



**MALMÖ
UNIVERSITET**

Lärande och samhälle
Skolutveckling och ledarskap

Examensarbete

15 högskolepoäng, avancerad nivå

En studie av specialpedagogers interaktion med rektorer och ämneslärare

*A study of special educators' interactions with
principals and general teachers*

Johan Israelsson

Förord

Det fanns flera anledningar till mitt val att studera till specialpedagog för ungefär två år sedan. Den främsta var troligen att jag i flera år haft privilegiet att samarbeta med två fantastiska yrkesutövare i Göran Wallin och Annika Johansson som direkt och indirekt inspirerade mig att ta steget in i en annan yrkesroll. Ett stort tack för alla intressanta och givande samtal som vi haft under åren! Det är inte med lite stolthet som jag framledes kan kalla mig er kollega i yrket. Ni är mina förebilder.

Tack går till min handledare, Kristian Lutz, för den vägledning jag fått under arbetets gång. Ett speciellt tack går till Magnus Erlandsson som mycket generöst gav utav sin tid – och i tid och otid - för att lämna återkoppling och diskutera mina funderingar kring examensarbetet. Stor tacksamhet känns inför den synnerligen trevlige Claes Nilholm som på ett positivt och uppmuntrande sätt tog sig tid att muntligen diskutera mina idéer för examensarbetet, för att sedan fortsätta kommunikationen per e-post. Claes länkade mig vidare till Jonas Aspelin som generöst delgav sina funderingar kring min ansats och kom med förslag om läsvärd forskning. Tack! Jag känner också stor tacksamhet till Gunilla Lindqvist som glädjande nog också gav sina intryck och förslag till läsning. Jag hade god nytta av hennes avhandling. Tack går till mina opponenter och min examinerare för värdefull feedback. Ett särskilt stort tack vill jag rikta till Fredrik Holst för allt han gjort för mig under studiernas gång. Thank you, Captain. Live long and prosper.

Slutligen vill jag från djupet av mitt hjärta tacka min sambo Elham och min familj för deras gränslösa generositet, stöd, hjälp och förståelse under processen med vad som skulle komma att kallas ”uppsatsen”. ”Uppsatsen” är efter otaligt nedlagda timmar färdigskriven och det är nog knappt någon av oss i den närmaste kretsen som kan tro att det är sant. Det känns ömsom vemodigt och fantastiskt. Murre, pappa är klar. Äntligen.

Johan Israelsson

Malmö 28 mars 2019

Abstract/Sammanfattning

Israelsson, Johan (2019). *En studie av specialpedagogers interaktion med rektorer och ämneslärare*

Specialpedagogprogrammet, Institutionen för skolutveckling och ledarskap, Lärande och samhälle, Malmö universitet, 90 hp.

Introduction

The introduction notes worrisome statistics from 2017 that had one in four high-school students either drop out prematurely or fail to achieve passing grades in all their subjects. The importance of the SNE role to remedy this problem is emphasized. However, the profession occasionally lacks legitimacy in the workplace, as it is not statutory, and the role is not always well-understood among principals and general educators alike.

Aim

This study examines how the interactions of special needs educators (SNEs)¹ with principals and general educators affect their ability to perform efficiently in their professional role.

Theory

In addition to previous research, the study leans on theories pertaining to the establishing of professions, the process of invoking jurisdiction over work tasks and the forming of social bonds between individuals.

Method

Semi-structured interviews were conducted with two representatives from each of the three professions, lending to a broader picture given the limited scope of the study. Thematic analysis was used to analyze the empirical interview data.

Results

Two themes emerged in the results as relevant to the aim of the study: 1. The mandate and support that SNEs receive – or fail to receive - from principals appear to affect their ability to enact their professional role and perform efficiently in it. 2: Social bonds that are forged in the

¹ SNEs are referred to as special pedagogues in Sweden and as special educational needs coordinators (SENCOs) in the United Kingdom.

workplace, as well as communication between professions, seem to have bearing on the ability of SNEs to perform efficiently in their professional role.

Implications

The study concludes that all three professions prefer that SNEs should work closer to general educators than principals. Because the chief interaction between principals and SNEs was widely considered the granting of mandate and setting of the agenda, it was suggested that SNEs focus primarily on establishing good social bonds and collaborating with general educators in order to increase their chances of positively impacting the workplace.

While recognizing its limited scope, this study proposes that research focus more on the potential benefits of statutory status for SNEs. In view of how the study correlates fairly well with previous research, in cases going back several decades, it is further suggested that efforts be made into allowing research greater influence on how the profession is enacted and organized. As a final recommendation, closer cooperation between SNE, principal and general educator programs in higher education is viewed as favorable in order to promote interprofessional understanding and collaboration in the workplace.

