

**Del 4:**  
**Speciallärares och specialpedagogers**  
**dynamiska uppdrag**



# 11. Speciallärares och specialpedagogers roller, makt och autonomi i skolans organisation

Anna Burman, Nicklas Troedson<sup>17</sup> & Wieland Wermke

## Inledning

Om det ska bli möjligt att tillgodose alla elevers behov, är det viktigt att specialpedagogen, speciallärares och läraren, med stöd av sina olika professioner, utbildningsbakgrunder, erfarenheter och kunskaper, samarbetar och skapar arbetssätt som främjar arbetet med elever i behov av stöd. Detta för att kunna bygga en väl fungerande organisation för specialprofessionerna, en organisation som bidrar till att rätt personer är på rätt plats i en skola öppen för alla elever. Utgångspunkten för det här kapitlet är att skapa en förståelse för de komplexa maktrelationer som bygger upp en skolas organisation. Makthierarkin mellan lärare, speciallärare, specialpedagoger, skolledare och politiska beslutsfattare är en viktig påverkansfaktor för skolans arbete. Den makt som vissa grupper eller individer har i en organisation, är direkt relaterad till i vilken utsträckning de har inflytande över besluten med störst betydelse för deras arbete (Ingersoll, 2003). Begreppen centralisering och decentralisering kan med fördel användas här för att beskriva de relativa förhållandena av makt och inflytande hos skolans aktörer. Decentralisering innebär till exempel en maktförskjutning från centrala beslutsfattare till aktörer närmare verksamheterna, exempelvis från stat till kommun eller från rektorer till lärare, speciallärare och specialpedagoger. Centralisering innebär däremot motsatsen, övergången till en mer

---

<sup>17</sup> Burman, A. & Troedson, N. (2021). *Specialprofessioner och skolans byråkrati. Specialpedagogers och speciallärares beskrivningar om sin roll i skolans organisation*. [Självständigt arbete i akademisk yrkesexamen på avancerad nivå]. <https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1559875/FULLTEXT01.pdf>

---

### Hur du kan referera till det här kapitlet:

Burman, A., Troedson, N. & Wermke, W. (2024). Speciallärares och specialpedagogers roller, makt och autonomi i skolans organisation. I W. Wermke, G. Höstfält & G. Magnússon (red.), *Specialpedagogik som politik och praktik: Specialpedagogiska professioner i den svenska skolan sedan 1980*, s. 203–218. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bcq.k>. Licens: CC BY 4.0

organisatorisk kontroll där exempelvis staten åtar sig att skapa reglerande och kontrollerande funktioner, som Skolinspektionen, vilket överför makt till staten från kommuner och enskilda skolor. I en skolorganisation kan centralisering betyda att rektor på olika sätt får mer makt över sina lärare. Kapitlet visar hur speciallärare och specialpedagoger får särskilda, men också olika, roller i dessa maktförskjutningar inom skolans värld.

## Material, urval och analys

Syftet med denna studie är att studera likheter och skillnader mellan specialpedagogers och speciallärares beskrivningar av sina roller i skolans organisation. Intervjuer har genomförts med fyra specialpedagoger samt fem speciallärare. I tabell 11.1 nedan presenteras informanterna även i relation till om det finns andra specialprofessioner på deras arbetsplats. Detta för att kunna undersöka huruvida möjliga arbetsfördelningar mellan de båda grupperna kan se ut.

Med utgångspunkt i de maktrelationer som bygger upp en skolas organisation, skapas en analysmodell som avbildar olika dimensioner i organisationen. Modellen förenar Wermkes och Salokangas (2021) analysmodell om lärares autonomi, vilken både kan skilja sig i olika kunskapsdomäner och mellan skolprofessioner. Modellen bygger i sin tur på Ingersolls (2003) teoretiska arbeten, som även ligger till grund för detta arbete.

**Tabell 11.1.** Studiens informanter.

Namn	Profession	Erfarenhet i professionen	Ytterligare specialprofessioner på arbetsplatsen
Kim	Specialpedagog	>10 år	Speciallärare
Alex	Specialpedagog	<10 år	Två speciallärare
Love	Specialpedagog	<10 år	Ingen
Robin	Specialpedagog	<10 år	Två specialpedagoger
Minou	Speciallärare	>10 år	Specialpedagog
Amal	Speciallärare	<10 år	Ingen
Mika	Speciallärare	<10 år	Speciallärare
Charlie	Speciallärare	>10 år	Specialpedagog
Nour	Speciallärare	<10 år	Specialpedagog

## Speciallärares och specialpedagogers uppgifter och roller i skolans organisation

### Uppgifter och roller

I tabell 11.2 nedan presenteras de arbetsuppgifter som kommit fram i intervjuerna. De flesta arbetsuppgifterna för båda professionerna befinner sig, oavsett nivå, inom den pedagogiska och den administrativa domänen. Specialpedagogers roll är dessutom större på organisationsnivå, medan speciallärare har fler arbetsuppgifter knutna till sin specialisering, varför deras roll minskar på organisationsnivå, särskilt vad gäller den administrativa domänen. Detta förhållande påverkar gruppernas makt och autonomi i skolans organisation.

