanske tycker att lärare bara borde göra något självklart. Hur svårt kan det vara? (S6).

Specialpedagogernas position är idag närmare organisationen än den varit tidigare och det påverkar även relationerna till pedagogerna. Den förändringen kan de i sin tur relatera till speciallärares återkomst till skolan, som har en mer elevnära position. Men alla formella beslut på en skola fattas ändå av rektor, vilket gör att både specialpedagoger och speciallärare hamnar i ett mellanläge mellan lärare och rektorer:

Man måste vara väldigt noga med vilka typer utav arbetsuppgifter man jobbar med, så att man inte gör allting, utan man gör vissa saker. Annars lär sig aldrig lärarna vad en specialpedagog pysslar med på en skola (S1).

Specialpedagoger har ett stort ansvar för att klargöra sin roll, sina arbetsuppgifter och sitt uppdrag för lärare. Trots omfattande kunskaper

och erfarenheter, berättar specialpedagogerna att de kan känna sig ensamma i sin roll på skolan. Det kan uppstå organisatoriska utmaningar när specialpedagogens kunskaper ska förmedlas, som till viss del verkar bero på skolledningens förmåga att skapa en god organisation som tydligt anger inriktningen på det specialpedagogiska arbetet.

Slutsatser – förändring och kontinuitet sedan 2000

Från elevnära förändringsagent ...

Ett av specialpedagogens viktigaste uppdrag är att anta barnets eller elevens perspektiv, genom att lyfta diskussionen till en nivå där det är möjligt att söka och hitta lösningar på skolsvårigheter. Detta reflekterar specialpedagogens kunskapsbas och de relationella delarna i uppdraget, men det handlar även om professionsetik, att kunna ställa de besvärliga frågorna och säga ifrån. von Ahlefeldt Nisser (2014) bekräftar att specialpedagogen har ett moraliskt och etiskt ansvar i skolarbetet. I vår undersökning framträder en bild av att åren i yrket har resulterat i att specialpedagoger blir tryggare i sin yrkesroll. Detta leder till en ökad säkerhet i interaktionen med och relationen till andra yrkesgrupper. Nilsson (2014) bekräftar att specialpedagogen, som en del av elevhjälsan, har ett särskilt uppdrag att arbeta utifrån elevens perspektiv på lärmiljöer och skolarbete. Detta kan dock leda till att specialpedagogen hamnar i svåra situationer, i egenskap av att representera elevens perspektiv när pedagoger eller skolledning styrs av andra agendor, som exempelvis resultatredovisning, ekonomi i balans och kunskapskrav. I detta avseende utgör specialpedagogen ofta en vågbrytare gentemot de krafter som marknadiseringen står för i dagens skola. Florian (2014) och Malmqvist (2015) bekräftar också att skolans styrning, med fokus på resultat, kan hindra arbetet med att skapa en skola för alla, eftersom specialpedagogikens grundläggande värderingar innebär att prioritera barns och elevers rätt att ingå i skolgemenskapen.

... till organisationskonsult och rådgivare

Specialpedagoger anses vara, och förväntas agera som, någon sorts experter på hur skolsvårigheter ska hanteras. De är efterfrågade i olika specialpedagogiska frågor, och ibland tar de också på sig uppgifter som ligger utanför deras egentliga kunskapsområden. Specialpedagogen framträder som nyfiken, kunnig och problemlösande i sin yrkesroll. Den erfarenhet de har från arbete i skola och förskola som lärare, ses

som viktig för att kunna sätta sig in i lärares situation och hitta lösningar i arbetet. Lin m.fl. (2021) bekräftar detta synsätt i sin studie där ett intresse för problemlösning och relationsbyggande, samt en förmåga att kommunicera och koordinera arbetet, lyfts fram som viktiga delar för att lyckas i rollen.

Kunskaper och förmåga att hantera elever i skolsvårigheter, samt viljan och modet att utgöra en röst för elever i behov av särskilt stöd, är även av stor vikt i specialpedagogens roll och arbete. Specialpedagogens arbete i utbildningsverksamheter är av stor betydelse för elever i behov av särskilt stöd, det kan rentav vara avgörande för att upprätthålla föreställningen om en skola för alla, vilket stöds av Göransson m.fl. (2015); Klang m.fl. (2017) och Malmqvist (2015). Genom sin påbygg-nadsutbildning, anses specialpedagogen från första dagen i yrket vara en sorts expert inom specialpedagogik. Med åren har även specialpedagogen fått en större säkerhet och trygghet i sin yrkesroll, något som ger gott självförtroende och tillit till förmågan att vara expert. En central del av yrket är att kunna dela med sig av sina kunskaper, lyssna in och läsa av pedagogerna för att sedan utforma insatser som faller väl in i pedagogernas och rektorernas förväntningar. Specialpedagogik framstår som en professionell praktik, där kunskap i många avseenden föds genom interaktioner och relationer. Detta är troligtvis det som Möllås m.fl. (2017) kallar ett yrkes hantverksskicklighet, en skicklighet som förefaller ha växt fram inom professionen, möjligtvis i samma takt som den har utvecklat sin kunskapsbas. Szwed (2007) framhåller att i de skolor som lyckas väl med sitt uppdrag, är specialpedagogen ofta en del av skolledningen och stöttar rektor i skolövergripande frågor. Just när det gäller detta område, finns en stor utvecklingspotential.