Nyckelord

interaktion, jurisdiktion, mandat, profession, specialpedagog, yrkesroll

Innehållsförteckning

1	Inledning	7
2	Syfte och frågeställningar	8
2.1	Syfte.....	8
2.2	Preciserade frågeställningar.....	8
3	Tidigare forskning.....	9
3.1	Specialpedagogens många skepnader.....	9
3.2	Trivsel, engagemang och vilja att stanna på arbetsplatsen och i yrket.....	10
3.3	Skolledarna och specialpedagogerna.....	10
3.4	Om lärare och specialpedagoger.....	13
4	Teoretisk förankring.....	16
4.1	Konstruktion av professioner och professionell jurisdiktion.....	16
4.2	Scheffs teori om sociala band.....	17
5	Metod.....	19
5.1	Metodval.....	19
5.2	Urvalsgrupp	19
5.3	Genomförande	20
5.4	Bearbetning och analys.....	21
5.5	Tillförlitlighet	23
5.6	Etiska aspekter.....	23
6	Resultat.....	24
6.1	Skolledarnas perspektiv	24
6.2	Ämneslärares perspektiv.....	26
6.3	Specialpedagogernas perspektiv	31
7	Analys	35
7.1	Identifierade teman	35
7.2	Mandat och etablering av yrkesrollen	35
7.3	Betydelsen av relationer och kommunikation i praktiken.....	37
7.4	Skattningsverktyget – en sammanfattning.....	39

8	Diskussion	40
8.1	Resultatdiskussion	40
8.2	Implikationer för specialpedagoger, rektorer och lärare	42
8.3	Metoddiskussion	43
8.4	Fortsatt forskning	43
	Referenser	45
	Bilagor	48

1 Inledning

Samhället har som mål att alla elever skall ha samma möjligheter att klara skolan, oberoende av faktorer som social bakgrund eller särskilda behov. I stark kontrast till denna målsättning konstaterade exempelvis Skolverket (2017) att var fjärde elev i gymnasieskolan antingen avslutade skolgången i förtid eller gick ut utbildningen utan fullständiga betyg. Den tilltagande sociala skiktningen i samhället och den ökande uppmärksamheten på antalet barn och elever med särskilda behov ställer snabbt ökande krav på skolors kapacitet att erbjuda alla elever likvärdiga möjligheter att lyckas med sin skolgång. Specialpedagogers roll blir därmed allt viktigare då de enligt moderna examensmål skall arbeta för att just garantera en likvärdig utbildning för alla barn och elever. I detta ingår det övergripande ansvaret för det specialpedagogiska arbetet, som att arbeta nära skolledningen med skolutvecklingsfrågor, ge stöd och rådgivning till både skolledare och ämneslärare² och samarbeta med flera andra yrkesroller för att säkra och utveckla goda lärmiljöer. Specialpedagogers roll blir att fungera effektivt i flera parallella kontexter. Som tidigare lärare och elevassistent med mycket professionell kontakt med specialpedagoger uppfattar jag att detta är något som inte alltid är okomplicerat.

Bristande kunskaper och förståelse kring specialpedagogrollen har ibland medfört svårigheter för specialpedagoger att utföra sitt arbete på ett effektivt sätt. Yrkets legitimitet har sannolikt dessutom haft lättare att bli ifrågasatt eftersom yrkesrollen inte är lagstadgad; inom skolverksamhet krävs endast tillgång till ”specialpedagogisk kompetens” (SFS 2010:800).

Min erfarenhet har varit att specialpedagogers möjligheter att verka effektivt i sin yrkesroll sällan varit tillräckligt kopplade till deras kompetens kring särskilda behov som elever kan ha eller deras förmåga att tänka visionärt om skolutveckling. I de fall specialpedagogernas kunskaper och kompetenser framgångsrikt tagits tillvara har snarare intrycket varit att detta grundat sig i förmåga till lyckosam interaktion med sin professionella omgivning.

Redan för två decennier sedan beskrevs hur lärares förväntningar i skolan inte alltid stämmer överens med den kompetens som ingår i specialpedagogrollen (Ahlberg, 1999). Ett par år senare pekade forskningen på skolledares kritiska roll för specialpedagogisk verksamhet och hur få skolledare som var förberedda på ansvaret (DiPaola & Walther-Thomas, 2003). Sedan dess har specialpedagogutbildningen uppdaterats, så även lärar- och rektorsutbildningarna. Frågan är hur samspelet mellan yrkesrollerna fungerar idag och hur detta påverkar specialpedagogers möjligheter att utöva sin yrkesroll på ett effektivt sätt.