Specialpedagogernas arbetsuppgifter ökar ju högre upp i organisationsnivån av skolan man kommer. Däremot förefaller båda professionerna ha ungefär lika mycket arbetsuppgifter inom den pedagogiska domänen, såväl på individ- som gruppnivå. Ser man till den administrativa domänen, är specialpedagogens arbetsuppgifter betydligt fler på samtliga nivåer. Tabellen visar också att speciallärares arbete mer handlar om interaktion med klasser, lärare samt elever och mindre om administrativt arbete. Informanterna berättar att uppföljning och revidering av utbildningsplaner, samt uppföljning och utvärdering av specialpedagogiska insatser är deras största administrativa uppgifter. Det framkommer även att specialprofessionerna arbetar förhållandevis lite med strukturerad skolutveckling. Den skolutveckling som ändå sker är ofta kopplad till hur den specialpedagogiska verksamheten ska arbeta för att öka skolans måluppfyllelse. Utvärderingar och uppföljningar av både elever och verksamheten sker i förhållande till åtgärdsprogram (ÅP) som upprättas på grund av bristande måluppfyllelse. Ingersoll (2003) menar att skolreformer som genomförs syftar till att öka ansvarsutkrävandet från lärarna och lägger fokus på akademiska mål, något som stämmer väl överens med den svenska kontext där intervjuerna ägt rum. Ett stort fokus på måluppfyllelse kan vara orsak till att svar från informanterna när det gäller den sociala domänen inte tas upp alls. Utifrån professionernas perspektiv är det särskilda stödet i skolan avhängigt elevens prestation i förhållande till måluppfyllelse, vilket betyder att särskilt stöd inte handlar om sociala insatser utan om akademiska, något som också kan förklara avsaknaden av svar rörande sociala aspekter i skolans specialpedagogiska arbete.

**Tabell 11.2.** Arbetsuppgifter, specialpedagoger, speciallärare, specialpedagoger och speciallärare.

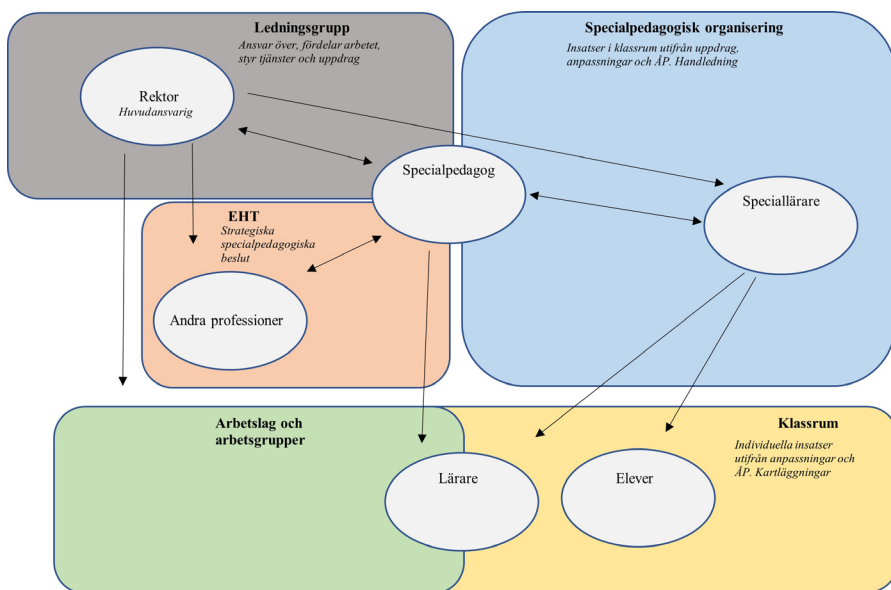
Nivå \ Domän	Pedagogisk	Social	Utveckling	Administrativ
Individnivå	Stöd till och handledning av lärare Pedagogiska utredningar Stödja undervisning Kartläggningar		Förändringar/ förbättringar för eleven utifrån utvärdering och uppföljning	Åtgärdsprogram Kontroll av lärare Kontakt med interna och externa intressenter Utbildningsplaner för särskilt stöd
Gruppnivå	Arbete med EHT och förstelärare Stöd och handledning Arbete med inkludering Tilldelade arbetsuppgifter Arbete med specialisering Arbete med extra anpassningar		Förändringar/ förbättringar för lärare och klasser i fråga om undervisning och måluppfyllelse	EHT SUND/FLEX Utveckla lärmiljöer Extra anpassningar Uppdrag från specialpedagog Resursfördelning
Organisationsnivå	Ansvar för och kontroll av den special-pedagogiska verksamheten Pedagogiska konferenser Ansvar för och kontroll av specialiseringen inom den specialpedagogiska verksamheten Uppdraget i skolans organisation		Förändring/ förbättring av organisationens specialpedagogiska verksamhet utifrån utvärdering och uppföljning.  Utveckling av kompetens utifrån organisationens behov	Skolutveckling Organisering av stödverksamhet Kompetens-utveckling Eventuellt ledningsgrupp Mandat från rektor Förändringar i externa krav och villkor Resursfördelning till den special-pedagogiska verksamheten

