

10. Profession i utveckling – skolans specialprofessioner mellan 2012 och 2022

Helena Gerle, Therése Hannus¹⁶, Gunnlaugur Magnússon & Wieland Wermke

Inledning

En förutsättning för att särskilt stöd kan genomföras, är att det finns kompetens inom skolans väggar som möjliggör de anpassningar som enligt lagstiftning och utbildningspolicy krävs utifrån elevernas olika behov. En sådan formell kompetens förväntas finnas i svensk skola i form av de två yrkeskategorierna speciallärare och specialpedagog. För många verksamma både i och utanför skolan, är skillnaden fortfarande oklar mellan de olika utbildningarna och yrkeskategorierna. År 2015 presenterades en rapport med titeln *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning* (Göransson m.fl., 2015) med syftet att kartlägga specialpedagogers och speciallärares yrkesroll, samt deras uppfattningar om utbildningen och dess relevans. Studien som låg till grund för rapporten genomfördes år 2012 av Kerstin Göransson, tillsammans med en forskargrupp från flera lärosäten (Gunilla Lindqvist, Nina Klang, Gunnlaugur Magnússon & Claes Nilholm). Denna enkätstudie replikerade vi år 2022, 10 år efter ursprungsstudiens datainsamling och efter att skolans verksamhet och specialprofessionernas utbildning och yrkesroll genomgått stora förändringar. I relation till den här bokens perspektiv, dvs. profession i förändring, undersöker vi här möjliga förändringar i professionernas självbeskrivningar.

¹⁶ Gerle, H. & Hannus, T. (2021). *Speciella yrken mellan år 2012 och 2021. Ett långtidsperspektiv på skolans specialprofessioner*. [Självständigt arbete i akademisk yrkesutbildning på avancerad nivå, Stockholms universitet].

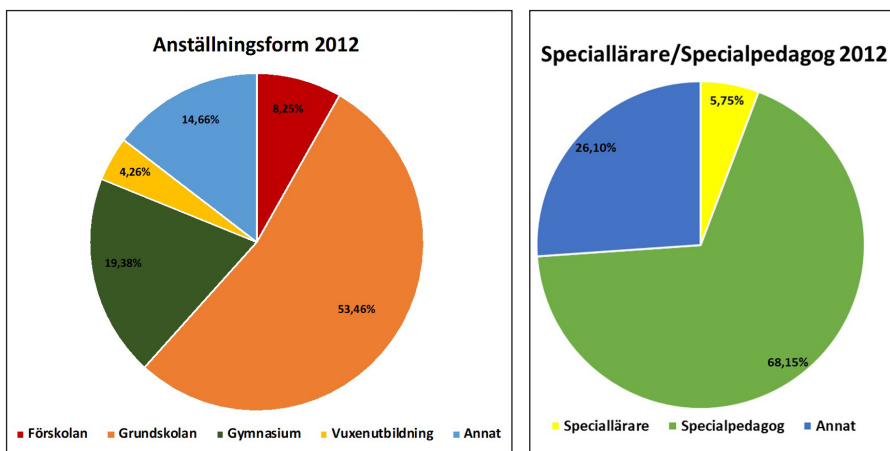
Hur du kan referera till det här kapitlet:

Gerle, H., Hannus, T., Magnússon, G. & Wermke, W. (2024). Profession i utveckling – skolans specialprofessioner mellan 2012 och 2022. I W. Wermke, G. Höstfält & G. Magnússon (red.), *Specialpedagogik som politik och praktik: Specialpedagogiska professioner i den svenska skolan sedan 1980*, s. 179–199. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bcq.j>. Licens: CC BY 4.0

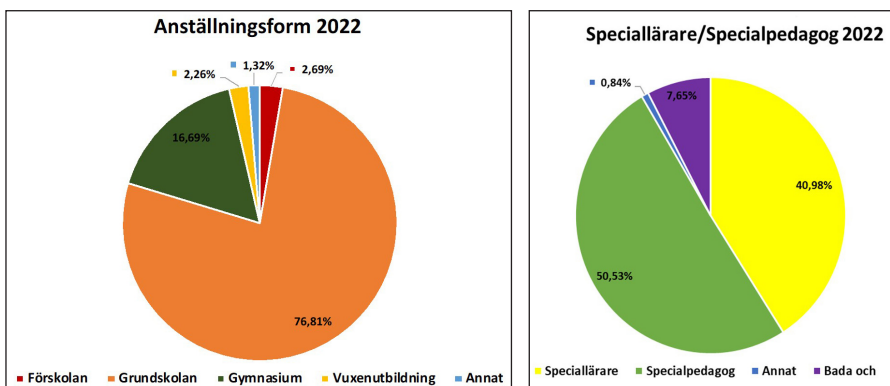
Material och urval

Kapitlet bygger på två enkäter som mailades till samtliga aktiva och behöriga, dvs. examinerade, speciallärare och specialpedagoger i Sverige 2012 och 2022. Båda studierna genomfördes av Statistiska centralbyrån, SCB. I 2012 års studie deltog 3 190 personer av möjliga 4 252, ca. 75 procent av totalpopulationen. 10 år senare deltog 4089 av totalt 7208 möjliga respondenter, vilket utgör ca. 56% svarsfrekvens. En pilotstudie inför återanvändningen av enkäten genomfördes hösten 2021 med ca. 500 speciallärare och specialpedagoger. Redan i pilotstudiens resultat blev det synligt hur underlaget har förändrats. Förutom att grupperna vuxit i snabb takt har även sammansättningen av respondentgruppen ändrats dramatiskt. På ett övergripande plan visar resultatet att de flesta anställda inom specialprofessionerna i skolan är anställda som specialpedagoger och att andelen och antalet speciallärare har ökat sedan 2012. Figur 1a nedan visar resultatet från 2012 och figur 1b visar resultatet från 2022.

Enkäten bestod av flera olika delar. I det första delområdet ställdes frågor om anställning och grundutbildning där respondenterna bland annat fick svara på frågor om var de var anställda samt vilken arbetstitel och grundutbildning de hade. De som angett att de varit anställda som speciallärare/specialpedagoger under den aktuella perioden, besvarade frågor om i vilken skolform de hade sin anställning och tjänstefattning. En fråga angående i hur stor utsträckning respondenterna arbetar med olika aktiviteter bestod av flera delar där omfattningen angavs i fyra olika svarsalternativ: 1: *ingen del*; 2: *till viss del*; 3: *till stor del*; 4: *mycket stor del*. Här anpassades svarsalternativen mellan de båda enkäterna. År 2012 fick respondenterna själva ange hur stor andel av 100% de ansåg att de under en arbetsdag tillbringande med vissa uppgifter. Detta svarsformat framstod som komplext att svara på, vilket visade sig i en stor mängd av bortfall och ofullständigt besvarade frågor. För att säkerställa en viss grad av jämförbarhet, omvandlades 2012 års resultat i relation till uppdraget. Svarade en respondent med 0%, så tog uppgiften ingen del av dagen (kodat med 1). Om respondenten angett en procentandel mellan 1 till 25%, översattes det till "till viss del" (2); medan 26 och 75 procent översattes till "till stor del" (3). Allt över 75 procent översattes till "mycket stor del" (4). Gränserna valdes för att tydligt kunna återge skillnaden mellan ingen och viss del, dvs. svaret ganska liten del. Samtidigt illustrerar just denna transformation det generella problemet med självskattningar. Det är alltid godtyckligt att avgöra vad som är stor och liten del för den individuella



Figur 10.1a. Anställningsform 2012.