² Framledes används ”lärare” för enkelhetens skull.

2 Syfte och frågeställningar

2.1 Syfte

Syftet med examensarbetet är att bidra med ökad förståelse för hur specialpedagogens interaktion med skolledare och lärare kan påverka specialpedagogens möjlighet att verka effektivt i sin yrkesroll.

2.2 Preciserade frågeställningar

- Hur påverkar skolledares ledarskap och förståelse för specialpedagogens uppdrag dennes förutsättningar att utöva sin yrkesroll effektivt?
- Hur påverkar lärares förståelse för specialpedagogens uppdrag dennes förutsättningar att utöva sin yrkesroll effektivt?
- Vilken betydelse har samspelet med lärare och skolledare för specialpedagogers möjlighet att utöva sin yrkesroll effektivt?

3 Tidigare forskning

Forskningen som berör hur specialpedagogers yrkesutövande påverkas av interaktioner med skolledare och lärare är omfattande nationellt och internationellt, speciellt avseende skolledare. Nedan inleds redogörelsen för tidigare forskning genom att övergripande konstatera att specialpedagoger av olika anledningar de facto arbetar på vitt skilda sätt från varandra. Detta följs av ett avsnitt som berör vad som avgör trivsel, engagemang och vilja att stanna på arbetsplatsen, alternativt alls i yrket. Därefter presenteras en djupare, mer detaljerad skildring av anledningar till och - framför allt - implikationer av specialpedagogers varierande samspel med rektorer och lärare och inverkan på deras yrkesutövande.

3.1 Specialpedagogens många skepnader

Klang, Gustafson, Möllås, Nilholm och Göransson (2017) genomförde en studie av specialpedagoger i Sverige med avsikt att utforska hur yrkesrollen hade utformats på olika skolor. Sex personer valdes ut och data samlades in via enkäter, observationer, dagböcker och intervjuer med såväl specialpedagogerna som lärarkollegor och rektorer. I resultatet utkristalliserade sig ett antal olika arketyper för hur specialpedagogers yrkesroll kunde te sig, något författarna härledde till specialpedagogernas egna preferenser, skolledare och lärares kännedom och uppfattning om, liksom inflytande över, vad specialpedagogiskt arbete innebär. Bland annat konstaterade man att det inte var ovanligt att specialpedagoger utförde arbetsuppgifter som enligt moderna examensmål snarare förknippas med speciallärare. Problematiken kring andra aktörers perception av specialpedagoger berörs av Lindqvist (2013a) som beskriver hur specialpedagoger kan ses som förtrupper för att förändra utbildningssystemet från att fokusera på individperspektivet till att ett bredare fokus på lärmiljön. Hon menar att det vore ”klokt att försöka upptäcka och hantera människors uppfattningar som ”minor i ett minfält” innan man introducerar förtrupper, som specialpedagoger, i skolan.” Lindqvist (2013a, s.207) Annars riskerar man att yrkesgruppen fastnar i förlagda, traditionella sätt att hantera problem i skolan, snarare än att utmana konventionella paradig.

Det går även att söka mer övergripande, kontextuella förklaringar, något Magnússon, Göransson och Nilholm (2018) bekräftade genom att i en enkätstudie påvisa olikheter i hur specialpedagogers arbetsuppgifter tedde sig beroende på huruvida de verkade inom kommunal eller friskolebaserad skolverksamhet. Förutom att det generellt tillhandhålls mindre specialpedagogisk kompetens på friskolor - vilket förklaras av att Skollagen (2010:800) endast kräver

tillgång till specialpedagogisk kompetens utan att koppla denna till specifika professioner - visade det sig att specialpedagogerna på dessa skolor oftare arbetade deltid och i större grad var ålagda arbetsuppgifter som gick utanför specialpedagogens uppdrag som beskrivet i examensordningen, exempelvis som lärare och förstelärare. En tänkbar anledning till detta, menar författarna, är att friskolor ofta nyttjar mindre personalstyrkor som en följd av färre inskrivna elever relativt kommunala skolor (Skolverket, 2013). Således ”kan de antas lösa organisationella frågor annorlunda än kommunala skolor”³ (Magnússon et al., 2018, s. 234).