Utöver uppgifterna avser vi att i nedanstående figur 11.1 tydliggöra hur makt och kontroll i skolan kan se ut från speciallärar- och specialpedagogperspektiv. Pilarnas riktning har betydelse för hur kontrollen förhåller sig mellan respektive aktör. Placeringen av bubblorna tydliggör också i vilken hierarkisk position de olika aktörerna förhåller sig till varandra inom organisationen. De olika arenorna är de som enligt intervjuerna framträder som de arenor specialprofessionerna har att förhålla sig till och som de verkar på. Viktigt i sammanhanget är att detta är beskrivningen av speciallärares och specialpedagogers positioneringar enligt specialpedagoger och speciallärare själva. Som figuren visar har specialpedagogen en roll som "spindeln i nätet" i den specialpedagogiska verksamheten. Specialpedagogen är inblandad på samtliga övergripande organisatoriska arenor. I samarbetet med rektor anger informanterna att de har ett betydande inflytande. Likaså har de en framträdande roll i elevhälsoteamet (EHT) som också påverkar besluten från ledningen, om än inte direkt utan via specialpedagogens roll. Informanterna anger också att specialpedagogen har övergripande ansvar och kontroll över den specialpedagogiska verksamheten och att specialläraren inom denna har ansvaret för insatser inom sin specialisering. I samverkan med lärare har specialläraren en mer klassrumsnära kontakt och specialpedagogen en mer administrativ roll med anpassningar och ÅP utanför klassrummet. Det verkar inte som att lärarna i särskilt hög grad kan påverka varken åtgärder eller insatser från specialpedagogen. Utifrån detta kan vi diskutera specialprofessioners roll i den nutida skolan på följande sätt.

## Analys

### Två professioner – två perspektiv?

Våra fynd tyder på att specialpedagoger har hävdad jurisdiktion över den specialpedagogiska praktiken, där de är relativt autonoma i sin yrkesutövning. Vidare utövar de en hög grad av kontroll och därmed makt relativt den övriga verksamheten. Resursfördelning och mandat för att verka i organisationen erhålls av rektor, där specialpedagogen fungerar som en förlängd arm till skolledning och administration. Speciallärarprofessionen verkar i sin tur ha skapats i skuggan av den befintliga specialpedagogiska professionen i överenskommelser mellan framförallt specialpedagog och skolledning. Specialläraren blir enligt studien en operativ del av den specialpedagogiska praktiken och verkar i den ordinarie klassrumsmiljön. Studien visar med andra ord att det inom den specialpedagogiska verksamheten har vuxit fram två olika



**Figur 11.1.** Aktörer (bubblor), Relationer (pilar) och Arenor (fyrkanter) i skolans specialpedagogiska organisation.

professioner med olika ansvarsområden. Specialpedagogen har som tidigare nämnts ofta en övergripande central roll inom den specialpedagogiska verksamheten. Denna verksamhet styr i mångt och mycket även den ordinarie pedagogiska verksamheten. På grund av att de extra anpassningarna, och sedermera det särskilda stödet, är relaterat till måluppfyllelse kommer också elevernas prestationer att påverka den ordinarie verksamheten. Då specialpedagoger enligt intervjuerna har ett mer relationellt synsätt på förhållanden i skolan, präglas deras syn mer av ett inkluderingsbegrepp som betonar miljöns och inte elevens ansvar för eventuella svårigheter. En informant ger sin syn på hur lärare kan uppleva att behöva inkludera elever i undervisningen:

Men jag förstår klasslärarna... att de inte mår riktigt och ändå så känns det som det är det viktigaste samarbetet. Om jag ska kunna avlasta och hjälpa dem, så behöver det fungera (Robin, SP).

Flera informanter beskriver också svårigheterna i att få lärarna att arbeta inkluderat tillsammans med specialpedagogen. Det kan till exempel röra specifik rådgivning kring undervisningssituationen:

Det finns mycket i undervisningen som behöver ändras. Sen är det lite olika hur pedagogerna tar emot det, vissa är mer öppna för att diskutera dessa frågor (Love, SP).