Figur 10.1b. Anställningsform 2022.

respondenten. Därför håller vi oss mest till en jämförelse mellan resultat under och över skattningen 2, vilket är en fördel som användningen av en jämn fyrapunktskala ger oss. En sådan skala "tvingar" respondenten att i respektive fråga välja mellan ett större/mer positivt svar och ett mindre/mer negativt svar.

Nästa delområde behandlade specialpedagog- och speciallärarutbildningen. Inledningsvis ställdes frågor om vilket år respondenterna tog examen och vilken specialisering de valt. Frågor ställdes om i vilken utsträckning respondenterna efter utbildningen kände sig förberedda för att arbeta med olika arbetsuppgifter och i vilken grad utbildningen gett kunskaper inom olika områden. Även de här frågorna besvarades genom skattningar med alternativen 1: *inte alls*; 2: *ganska låg grad*; 3: *ganska hög grad*; 4: *i mycket hög grad*. Frågor med alternativ för

rangordning ställdes också om hur avgörande de ansåg att olika faktorer är till att barn/ungdomar/vuxna får svårigheter i skolan och hur viktigt de anser att det är att barn/ungdomar/vuxna får en diagnos.

Under rubriken "Synen på skolproblem" ställdes frågor om hur stor vikt respondenterna idag anser orsakerna till att barn/ungdomar/vuxna får svårigheter i skolan och vikten av diagnos samt en fråga om möjligheten att påverka medarbetares syn kring detta. Det avslutande delområdet behandlade skolans funktion och förhållningssätt. Frågor ställdes där om vilken roll som respondenterna anser att skolan bör ha i samhället, till exempel när det handlar om att bidra till ett likvärdigt och jämlikt samhälle, och vad skolan bör prioritera; exempelvis med avseende på elevers personliga utveckling. Ovan nämnda delområden besvarades med följande skala: 1: *stämmer inte alls*; 2: *stämmer i låg grad*; 3: *stämmer i hög grad*; 4: *stämmer helt*. För att öka svarens validitet fick respondenterna ytterligare ett alternativ, "vet ej". Dessa alternativ kodades som bortfall och kom följaktligen inte med i resultatredovisningen nedan.

I följande avsnitt jämförs beskrivande resultat från båda studierna. Framförallt jämförs medelvärden för att skapa en för läsaren snabbare överblick över likheter och skillnader mellan undersökningarnas båda tidpunkter. Tre dimensioner presenteras:

1. Uppdrag, operationaliserat genom frågor om lärares arbetsuppgifter
2. Utbildning, operationaliserat genom frågor om hur förberedda speciallärare och specialpedagoger kände sig efter sin utbildning
3. Förhållningssätt till yrkets uppgifter, operationaliserat genom speciallärares och specialpedagogers synsätt på skolproblem samt särskilt stöd

Gruppen speciallärare som svarade på den första enkäten var mycket liten i förhållande till gruppen specialpedagoger, en andel som justerats något över tid även om den andra enkäten också besvarades av fler specialpedagoger. Av den anledningen bör viss försiktighet iakttagas vid jämförelsen. Resultatet som helhet bör dessutom läsas med försiktighet. För det första har en del skalor anpassats för att skapa jämförbarhet (se ovan). För det andra har medelvärden sina begränsningar, i synnerhet i relation till självskattningar. Stora skillnader kan uppstå om det finns en stor variation i respondentgruppernas skattningar mellan alternativen *till stor del* och *till mycket stor del*. I resultatredovisningen har vi

därför framför allt ambitionen att visa på och tolka *större, mindre och inga skillnader alls* mellan de båda studierna för att återge möjliga förändringar och kontinuiteter inom specialprofessionerna i relation till förändringar i det svenska skolsystemet.

Resultat och analys: Yrke i förändring?

Uppdrag

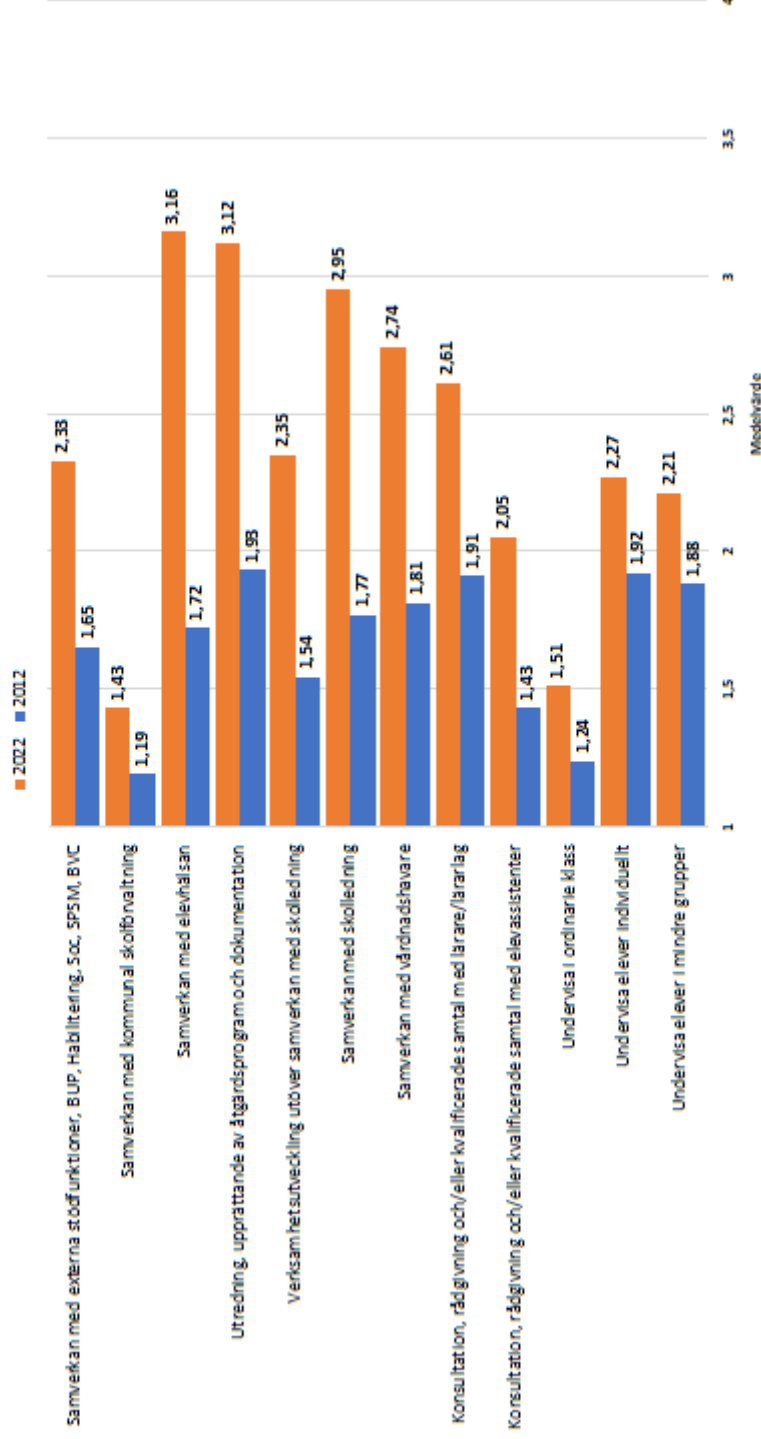
De arbetsuppgifter som respondenterna uppger att de ägnar sig åt till störst del är samverkan med elevhälsan, samverkan med skolledning samt utredning, upprättande av åtgärdsprogram och dokumentation (se figur 10.2). Dessa uppgifter utförs till stor del och det gör även konsultation, rådgivning och/eller kvalificerade samtal med elevassistenter och samverkan med vårdnadshavare. De uppgifter yrkesgrupperna arbetar minst med är undervisning i ordinarie klass och samverkan med den kommunala skolförvaltningen. Resultatet visar på en ökning av medelvärdet inom samtliga områden i de olika enkätsvaren, förutom när det gäller uppdraget att samarbeta med den kommunala skolförvaltningen. Uppgifter som visar på den markant största ökningen över tid mellan de två enkäterna är utredning, upprättande av åtgärdsprogram och dokumentation. Andra områden med en stor ökning av medelvärden är samverkan med elevhälsan, samverkan med skolledning och verksamhetsutveckling. Även konsultation och rådgivning och/eller kvalificerade samtal med lärare och elevassistenter visar på en tydlig ökning.