Referenser

- von Ahlefeld Nisser, D. (2014). Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag – skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik. *Nordic Studies in Education*, 34(4), 246–264.
- Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion: En studie av specialpedagogers handledningssamtal*. [Doktorsavhandling, Karlstad universitet]. <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:5804/FULLTEXT01.pdf>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706/qpo630a>

- DsU 1986:13. *Specialpedagogik i skola och lärarutbildning*. Liber/Allmänna förlaget.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of an inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Goodson, I-F. & Numan, U. (2003). *Livshistoria och professionsutveckling. Berättelser om lärares liv och arbete*. Studentlitteratur.
- Göransson, K., Lindqvist, G. & Nilholm, C. (2015). Voices of special educators in Sweden: a totalpopulation study. *Educational Research*, 57(3), 287–304. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1056642>
- Göransson, K., Nilholm, C. & Karlsson, K. (2011). Inclusive education in Sweden? A critical analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 541–555. <https://doi.org/10.1080/13603110903165141>
- Hofvendahl, J. (2006). *Riskabla samtal: en analys av potentiella faror i skolans kvarts- och utvecklingssamtal*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
- Hösfält, G. (2015). *Resultatinriktad individualisering i skolans inre arbete*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Klang, N., Gustafson, K., Möllås, G., Nilholm, C. & Göransson, K. (2017). Enacting the role of special needs educator – six Swedish case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 391–405. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1240343>
- Lansheim, B. (2010). *Förståelser av uppdraget specialpedagog- blivande och nyblivna specialpedagogers yrkeslivsberättelser*. [Licentiatuppsats, Malmö högskola]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404553/FULLTEXT01.pdf>
- Lin, H., Grudnoff, L. & Hill, M. (2021): Navigating personal and contextual factors of SENCo teacher identity, *International Journal of Inclusive Education*, 27(7), 819–833. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1878300>
- Lindqvist, G. (2013). *Who should do What to Whom? Occupational Groups' Views on Special Needs*. [Doktorsavhandling, School of Education and Communication, Jönköping University]. <https://www.spsm.se/globalassets/forskning/who-should-do-what-to-whom.pdf>
- Magnússon, G. (2015). *Traditions and challenges: Special support in Swedish independent compulsory schools*. [Doktorsavhandling, Mälardalens högskola].
- Malmgren Hansen, A. (2002). *Specialpedagoger - nybyggare i skolan*. [Doktor savhandling, Lärarhögskolan i Stockholm]. <https://www.avhandlingar.se/avhandling/4dbeff8f64/>

- Malmqvist, J. (2015). Statliga perspektivskiften inom specialpedagogik. Exemplet: Speciallärare och/eller specialpedagoger. *Vägval i skolans historia*, (1). <https://undervisningshistoria.se/statligaperspektivskiften-inom-specialpedagogik-exemplet-speciallarare-ocheller-specialpedagoger>
- Möllås, G., Gustafson, K., Klang, N. & Göransson, K. (2017). *Specialpedagogers/speciallärares arbete i den dagliga praktiken: en analys av sex fallstudier* (Forskningsrapport, Karlstad University studies, nr 2017:27). Karlstad universitet.
- Nilsson, A. (2014). *Elevehälsans uppdrag – främja, förebygga och stödja elevens utveckling mot målen*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65b15d/1553965715483/pdf3286.pdf>
- Persson, B. (1997). *Specialpedagogiskt arbete i grundskolan. En studie av förutsättningar, genomförande och verksamhetsinriktning* (Specialpedagogiska rapporter nr. 4, delrapport i projektet Specialundervisningen och dess konsekvenser). Göteborgs universitet. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/26953/1/gupea_2077_26953_1.pdf
- Prop. 1988/89:4. *Om skolans utveckling och styrning*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/proposition/om-skolans-utveckling-och-styrning_gco34/html/
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av utredningen om skolans inre arbete [SIA]*. Utbildningsdepartementet.
- Szwed, C. (2007). Managing from the middle? Tensions and dilemmas in the role of the primary school special educational needs coordinator. *School Leadership and Management*, 27(5), 437–451. <https://doi.org/10.1080/13632430701606111>
- Tinglev, I. (2014). *Elevehälsan. En specialpedagogisk överblick*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3289>