Resurserna som fördelas är en viktig del av skolorganisationen. Om resurser läggs på den specialpedagogiska verksamheten istället för den ordinarie undervisningen, kommer specialpedagogerna ha ytterligare makt och därmed kontroll över verksamheten i skolan. Resursfördelningen visar på vilken vikt ledningen lägger på respektive verksamhet. Internt betraktas det som vilken betydelse ledningen ger verksamhetens olika delar, därmed skapas och förstärks en hierarkisk över- och underordning i organisationen:

Sedan är det mycket kontakt med rektor, jag försöker ha daglig kontakt med rektor så att vi jobbar likartat. Det är något jag sett i mitt arbete, hur viktigt det är med en rektor som man har ett nära samarbete med. Det är A och O i detta yrke känner jag (Alex, SP).

Över- och underordningen förtydligas även när man tittar på de samarbeten som informanterna beskriver som de viktigaste i sin profession. Påfallande ofta beskrivs samarbetet med EHT och rektor som centralt för att kunna utföra arbetet. Detta samarbete verkar också stärka det mandat som vi kunnat se att specialpedagogprofessionen har över den totala verksamheten:

Jag är ju med i EHT såklart. Sedan är jag också med i det som heter styrgrupp, som är arbetslagsledaren, rektor och jag (Kim, SP).

De samarbeten som beskrivs lägger vikt vid att specialpedagogen får sina uppdrag från ledningen för att sedan självständigt implementera dessa i verksamheten. Denna ordning förstärker intrycket av att specialpedagoger åtnjuter en relativt hög grad av autonomi på arbetsplatsen:

Men rektorn jag har nu bestämmer ganska mycket vilka samarbeten jag ska ha genom att säga, att här behöver vi utveckla något. Han använder min kompetens på ett ganska genomtänkt sätt och det är väldigt roligt (Alex, SP).

Samtidigt läggs vikt vid att det finns professionella och utbildade medarbetare inom den specialpedagogiska verksamheten. Behovet av speciallärare och deras kompetens efterfrågas, vilket vi ser som ett exempel på att specialpedagogen behöver någon i verksamheten som ser till att kontrollen över lärare upprätthålls:

Men det är ju också konstigt, det här med examensordningar och anställningar. Här på skolan pratar man ibland om att man skulle anställa en speciallärare istället, vi borde anställa en speciallärare, eller så tänker man att de två förstelärarna som jobbar i särskild undervisningsgrupp kan vara speciallärare. Fast det är de ju inte, de är ju förstelärare och ämneslärare (Love, SP).

Synen på vad specialläraren ska ha för roll i organisationen skiljer sig åt beroende på vilka uppdrag specialläraren får av såväl specialpedagog som rektor. Detta kan bero på hur ledning och specialpedagog ser på specialläraren och vilken roll denna ska spela i den specialpedagogiska verksamheten. Som tidigare beskrivits kan vi uttyda en underordnad roll gentemot specialpedagogen, men det verkar även vara så att speciallärarens syn på sin yrkesroll påverkas av denna överordnade tolkning av professionen:

Och då närmar man ju sig frågeställningen, av vilken anledning vill jag ha dit en speciallärare? Just för att pedagogerna ska reflektera över hur de arbetar. Jag tänker att det är mer specialpedagogens ansvar, att det är mitt paraply. Jag är en utförare åt min specialpedagog (Charlie, SL).

Precis som i resonemanget kring specialpedagogens profession, betonas från speciallärarnas håll samarbeten som viktiga. Skillnaden mot specialpedagogerna är att speciallärarna är operativa i klassrummet. Detta speglas i hur de ser på sitt viktigaste samarbete och hur specialläraren förhåller sig till EHT:

Det har aldrig beslutats på EHT att dessa elever ska du jobba med. Utan det är helt korrekt beslutat med det behov som eleverna har, utifrån det som vi sett klassläraren i matte och jag (Nour, SL).

Utifrån informanternas svar, som även kan ses i citatet ovan, verkar speciallärarna själva ha definierat sin yrkesroll som mer operativ och inblandad i de dagliga klassrumsaktiviteterna. Synen på yrkesrollen uttrycks också likartat av informanterna. Det är uteslutande ett kategoriskt arbetssätt som beskrivs, dvs. som utgår från elevens svårigheter, där det strävas efter ett samarbete med ordinarie klass- eller ämneslärare:

Rent generellt så tror jag att man måste vara prestigelös för att fixa jobbet som speciallärare, vara väldigt inkännande och lyssna på lärarnas behov. Inte vi och de, utan detta gör vi tillsammans (Amal, SL).