Sammantaget visar resultatet att samverkan och konsultation är områden som ökat sedan den första enkäten gjordes, och det är även de områden som respondenterna angett att de till störst del arbetar med. Störst skillnad ser vi i ökningen av arbetsuppgifterna utredning, upprättande av åtgärdsprogram och dokumentation.

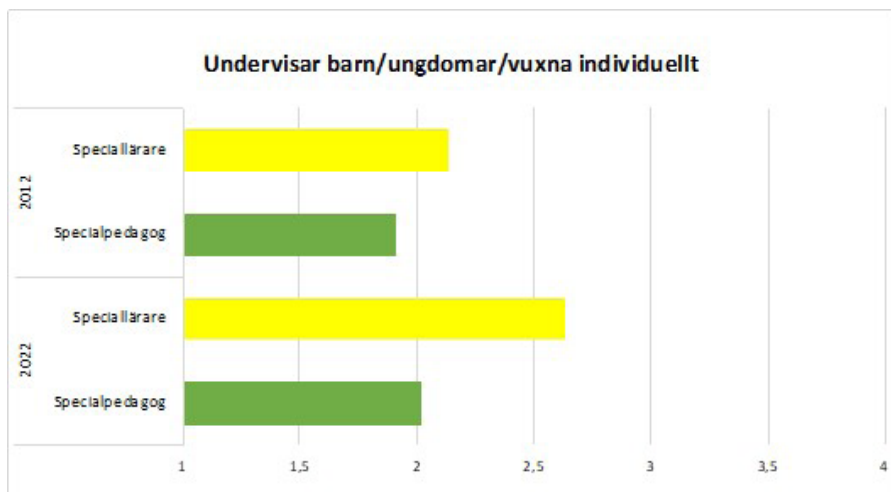
Skillnader mellan speciallärares- och specialpedagogers arbetsuppgifter

Följande figurer redovisar i vilken omfattning speciallärare och specialpedagoger uppskattat att de arbetar med olika uppgifter. Vid båda tillfällena utgjorde specialpedagogerna en tydlig majoritet, men vid det andra tillfället hade andelen speciallärare ökat markant. För att få en översiktlig uppfattning om skillnader och förändringar, har vi valt att lyfta fram frågeställningar från de olika kategorierna undervisning, konsultation, verksamhetsutveckling och utredning.

Speciallärares och specialpedagogers uppdrag



Figur 10.2. Speciallärares och specialpedagogers uppdrag.



Figur 10.3. Speciallärares och specialpedagogers individuella undervisning av elever.

Individuell undervisning

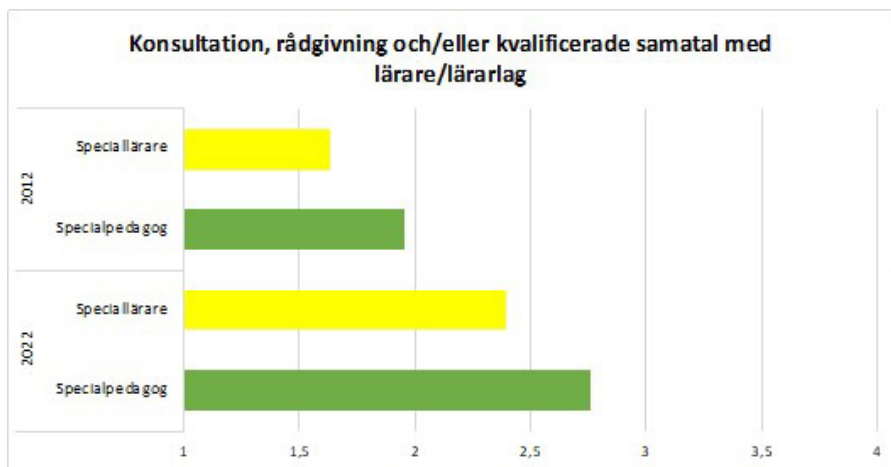
I utsagan gällande individuell undervisning av barn/ungdomar/vuxna ser vi i figur 10.3 att den uppgiften i betydligt större utsträckning utförs av speciallärare jämfört med specialpedagoger (se figur 10.3). Redan i 2012 års enkät uppgav speciallärare att de ägnade sig åt undervisning i högre grad än specialpedagoger. I 2022 års resultat har dock medelvärdet ökat för båda grupperna, om än i mycket stor omfattning för speciallärare. Som vi har sett tidigare har också denna grupp ökat i mycket stor grad i urvalet för 2022.

Konsultation och rådgivning med lärare samt verksamhetsutveckling

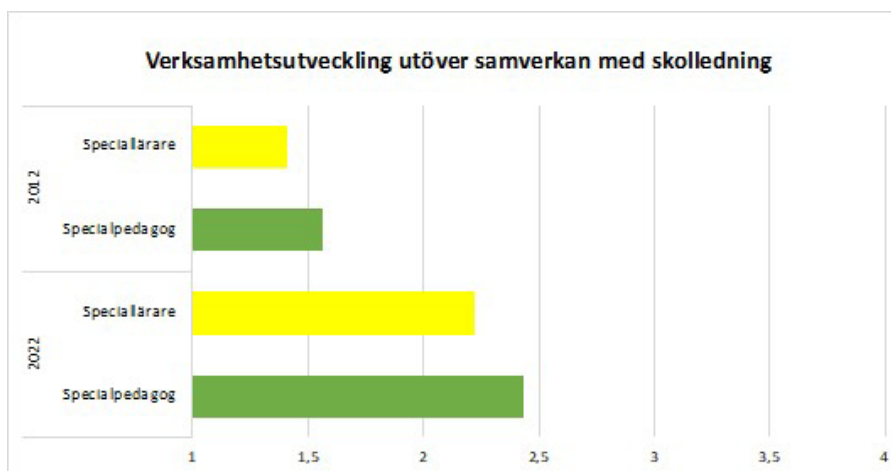
Resultatet visar att konsultation och rådgivning har ökat för både speciallärare och specialpedagoger sedan 2012, samt att ökningen är större för specialpedagoger (se figur 10.4 och 10.5). En liknande utveckling framträder för verksamhetsutveckling utöver samverkan med skolledningen.

Utredning, upprättande av åtgärdsprogram och dokumentation

Resultatet i figur 10.6 visar på en markant ökning för båda yrkesgrupperna inom arbetsuppgifter som innefattar utredning, upprättande av åtgärdsprogram och dokumentation.