Specialpedagogerna ger också uttryck för en viss frustration över det faktum att ledning och specialpedagoger inte riktigt vet vilken kompetens de besitter, eller vet hur de ska användas i verksamheten. Eftersom specialpedagoger funnits längre i skolans organisation och speciallärare är en relativt ny professionsgrupp, uppstår en situation där olika yrkesgrupper hävdar jurisdiktion över samma område:

Jag kan känna att jag är mer specialpedagog och arbetar med att handleda och utveckla. Jag skulle önska att det fanns en tydlig arbetsbeskrivning, så man kan se vad det är för arbetsuppgifter som ingår (Nour, SL).

Det som framkommit är dock också att de inte verkar misstycka eller ifrågasätta sina tilldelade arbetsuppgifter. I samtliga intervjuer uttrycks en åsikt om att arbetet i klass, att se elever i det dagliga arbetet samt den operativa delen av arbetet, överensstämmer med hur de ser på sin yrkesroll. Professionsuppgiften och identiteten verkar därmed ha skapats och accepterats av samtliga speciallärare som ingår i studien. Det kan tyckas märkligt i sammanhanget att denna samsyn kring professionen ser ut att ha skapats på liknande sätt i olika lokala kontexter. Vi menar att detta kan bero på det som Skritc (1990) benämner som intersubjektiva gemenskaper. Dessa gemenskaper leder till att organisationer skapas på liknande sätt i olika kontexter. Den eventuella intersubjektivitet vi kan se här, bör ha sin grund i den likartade speciallärarytbildning som finns vid olika lärosäten i Sverige.

### Makt och autonomi i skolans organisation

I vårt material blir det intressant nog också tydligt att specialpedagoger är friare och har mer mandat att själva styra sina arbetsuppgifter, och därmed även är mer autonoma, än speciallärare. Trots att speciallärare verkar ha mindre autonomi än specialpedagoger har de däremot mer autonomi än organisationens lärare. Specialpedagoger har tydligen mandat, mer makt, att kontrollera den specialpedagogiska verksamheten då de oftare befinner sig högre upp i hierarkin i det som är en toppstyrd organisation. Speciallärare blir därmed agenter för den samma, vilket skapar en centraliserad specialpedagogisk verksamhet med en hög grad av kontroll från ledning och administration.

Enligt våra informanter verkar framförallt specialpedagoger ha en hög grad av bestämmanderätt över sina arbetsuppgifter. I stor utsträckning är också specialpedagoger ansvariga för den övergripande specialpedagogiska verksamheten. Detta innebär att kontrollen över arbetet kring denna verksamhet styrs av specialpedagogen. Även om samarbete mellan specialpedagog och speciallärare finns, är det mer troligt att specialpedagogen har sista ordet kring den övergripande verksamheten:

Jag får vara med och styra i det här systematiska och övergripande och då kan man ju också påverka saker (Kim, SP).

Informanternas svar tyder också på att specialpedagoger har mer kontakt och inflytande över centrala beslut i de olika skolorna. De forum där specialpedagogen befinner sig är ofta hierarkiskt överordnade övrig pedagogisk personal. Detta syns bland annat i de samarbeten som informanterna uppger att de ingår i:

Jag kanske samarbetar lite närmre rektor och jag har ganska nära samarbete med kurator och skolsköterska, vi har ju ett litet annat samarbete kan jag tycka (Alex, SP).

En annan uppgift som tydligt är kopplad till just specialpedagogprofessionen är utarbetandet av åtgärdsprogram. En stor del av informanterna anger åtgärdsprogram som en av de mest förekommande arbetsuppgifterna. Åtgärdsprogram är ett lagstadgat beslut på administrativ nivå och utarbetandet sker när eleven trots extra anpassningar inte når kunskapskraven för minst betyget E. Som ansvarig för utformandet och uppföljningen av åtgärdsprogram har specialpedagogen på så sätt kontroll över lärare med elever i behov av specialpedagogiska insatser:

Oftast kommer ju läraren och vill ge eleven till mig; här har du eleven. Jag försöker då bolla tillbaka, de tycker kanske jag är lite jobbig ibland, för jag bollar ju tillbaka ärendet oftast. Då vill jag att de ska ta reda på lite mer kring eleven. Men lärarna är inte vana vid att prata om sådana frågor på skolan. Men jag vill att de ska ha lite mer information kring eleven när de kommer till mig nästa gång (Alex, SP).

I en toppstyrd organisation, som skolan är, är den administrativa kontrollen hög. Detta sker på bekostnad av de enskilda lärarnas autonomi, det vill säga läraren har inte har kontroll över sina egna arbetsuppgifter. I detta fall innebär det att specialpedagogen hierarkiskt befinner sig över läraren och därmed kan kontrollera dennas arbete:

Även den duktigaste pedagogen kan få lite tips om saker man kan göra på ett annat sätt (Love, SP).

I vår undersökning har speciallärare som yrkesgrupp en något lägre grad av autonomi än specialpedagogerna. Detta manifesteras i att speciallärarnas uppdrag ofta styrs av specialpedagogen. Skolledningens syn på vad specialläraren ska användas till styr även arbetsformen. I och med att specialpedagogen ofta sitter med i EHT och samarbetar med rektor, hamnar specialläraren i en hierarkiskt underordnad position. Ingersoll (2003) resonerar om att läraren ofta hamnar mellan ledning och elever. Vi ser en liknande tendens när specialläraren enligt detta resonemang hamnar mellan specialpedagog och lärare. Detta gäller då i de skolor där båda professionerna finns representerade:

Det kan lätt bli en hierarki där specialpedagogen styr specialläraren, när det borde vara omvänt kan jag tycka, det är inte de som ska bestämma över specialläraren utan det måste vara ett samarbete. Vi har två fina kompetenser och vi måste fungera tillsammans (Amal, SL).

Eftersom speciallärare även är ämneslärare kan rollerna ibland kollidera. På grund av den specialistkompetens som speciallärare besitter, kan de i vissa fall behöva hantera flera olika uppdrag som inte är möjliga att välja bort. I dessa fall ser vi att det kan förstås utifrån Ingersolls (2003) resonemang att frihet inte är detsamma som autonomi:

Först var det sagt att jag bara skulle stötta lärarna med planering och organisation och tänka på undervisningen. Men jag ser att de inte räcker till för de här eleverna så då har jag tagit grupper lite här och där i alla fall (Nour, SL).

Utifrån ett autonomi- och maktperspektiv, kan vi här alltså förstå specialprofessionerna som två från varandra skilda grupper. Vi kan se att specialpedagogerna befinner sig på en organisatoriskt högre nivå än speciallärarna. De förra har mer makt än de senare, och därmed mer autonomi. Viktigt i sammanhanget är dock att det kan finnas lokala skillnader, där specialläraren kan ta över specialpedagogens uppgifter i både EHT och ledningsgruppen. Det beror ytterst på vad huvudmän och rektorer väljer att satsa på i relation till organisationens nödvändiga specialpedagogiska kompetens. Vår studie visar framförallt vad som händer i en skolas organisation, när uppgifter och roller fördelas på ett sätt så att specialpedagoger får en organisatorisk roll och speciallärare en mer pedagogisk. Den första gruppen får i dessa fall mer makt och autonomi än den andra.

## Slutsatser

Göransson m.fl. (2016) menar att en högre utbildning inom specialpedagogik leder till en positiv inställning till inkludering, samt till en tro på att det är möjligt att möta elevers behov i den ordinarie undervisningsgruppen. Speciallärare har enligt informanterna antagit en roll att stötta lärare och elever i klassrumssituationen, men beskriver samtidigt att det inte fullt ut går att arbeta helt inkluderande. Av många olika orsaker anser informanterna att det krävs särskilda undervisningsgrupper dit elever mer eller mindre frekvent kan förflyttas. Den roll som speciallärare och specialpedagoger har i skolans organisation är enligt tidigare forskning ett resultat av interaktionen mellan olika intressenter, såväl inom som utanför skolan. Om uppfattningen i allmänhet är att en specialpedagogisk praktik ska se ut på ett visst sätt, kommer den också att formas på detta sätt. Utformningen av professionen ligger därmed inom samhällets sociala domän, inom skolan skapas den däremot genom samarbete med andra professioner. I ovanstående redogörelse,

kan vi se vilka samarbetsformer som finns mellan de båda professionerna och var de hierarkiskt befinner sig i organisationen. Om professionen skapas genom dessa samarbeten, tyder det på att den specialpedagogiska professionen skapas i interaktion med främst skollledning och EHT. Speciallärarprofessionen i sin tur, skapas genom interaktioner med specialpedagog och klass- eller ämneslärare.

Enligt Göransson m.fl. (2019) styrs professionaliseringen av en yrkesgrupp från den professionella gruppen själv, genom handlingsfrihet och kontroll över de egna arbetsuppgifterna inom professionen. Även här ses en skillnad mellan professionerna där vi ser att specialpedagoger har en högre grad av autonomi och kontroll över sitt eget arbete. Speciallärare i sin tur är mindre autonoma och därmed, enligt Göransson m.fl. mindre professionaliserade än specialpedagoger.