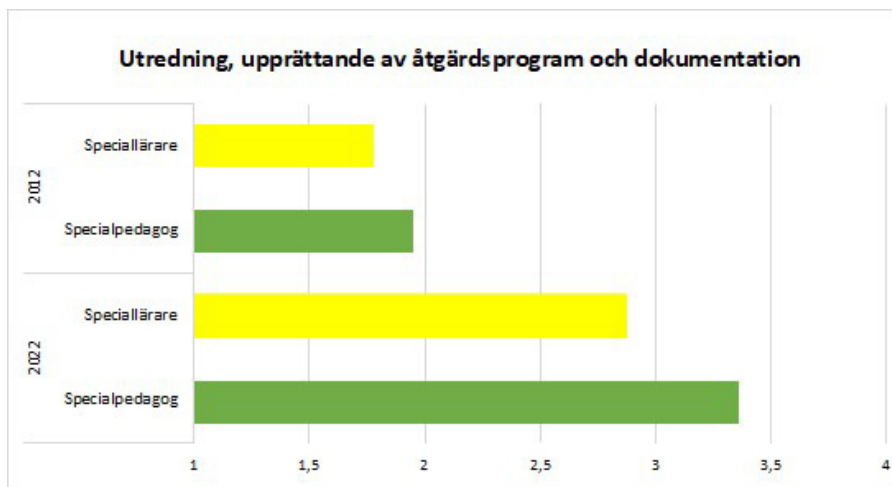


Figur 10.4. Speciallärares och specialpedagogers arbete med konsultation, rådgivning/samtal med lärare/lärlarlag.



Figur 10.5. Speciallärares och specialpedagogers arbete med verksamhetsutveckling.

Vissa skillnader framträder och resultatet visar generellt på en *tydligare skillnad mellan speciallärares och specialpedagogers uppgifter*. Enkäten från 2012 visade att speciallärarrollen omfattade mer undervisande inslag, framförallt med undervisning i mindre grupper. Konsultation, rådgivning och/eller kvalificerade samtal med lärarlag samt skolledning var i första hand uppgifter som ingick i specialpedagogrollen. Vid en jämförelse mellan de två enkätresultaten framträder



Figur 10.6. Speciallärares och specialpedagogers arbete med utredning, åtgärdsprogram och dokumentation.

en tydligare uppdelning mellan de två yrkesgruppernas arbetsuppgifter. År 2022 svarade speciallärarna att de i större utsträckning än specialpedagogerna ägnade sig åt individuell undervisning av elever. Specialpedagoger har däremot ökad samverkan med skolledning och arbete med verksamhetsutveckling. Båda specialprofessionerna anger också att de arbetar mer med samverkan, konsultation och rådgivning idag än tidigare. Vi kan här bekräfta att det finns en historisk förväntan på att speciallärare och specialpedagoger ska bära skolans arbete med elever i särskilt behov av stöd, genom att både identifiera och arbeta med skolproblem parallellt med skolutveckling (von Ahlefeldt Nisser, 2013; Göransson m.fl., 2015; Magnússon & Göransson, 2019; Tinglev, 2014).

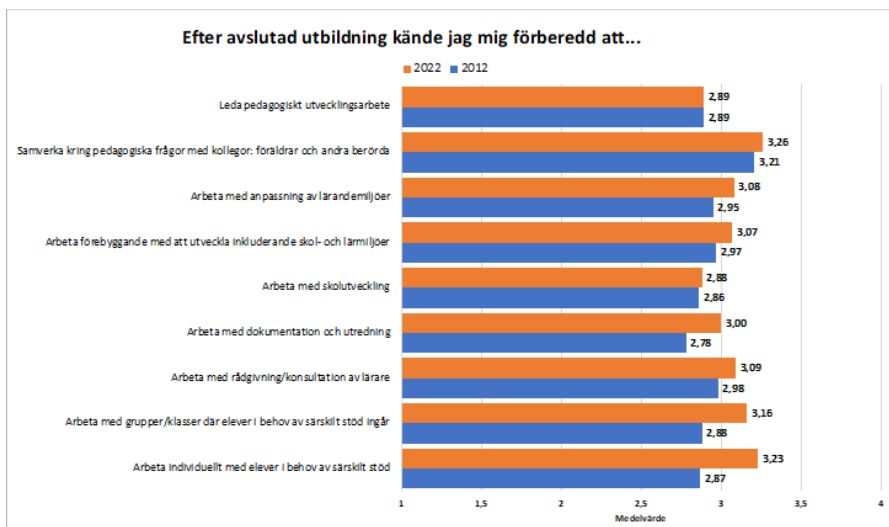
Ändringar i skolans värld sker, det sker dock över tid och förändringarna är oftast små. Vissa skillnader framträder ändå i yrkesrollerna, särskilt en tydligare uppdelning mellan speciallärares och specialpedagogers uppgifter. von Ahlefeldt Nisser (2013) konstaterar att skolorna bör dra fördel av att det finns två olika specialprofessioner och därför tydligt särskilja roller och funktioner. De skillnader vi ser kan vara ett resultat av de senaste årens politiska satsningar med målsättningen att öka kompetensen och tillgängligheten för vidareutbildning i specialprofessionerna. Även om det enligt Magnússon och Göransson (2019) kan finnas ett missnöje hos speciallärare och specialpedagoger när det kommer till vissa politiska beslut som berör deras profession, kan ändå

ökningen med ca 3000 behöriga inom specialprofessionerna ses som ett resultat av de senaste årens politiska beslut. Båda gruppernas arbetsuppgifter verkar mer och mer fördelas enligt intentionerna i speciallärrarreformen som genomfördes 2007/2008. En stor del av båda gruppernas arbetsområde är dock fortfarande gemensamt. Områden som de delar är dokumentation, åtgärdsprogram och samverkan med elevhälsa och vårdnadshavare. Även konsultation och kvalificerade samtal har kommit att bli en uppgift som i större utsträckning än tidigare ingår i det gemensamma arbetsområdet. Vidare framkommer att den arbetsuppgift som ökat mest för specialprofessionerna är utredning, upprättande av åtgärdsprogram och dokumentation. Komplexiteten och variationen kring de uppgifter som specialprofessionerna uppger att de arbetar med, visar således på bredden av krav inom skolsystemet (Magnússon & Göransson, 2019).

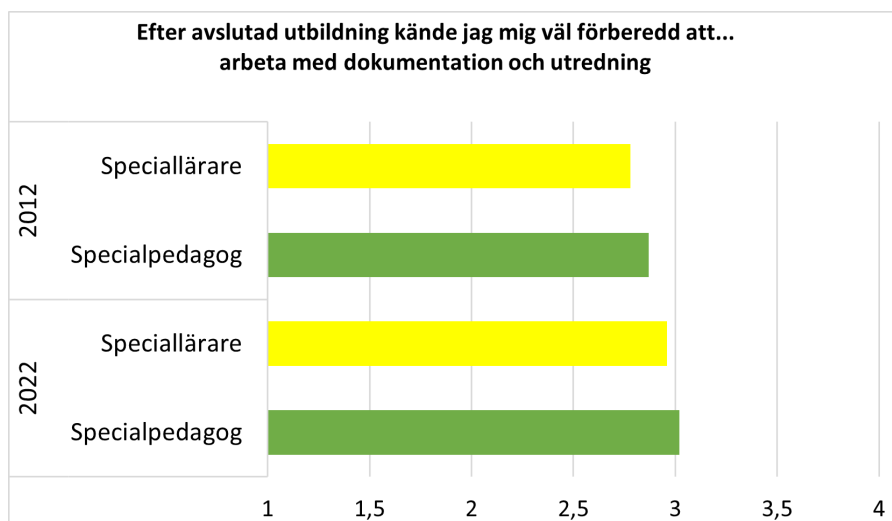
Det går att dra paralleller till flera dilemman inom den specialpedagogiska verksamheten (Ahlberg, 2007; Persson, 2019). Samverkan, konsultation och rådgivning är områden som enligt respondenterna ökat sedan den förra enkäten genomfördes, och är även de områden som respondenterna angett att de arbetar med till störst del. Den största ökningen vi kan se är inom arbetsuppgifterna utredning, upprättande av åtgärdsprogram och dokumentation. Den ofta beskrivna byråkratiseringen av den svenska skolan genom dokumentationskrav, återkommande inspektioner och en allmän new public management-kultur (Höstfält, 2015; Wermke & Forsberg, 2017; Wermke & Salokangas, 2021), speglas tydligt inom specialprofessionernas arbetsområden. Ett annat sätt att förstå de beskrivna förändringarna är att specialprofessionerna vuxit i omfattning på grund av deras förmåga att svara på new public management-kulturens byråkratiseringskrav.

Utbildning

I figurerna 10.7, 10.8 och 10.9 redovisas hur förberedda respondenterna kände sig för olika arbetsuppgifter efter avslutad utbildning. Respondenterna kände sig 2022 i ökad grad förberedda för att arbeta individuellt med barn/ungdomar/vuxna i behov av särskilt stöd efter avslutade studier. En ökning framkommer även i känslan av förberedelse för att arbeta med dokumentation och utredning. I figur 8 visas att det framkommer en minskning när det handlar om känslan av att vara förberedd på att samverka kring pedagogiska frågor och även i att leda pedagogiskt utvecklingsarbete. Figur 9 presenterar skillnaderna inom specialprofessionerna i svaren om hur utbildningen förberett dem att arbeta med dokumentation och utredning. Det framgår att en



Figur 10.7. Sammanställning av de områden speciallärare/specialpedagoger känner sig förberedda att arbeta med efter utbildning.



Figur 10.8. Jämförelse av hur speciallärare och specialpedagoger känner sig förberedda att arbeta med dokumentation och utredning efter avslutad utbildning.

ökning skett för specialpedagogerna mellan åren 2012 och 2022, vilket resulterar i att speciallärare och specialpedagoger år 2022 anser sig lika förberedda. I figur 10 redovisas skillnaderna mellan hur speciallärare och specialpedagoger upplever att utbildningen förberett dem för att arbeta individuellt med elever. Vid båda tillfällena upplever sig speciallärarna efter utbildningen vara mer förberedda än specialpedagogerna.

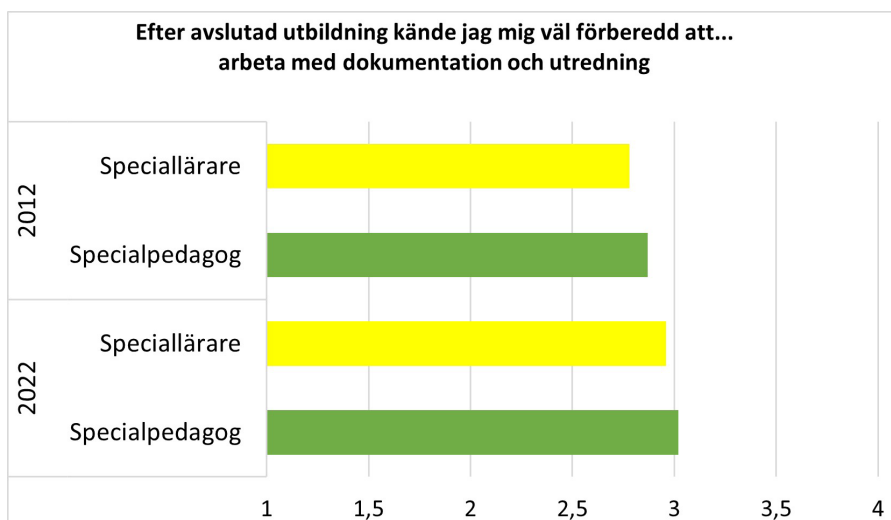


Figure 10.9. Jämförelse av hur speciallärare och specialpedagoger känner sig förberedda att arbeta med elever efter avslutad utbildning.

Sammanfattningsvis visar alltså jämförelse av resultaten från båda enkäterna på en ökning med avseende på hur nöjda respondenterna är med sin utbildning när det kommer till innehåll och arbetsform. Detta är ett positivt resultat för universitetsvärlden som anordnar utbildningarna. Även om skillnaderna är små, visar ökningen inom nästan samtliga frågeområden att specialprofessionsutbildningarna tydligt har professionaliserats i relation till deras utbildningskrav. Detta påstående är i alla fall giltigt ur speciallärares och specialpedagogens perspektiv. Resultatet är också betydelsefullt med tanke på 2007/2008 års reform, då inte endast en nygammal professionsutbildning infördes, utan också att båda utbildningarna blev akademiska yrkesutbildningar på avancerad nivå och endast tillgängliga för erfarna praktiker med en akademisk grundutbildning inom pedagogik. I den första utbildningsgranskningen 2014 av landets specialpedagog- och speciallärarutbildningar, underkändes över hälften av speciallärarutbildningarna (Wermke & Höstfält, 2019). Sedan dess har det uppenbarligen skett en positiv utveckling.

Respondenterna uppger att utbildningen har bidragit till en vetenskaplig grund, men även ökad kunskap kring administrativa arbetsuppgifter som dokumentation och utredning, vilket tydligen är viktigt för deras tilltänkta arbetsuppgifter (se ovan). Här framkommer också att det inte är någon större skillnad mellan de olika specialprofessionerna. En minskning har skett med avseende på hur nöjda respondenterna

är gällande utvecklingsarbete och pedagogiska frågor med till exempel vårdnadshavare. Just denna minskning är kanske priset som måste betalas för att utbildningen akademiseras, vilket huvudsakligen sker genom ett större antal kurser med vetenskapsteoretisk och -metodisk kurslitteratur (Wimmer m.fl., 2023), samt en större mängd uppgifter av dokumenterande karaktär. Även kunskaper om neuropsykiatriska svårigheter sedan 2017/2018 måste ingå i utbildningen. Allt detta måste rymmas i en utbildning som endast omfattar 90 högskolepoäng, dvs. tre terminers heltidsstudier.