### Specialpedagoger vs speciallärare

Vi kan ytterligare förtydliga att specialpedagoger sedan tidigare har en etablerad roll i skolans organisation, medan speciallärare är en relativt ny yrkesgrupp i densamma. Detta har betydelse för hur professionen utvecklas, då det i de flesta fall redan finns en befintlig profession i skolan som har hävdad jurisdiktion över det specialpedagogiska området. Den nya professionen måste därför skapas i förhållande till den existerande professionen, som verkar inom samma område. En naturlig utveckling blir, både enligt tidigare forskning och vårt resultat, att etablera en jurisdiktion som inte inkräktar på och skapar konflikter med den befintliga professionen. Vi utgår ifrån att denna jurisdiktion kommer att formas inom professionens specialisering. Eftersom specialpedagoger redan samarbetar med rektor och EHT i en övergripande roll, blir lösningen att speciallärare istället arbetar närmre elever och klass- eller ämneslärare. Specialpedagogen har inte behörighet och behärskar kanske inte heller planering och utförande inom dessa arbetsområden. På så sätt blir det lättare att hävda jurisdiktion över området och på så vis skapa en profession skild från den i organisationen redan existerande. Detta tror vi även leder till det tidigare beskrivna förhållandet mellan speciallärares relationella perspektiv och kategoriska arbetssätt.

Våra specialpedagogers och speciallärares arbetssätt blir ännu tydligare om vi gör en jämförelse med våra grannländer (se kap. 3. för en mer fördjupad genomgång). I Norge och Finland kan vi se såväl likheter som skillnader i hur dessa länders specialprofessioner arbetar. Norge har endast en profession som liknar Sveriges specialpedagoger. Det

övergripande målet för norska specialpedagoger är att stödja arbetet med inkluderande lärmiljöer. Endast specialpedagoger med lärarutbildning är behöriga att arbeta i skolan och de arbetar med specifika funktionsnedsättningar eller med beteendeproblematik. Övriga specialpedagoger, dvs. med en annan grundutbildning än lärarutbildning, arbetar oftast i rådgivande roller utanför skolan. Det är sällan den professionen handleder lärare eller arbetar organisatoriskt. Finland har också enbart en specialprofession, speciallärare, som arbetar kategoriskt med elever i behov av stöd. Finska speciallärares specialiseringar är mot språk-, läs- och skrivsvårigheter, matematik samt beteendeproblematik. Som framkommer i kapitel 3, förstås och organiseras inkludering på ett signifikant annorlunda sätt i det finska skolsystemet, vilket medför större användning av exempelvis speciallärares arbete med elever utanför klassrummet. Finska speciallärare samarbetar dessutom sällan med klasslärare och arbetar heller inte med handledning av lärare.

### Inkluderingsidealet i skolans verksamhet

Som vi visat här, är den specialpedagogiska organisationen och därmed stödet till elever uppbyggt på snarliknande sätt i olika svenska kontexter. Ansvar för den specialpedagogiska verksamheten ligger hos specialpedagogen, medan utförandet ofta sköts av en annan yrkesgrupp eller profession. I de särskilda undervisningsgrupperna arbetar många olika anställningskategorier i en variation alltifrån förstelärare till assistenter. Stödet inom klasserna ges av en speciallärare, i de fall det finns en sådan. I praktiken framgår det att det finns en otydlighet i exakt var ansvaret för utvärdering och kontroll av de särskilda undervisningsgrupperna ligger. Det framgår tydligt att såväl specialpedagoger som speciallärare i vår studie anser att särskilda undervisningsgrupper måste finnas. Denna kan ses som en kategorisk lösning utifrån en kommunitär syn på skolans mål. Det som uttrycks är dock att det i vissa fall inte finns möjligheter att undervisa elever i ordinarie klass. Ett sådant beslut måste därför inte betyda att organisationen utesluter andra alternativ.

Även om specialläraren arbetar kategoriskt med elever i behov av särskilt stöd i den dagliga verksamheten, har vi inte märkt att synen bland våra respondenter på elever är kategorisk. Eftersom en kartläggning krävs för elever som konstaterats vara i behov av särskilt stöd, brukar denna göras grundläggande och på samtliga specialpedagogiska nivåer. Naturligtvis är det elevernas svårigheter i den specifika specialiseringen som efterfrågas, men svårigheterna betraktas även utifrån

ett relationellt perspektiv. De aspekter som inte direkt rör specialiseringen, vidarebefordras till specialpedagog och övrig berörd personal i skolan. En annan aspekt som kan förklara det kategoriska arbetssättet tror vi kan vara hur lärare förhåller sig till sin egen undervisning. Om lärare inte är mottagliga för förändringar kan speciallärares arbete i klassrummet vara en inledning till ett förändrat arbetssätt och en förändrad undervisning som gynnar eleverna: relationellt tänkande i kategorisk förpackning.

Arbetet med elever i verksamheten är också av betydelse för inkluderingstanken. Då specialpedagogerna organisatoriskt befinner sig längre från eleverna, är det också nödvändigt för dem att anta ett annat perspektiv än speciallärares. Specialläraren verkar arbeta inkluderat med eleverna i ordinarie klassrum och endast i undantagsfall separera dem från klassen. I de fall det sker, separeras elever till den särskilda undervisningsgruppen. Tanken med inkludering ser vi därför bli av mer teoretisk art för specialpedagogen och mer operativ och elevnära för specialläraren. Vi anser dock att inkluderingsidealet finns hos båda professionerna, men att organisatoriska förutsättningar leder till olika förhållningssätt till inkludering i arbetet.