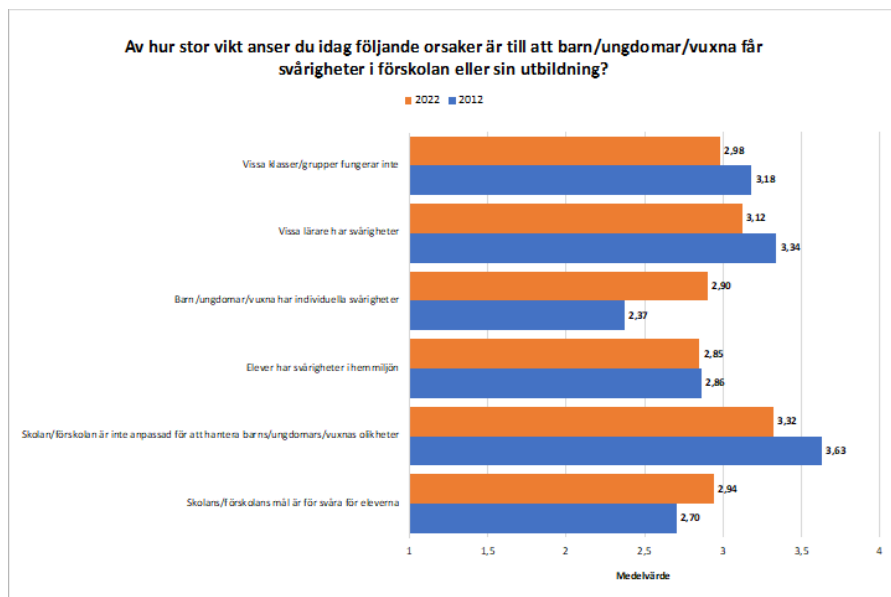
En skillnad visar sig i respondenternas känsla av förberedelse för att arbeta individuellt med elever, där en ökning visas hos speciallärarna. Detta kan ses som en operationalisering av speciallärarprofessionen, som både enligt intentionerna och egna önskemål är att arbeta mer elevnära. Här syns en professionell differentiering i det att både specialpedagoger och speciallärare upplever att de utbildas mer specifikt för sina respektive uppgifter. Den senaste examensordningen från år 2011, som ledde till att flera specialiseringar inom speciallärarutbildningen infördes förstärkte ytterligare trenden. Att föra in specialiseringar och explicita kunskapskrav som rör neuropsykiatriska svårigheter (deras effekter, vi troligen inte riktigt kan se i materialet än) i professionsutbildningarna är liktydigt med differentiering genom specialisering, dvs. ett återinförande av olika specialpedagogiska experter för elever med olika specialpedagogiska problem. Med andra ord innebär det att professionerna kategoriseras. Denna rörelse bygger också på statliga initiativ som framförallt inriktas mot stöd för lärare som vill utbilda sig till speciallärare.

Slutligen påverkar politiska och statliga beslut även efterfrågan på formell behörighet, vilken inte tidigare betraktades som lika viktig. Till följd av politiska beslut har det också blivit lättare och mer lättillgängligt rent ekonomiskt att få formell behörighet, då olika lärarlyft har möjliggjort en ökning av specialprofessionerna i svensk skola. Här blir det möjligt att se en parallell till vad Colnerud och Granström (2015) benämner *auktorisering*, eller formell legitimation som professionella grupper strävar efter enligt Harries-Jenkins (1970/2010). Intresset för specialprofessionernas formella behörighet kan således ha ökat i och med ett ökat intresse för deras legitimitet, vilket redan 2012 efterfrågades av dem själva (Magnússon & Göransson, 2019). Ett enkelt sätt att åstadkomma en professionell legitimitet för både specialpedagoger och speciallärare skulle vara att införa en differentierande form av speciallärarutbildning.

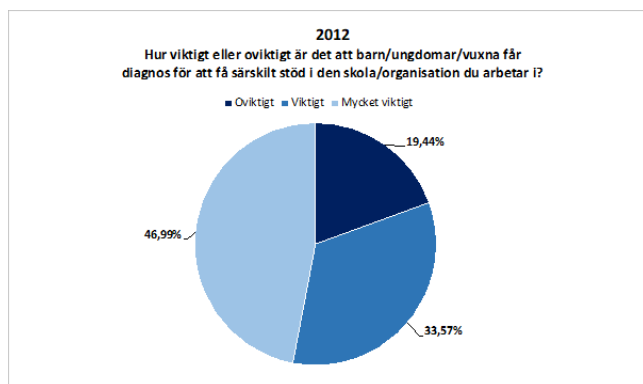
Förhållningssätt

Respondenterna i båda enkäterna fick frågor om hur de uppfattade orsakerna till att barn/ungdomar/vuxna får svårigheter. Frågorna har stor betydelse eftersom svaren på dem kan avslöja hur de ser på ansvarsfrågan och hur hjälp och stöd kan utformas. I figur 10.10 ser vi skillnader i enkätsvaren 2012 respektive 2022. Svaren på frågan om skolan/förskolans mål är för svåra för eleverna visar någon ökning i enkäten från 2022. En framträdande skillnad visar sig emellertid i svaren på påståendet att barn/ungdomar/vuxna har individuella svårigheter, där specialprofessionerna i högre utsträckning skattat detta som en viktig orsak år 2022. Även medelvärdet för påståendet att vissa lärare har svårigheter har ökat och att detta i sin tur är orsak till barns/ungdomars/vuxnas svårigheter i skolan. Å andra sidan visar enkätsvaren från 2022 på ett lägre medelvärde för påståendet att vissa klasser/grupper inte fungerar. Vi ser även en minskning av medelvärdet i utsagan om att skolan/förskolan inte är anpassad för att hantera individers olikheter.

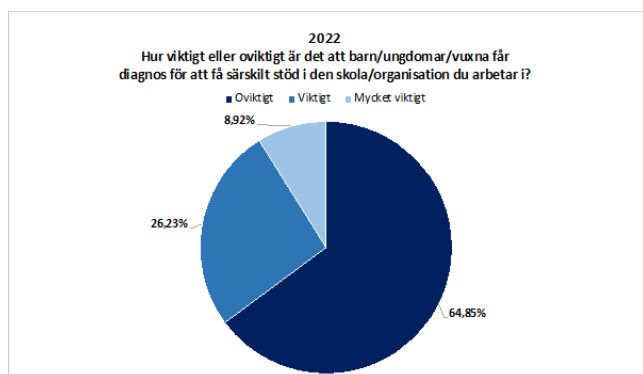
I figurerna 10.11a och 10.11b presenteras resultaten från 2012 respektive 2022 där specialprofessionerna tar ställning till hur viktigt eller oviktigt det är att barn/ungdomar/vuxna i deras respektive skola/organisation får en diagnos för att få särskilt stöd. Här har en stor förändring skett, då diagnosen 2022 ansågs som mindre viktigt för att få särskilt stöd.



Figur 10.10. Orsaker till elevers svårigheter i skolan.



Figur 10.11a. Vikten av diagnos för särskilt stöd, 2012.



Figur 10.11b. Vikten av diagnos för särskilt stöd, 2022.

Efter flera år av individualisering i skolan (Hösthäls, 2015; Montelius m.fl., 2022) ses eleverna i mycket större utsträckning själva som orsak till sina svårigheter, vilket gör att de inte når de tillskrivna målen. Svårigheter betraktas alltså som individuella egenskaper och de insatser som görs riktas följaktligen mot den enskilda eleven (Persson, 2019). Det betyder också att skolor eller klasser som inte fungerar har fått en mindre avgörande betydelse för att svårigheter uppstår. Skolproblem har helt enkelt blivit elevproblem, något som kan förklaras med nationella och internationella samhällsförändringar, där sociala problem blivit individuella utmaningar. Det senare är det fria valets baksida, som även den ingår i individualiseringens natur.

Hur kan förskjutningen från skolproblem till elevproblem tolkas, där en diagnos för särskilt stöd får mindre vikt? Även här kan skolans individualisering anföras som skäl. I den svenska skolan

operationaliseras särskilt stöd via måluppfyllelse (Magnússon, 2015). Det spelar ingen roll varför målen inte nås och därför kan hjälp och stöd inte enbart kopplas till diagnoser. En skola för alla blir måluppfyllelse för alla, eller ännu tydligare betyg för alla. Professionen måste framförallt fokusera på pedagogiska lösningar, lösningar som den individuella eleven främst måste bära. Insatser följer idag ofta principen ”response to intervention”. Om eleven inte kan följa den reguljära undervisningen, så implementeras vissa punktuella insatser, till exempel längre tid för uppgifter, anpassade uppgifter, tekniska lösningar som datorstöd eller hörselskydd, etc. Om resultatet av interventionen inte faller ut i önskad måluppfyllelse, så fortsätter insatserna med särskilt stöd, som fastställs på ett juridiskt bindande sätt (Höstfält & Johansson, 2023). För dessa steg behövs dock inte individuella diagnoser.

Ett ensidigt fokus på måluppfyllelse kan också beläggas med att sociala åtgärder som berör grupp- och klassammansättningar eller skolans organisation får lägre prioritet (se ovan). Detta är problematiskt, inte bara för att risken för kategoriska synsätt på skolproblem ökar markant, utan även eftersom den sociala aspekten i skolans vardag är lika viktig som den kunskapsmässiga. Det är empiriskt belagt att bra skolor framförallt är skolor med ett salutogent förhållningssätt (Tschannen-Moran & Hoy, 1998).

Slutsatser

I våra resultat ser vi att speciallärares och specialpedagogers arbetsuppgifter och uppdrag skiljer sig mer åt idag än tidigare. Detta kan ses som att dagens skola har kommit ikapp de reformer som såg ett behov av två olika specialprofessioner. Skillnaderna dem emellan är dock fortfarande små och den decentraliserade svenska skolan är fortfarande behovsstyrd. Eftersom huvudmannens ekonomi är avgörande så skiljer det sig även åt mellan olika kommuner (Magnússon & Göransson, 2019). Det faktum att arbetsuppgifter skiljer sig, inte bara mellan de båda grupperna utan framförallt mellan huvudmännen, riskerar det att skapa en tolkning av inkluderingsbegreppet som leder till problem med att uppnå en rättvis och demokratisk skola för alla. Då tendensen ändå är att det har blivit en tydligare uppdelning av arbetsuppgifter mellan specialprofessionerna, har möjligheterna blivit bättre att både på organisations- och individnivå tillgodose olika behov inom skolans verksamhet. En tydligare uppdelning av uppgifter kan även öka professionens status eftersom det tidigare har setts som problematiskt att speciallärare och specialpedagoger utför alltför spretiga uppgifter.

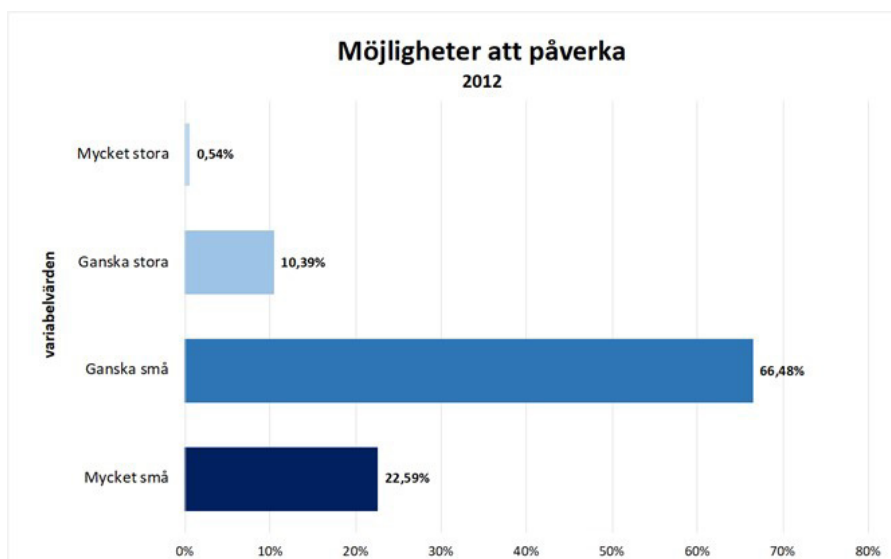
Att utföra arbetsuppgifter som specialprofessionerna själva anser vara olämpliga eller som strider mot deras egna föreställningar, skadar yrkets status ytterligare (Magnússon & Göransson, 2019). Tydligare arbetsuppgifter är enklare för specialprofessionerna att försvara, eftersom de då inte längre gör precis vad som helst.

Byråkratisering av professionen

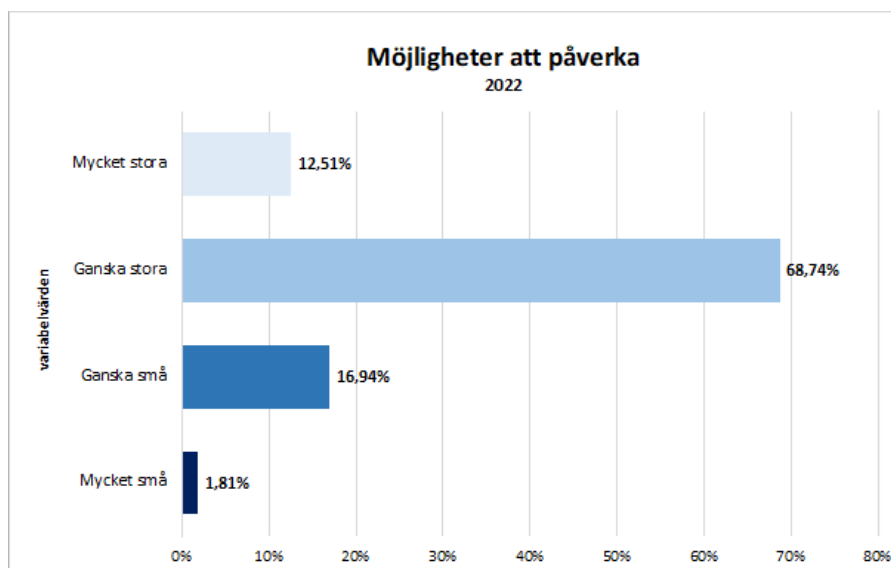
De arbetsuppgifter som speciallärarstudenterna anger har den största ökningen är de som kretsar kring utredning, upprättande av åtgärdsprogram och dokumentation. Även samverkan och konsultation är områden som uppges ha ökat och är de som specialprofessionerna menar att de till störst del arbetar med. Den ökning som studenterna beskriver har skett kring arbetet med upprättandet av åtgärdsprogram och annan dokumentation, kan bero på nya formuleringar i styrdokumentet sedan den nya läroplanen sjösattes (2010 och 2011). Ända sedan den tidigare undersökningen, finns det generellt en känsla av ett ökat dokumentationskrav i skolan. Det handlar dels om i vilken omfattning dokumentationen bör skrivas och dels om vem som har ansvaret för den. Specialprofessionerna har i likhet med sina närmaste chefer, rektorerna, byråkratiserats. Med hänvisning till Persson (2006) skriver Nicklas Stenlås (2009) följande om skolledarrollen, som utifrån vårt perspektiv även passar för speciallärare och specialpedagoger:

Skolledarrollen har förändrats. Från att ha varit ”främst bland likar” (primus inter pares) har skolledaren utvecklats till ”sist bland överordnade” (ultimus inter superiores). [...] Uppdragsgivaren (kommunen) vill förvandla skolledaren från en av andra lärare och placera in honom/henne som en förvaltningschef i förvaltningshierarkin. Ett kollegialt/professionellt styrsystem har förändrats eller ska förändras till ett byråkratiskt (Persson, 2006, s. 25 i Stenlås, 2009).