### Den specialpedagogiska praktiken

I studien framkommer att det finns en tydlig maktfördelning mellan professionerna. Det vi ser är dock att de har behov av varandra och att båda professionerna fyller en viktig funktion i organisationen. Båda professionerna verkar dessutom väl medvetna om dessa funktioner. I organisationen är professionerna hierarkiskt över- och underordnade varandra. Trots detta ser vi att båda professionerna är insatta i varandras jurisdiktioner och inte inkräktar på varandras områden, utan tvärtom ser vilka behov respektive profession fyller i det dagliga arbetet. Vi ser också att speciallärare och utbildade lärare i större utsträckning efterfrågas i det direkta arbetet med elever i behov av stöd. I denna förflyttning av fokus läggs också större vikt vid handledning av lärare i syfte att förbättra undervisningen och därmed bidra till högre måluppfyllelse. Detta leder till slutsatsen att den praktik som bedrivs resulterar i inkludering snarare än exkludering av elever. Vi ser också att informanterna saknar en tydlig bild av om och hur de arbetar med skolutveckling på den organisatoriska nivån.

Inom specialprofessionerna finns enligt Göransson m.fl. (2016) en samsyn när det gäller vilka arbetsuppgifter som bör ingå i arbetet. I specialprofessionsens yrkesroll består uppgifterna av handledning och



vägledning av lärare samt bedömning och dokumentation i form av såväl åtgärdsprogram som individuella utvecklingsplaner och extra anpassningar. Då specialprofessionerna idag fungerar mer som handledare, anser Jortveit m.fl. (2020) att detta reflekterar förändringen i skolsystemet som en helhet. Den förändrade rollen för specialprofessionerna kan ses som en effekt av att fler aktörer eller grupper introduceras till yrket, till exempel assistenter, hjälplärare med flera. Klang m.fl. (2017) menar dock att genom att för lite tid och fokus läggs på skolutveckling, dvs. arbete på organisationsnivå, riskerar specialprofessionerna att upprätthålla ett parallellt specialpedagogiskt utbildningssystem. Detta parallella system utgör en barriär för inkluderingen. Förekomsten av allt fler yrkesgrupper, i kombination med professionaliseringen av yrket riskerar, påpekar Göransson m.fl. (2016), att reproducera traditionella exkluderande specialpedagogiska praktiker.

Göransson m.fl. (2015) samt Göransson m.fl. (2016) lyfter fram specialprofessionernas generella och specifika utbildning. Specialpedagoger är utbildade för att arbeta med elevers övergripande lärmiljö samt skolorganisationen, medan speciallärare i den obligatoriska skolan är utbildade för att arbeta med elevers språk- och matematikutveckling. Speciallärare är därmed inriktade mot individuella insatser med stöd av kunskaper om bedömning och betygsättning. Specialprofessionerna sammanstrålar genom att de två professionerna är utbildade till att kunna leda och utveckla undervisningen med målet att möta alla elevers behov. Specialprofessionerna har därutöver goda kunskaper för att handleda och leda kvalificerade samtal med kollegor, föräldrar och andra intressenter. Det finns även indikationer på att de har kunskaper om preventivt arbete för att leda skolarbetet mot en mer inkluderande praktik. Utifrån den specialpedagogiska praktikens perspektiv kan vi urskilja att specialläraren är en del i det operativa uppdraget medan specialpedagogen står för mer generella och administrativa beslut. Därigenom uttolkar specialläraren genom sin specialisering specialpedagogens generella uppdrag, och bryter ned det så att det blir mer elevnära. På så sätt skapar en sammansvetsad specialpedagogisk praktik ett sammanhang i den inkluderande skolan.

## Referenser

- Göransson, K., Lindqvist, G. & Nilholm, C. (2015). *Voices of special educators in Sweden: a total population study*. *Educational Research*, 57(3), 287–304. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1056642>

- Göransson, K., Lindqvist, G., Möllås, G., Almqvist, L. & Nilholm, C. (2016). Ideas about occupational roles and inclusive practises among special needs educators and support teachers in Sweden. *Educational review*, 69(4), 490–505. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1237477>
- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnússon, G. & Almqvist, L. (2019). Profesionalism, governance and inclusive education – A total population study of Swedish special educators. *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 559–574. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1441339>
- Ingersoll, R.M. (2003). *Who controls teachers' work?: Power and Accountability in Americas Schools*. Harvard University Press.
- Jortveit, M., Tveit, A. D., Lansing Cameron, D. & Lindqvist, G. (2020). A comparative study of Norweigan and Swedish special educators' beliefs and practices. *European Journal of Special Needs Education*, 35(3), 350–365. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1689716>
- 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), 39–405. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1240343>