På grund av den svenska skolans aktuella styrning, blir speciallärare och specialpedagoger med andra ord en sorts byråkrater i det främsta ledet, som stödjer sin närmaste chefs, rektorns, byråkratiska uppdrag. De lyfts också ut från lärarkåren, med högre löner och tydliga ledningsbefogenheter. Även speciallärarstudenterna upplever en statushöjning. Vi ser en stor ökning på frågan om deras möjligheter att påverka sina kollegor, som figurerna 10.12a och 10.12b visar. Det kan vara priset som ska betalas för den organisatoriska förflyttningen från kollega till mellanchef, från pedagog till byråkrat.



Figur 10.12a. Möjligheten att påverka sina kollegor, 2012.



Figur 10.12b. Möjligheten att påverka sina kollegor, 2022.

Vi ser dock mindre, men fortfarande systematiska, skillnader i studenternas upplevelse av sina utbildningar. Efter avslutad utbildning 2022 kände sig speciallärarna mer förberedda än specialpedagogerna att arbeta individuellt med elever i behov av särskilt stöd. Skillnaden mellan grupperna ökade till och med, vilket kan ses som en förskjutning mot

att de två specialprofessionernas arbetsuppgifter får en allt tydligare uppdelning. Detta kan kopplas till införandet av två olika utbildningar och två olika examensordningar. Specialprofessionerna uttrycker att de blivit mer nöjda med utbildningens innehåll och arbetsformer, vilket kan tolkas i relation till den professionalisering av utbildningarna som infördes 2007/2008.

Från skolproblem till elevproblem

Specialläararstudenterna är mindre nöjda med utbildningen när det gäller utvecklingsarbete och pedagogiska frågor, något som kan vara värt att uppmärksamma eftersom det inledningsvis ses som det främsta skälet att påbörja utbildningen. Orsaker kan vara att förväntningarna inte infrias, antingen för att de är för högt ställda eller för att utbildningen inte lever upp till förväntningarna. Studenterna anser att utbildningen i första hand ger en vetenskaplig grund för framtida yrkesuppgifter. Detta kan kopplas till att den formellt organiserade utbildningsprocessen inte endast leder till hög kompetens och till den kunskap som krävs, utan även bidrar till att underhålla yrkesgruppens traditioner (Harries-Jenkins, 1970/2010).

En intressant förändring kan ses i jämförelsen mellan speciallärares och specialpedagogers förhållningssätt till skolproblem och elevers rätt till särskilt stöd. Under perioden sker en ökning med avseende på studenternas syn på att individuella svårigheter är orsak till skolsvårigheter. Här framträder ett skifte från skolproblem till elevproblem, ett skifte som väl överensstämmer med samhällets och därmed skolans fleråriga individualiseringstrend. Samhälleliga problem förstås och förklaras som individuella utmaningar, och de professioner inom offentlig utbildning som hanterar dessa individuella utmaningar är våra speciallärare och specialpedagoger. Detta visar också en differentiering i skolsystemet. I och med att skolplikt infördes, växte en profession fram som fick en hög samhällstatus (Vanderstraeten, 2007). Professionen var lärarkåren, vars fokus historiskt sett har varit elevkollektivet, mer konkret den kollektiva eleven (Bromme, 2014/1992). I och med den ökade individualiseringen i samhället växer en ny skolprofession i betydelse. Specialprofessionerna är specialiserade på individen, på att hantera problem knutna till den individuella eleven. Skolprofessionerna behöver inga diagnoser för att verka, utan stödet kopplas till den individuella elevens bristande måluppfyllelse. En skola för alla förskjuts i allt större utsträckning till betyg för alla (jfr. kap. 7). Detta innebär också att idén om inkludering i den mening som framgår av Salamancadeklarationen,

att skapa en social gemenskap där alla elever gemensamt hör till en skola, förändras till PISA-erans ”kompetensmättningsinkludering”. Den senare strävar efter målpuppfyllelse för alla elever och operationaliseras i ett likvärdighetsarbete, som riskerar att i enlighet med individualismens idé bli en skola anpassad för alla.

Referenser

- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik av igår, idag och i morgon. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12(2), 84–95.
- von Ahlefeldt Nisser, D. (2013). Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag. *Nordic Studies in Education*, 34(4), 246–264.
- Broome, A. (2014/1992). *Issues and actors in the global political economy*. Palgrave Macmillan.
- Colnerud, G. & Granström, K. (2015). *Respekt för lärarprofessionen: om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Liber.
- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnússon, G. & Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning: En enkätstudie* (Rapport 2015:13). Karlstad University Studies.
- Harries-Jenkins, G. (1970/2010). Professionals in organisations. In J. A. Jackson (Ed.), *Professions and professionalization* (2 uppl.) (51–103). Cambridge University Press.
- Hösthält, G. (2015). *Resultatinriktad individualisering i skolans inre arbete: en grundad teori om utvecklingssamtal, skriftliga omdömen och individuella utvecklingsplaner på grundskolans högstadium*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Hösthält, G. & Johansson, B. (2023). Regulatory Support Activities in the Swedish Policy and Practice Nexus: Inclusive Culture of Education Policy in Different Contexts. In P. Aasen, P.W. Miller, T. Prøitz (eds.), *From Education Policy to Education Practice: Unpacking the Nexus* (227–246). Springer international publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-36970-4_12
- Magnússon, G. (2015). *Traditions and challenges: Special support in Swedish independent compulsory schools*. [Doktorsavhandling, Mälardalens högskola].
- Magnússon, G. & Göransson, K. (2019). Perimeters of, and challenges to, the jurisdiction of Swedish special educators: an exploration of free text responses. *European Journal of Special Needs Education*, 34(3), 257–271. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1458473>

- Montelius, A., Wermke, W. & Höstfält, G. (2022). *Att bygga en friskola: om skolors organisation och lärares autonomi*. Makadam.
- Persson, B. (2019). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap* (4 uppl.). Liber.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18. Reviderad 2010*. Skolverket.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet Lgr 2011*. Skolverket.
- Stenlås, N. *En kår i kläm – Läraryrket mellan professionella ideal och statliga reformideologier* (Rapport till Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi 2009:6). Finansdepartementet.
- Tinglev, I. (2014). *En pedagogisk översikt*. Skolverket.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.2307/1170754>
- Vanderstraeten, K. (2007). Professions in organizations, professional work in education. *British Journal of Sociology of Education*, 28(5), 621–635. <https://doi.org/10.1080/01425690701505516>
- Wermke, W. & Forsberg, E. (2017). The changing nature of autonomy. Transformations of the late Swedish teaching profession. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 155–168.
- Wermke, W., Höstfält, G., Falkner, K. & Lyngbäck Adams L. (2019) *Dual progression at an advanced study level? Special needs teacher student's trajectories of learning in a field of tension between university and professional practice*. (Publicerad VR ansökan).
- Wermke, W. & Salokangas, M. (2021). *The Autonomy Paradox. Teachers' perception on self-governance across Europe*. Springer.
- Wimmer, H., Höstfält, G. & Wermke, W. (2023). Reading Towards a School for All? Comparing Course Literature Lists in Academic Swedish Special Education Teacher Training Between the 1980s and 2010s. In S.P. Day, D. Mifsud & C. Wyatt-Smith (eds.), *Teacher Education as an Ongoing Professional Trajectory: Implications for Policy and Practice* (143–159). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-28620-9_7