3.2 Trivsel, engagemang och vilja att stanna på arbetsplatsen och i yrket

Billingsley och Cross (1992) utförde en omfattande enkätstudie med syfte att identifiera variabler som influerar specialpedagogers och lärares arbetstillfredsställelse, engagemang i yrkesrollen och, som en separat faktor, engagemang på arbetsplatsen. Ett andra syfte var att klargöra i vilken grad dessa faktorer påverkar yrkesgruppernas avsikter att stanna i yrkena. Resultaten var tämligen snarlika för yrkesgrupperna, även om diskrepanser förekom⁴. Man kunde fastställa att arbetstillfredsställelse för specialpedagoger var avhängig gott stöd från skolledningen, god involvering på arbetsplatsen, låga konfliktnivåer, låga stressnivåer, låg godtycklighet kring den egna yrkesrollen och låg rollkonflikt. Dessa fynd finner stöd i senare forskning (Gersten 2001; DiPaola & Walther, 2003; Abbott 2007; Pearson & Ralph, 2007; Ahlefeld Nisser, 2009; Rosen-Webb, 2011). Vidare menar Billingsley och Cross (1992) att engagemanget i just yrkesrollen är negativt relaterat till stress och rollkonflikt, men positivt relaterat till graden av involvering på arbetsplatsen. Huruvida specialpedagoger upplevde engagemang för själva skolan de arbetade på korrelerade med gott stöd från skolledaren och låga nivåer av rollkonflikt. Således ”[är det] logiskt att antyda att trots individer kan lämna organisationen på grund av uteblivet stöd från skolledaren, lämnar de nödvändigtvis inte yrket. Istället kan de söka sig till en mer stödjande arbetsplats.” (Billingsley & Cross, 1992, s. 467). Vikten av en förtroendefull arbetsrelation poängteras av både skolledare och specialpedagoger (Ahlefeld Nisser, 2009).

3.3 Skolledarna och specialpedagogerna

DiPaola och Walther-Thomas (2003) konstaterar att skolledare spelar en avgörande roll för den specialpedagogiska verksamheten på en skola och att detta är ett ansvar som få skolledare är

³ Min översättning.

⁴ Givet syftet för denna studie fokuseras resultaten för specialpedagoger.

förberedda på. I Sverige påvisades detta i Skolinspektionens (2012) granskning av 30 grundskolor där man fann att det rådde anmärkningsvärda brister i hur rektorer beaktade det specialpedagogiskt perspektivet i det övergripande utvecklingsarbetet. Fitzgerald och Radford (2017) menar dessutom att det specialpedagogiska perspektivet anammas alltför sällan även då specialpedagoger har inflytande på skolutvecklingsprocessen. Vidare, hävdar DiPaola och Walther-Thomas (2003), påverkar den begränsade tillgången till kvalificerade rektorer kalibern på ledarskapet i skolor. Detta påtalas i Sverige bland annat av Sveriges Skolledarförbund (Edling, 2016)⁵, förankrat i siffror från Svenska Statistiska Centralbyrån (SCB). De påpekar också att rektorer som rekryteras med ringa erfarenhet av skolverksamhet har svårt att förstå och bedöma de varierande behoven som finns bland elever i svårigheter, något som även Edberg (2017) konstaterar i en intervjustudie med åtta svenska rektorer. Likaså framhåller DiPaola och Walther-Thomas (2003) att rektorer som besitter tidigare skolerfarenhet men är i avsaknad av formell förberedelse inför rollen är illa förberedda att förstå hur de skall planera och organisera verksamheten kring elever i svårigheter. Till och med rektorer som gått färdigt sin rektorsutbildning kan uppfatta ansvaret för den specialpedagogiska verksamheten som utmanande. Detta fastslår Edberg (2017), vars informanter indikerade att rektorsutbildningen med fördel borde erbjuda ett större fokus på specialpedagogiska frågor. Ahlefeld Nissers (2009) doktorsavhandling speglar detta fynd genom att beskriva hur specialpedagoger på nätverksträffar ofta uttrycker ”frustration och irritation över skolledares bristande kunskap kring specialpedagogiska frågor” (s. 191). Edberg (2017) konstaterar också att begrepp som inkludering, extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram behandlades på rektorsutbildningen, ofta avseende skollagens krav, liksom att rektorer med en bakgrund inom specialpedagogik upplevde större trygghet i att hantera det övergripande ansvaret för specialpedagogiska frågor.

Ahlefeld Nisser (2009) fokuserar på vikten av att specialpedagoger deltar i löpande, deliberativa⁶ samtal på olika arenor och i olika professionella konstellationer som ett led i det fortlöpande förändringsarbetet för att hjälpa elever i behov av särskilt stöd.Handledning för lärare är ett exempel på detta. För att dessa samtal ska uppstå räcker det inte att specialpedagoger visar egenskaper så som handlingskraft och samarbetsförmåga. Dessa faktorer måste bland annat ”[...] kombineras med en rektorsroll som på ett aktivt och medvetet sätt låter specialpedagogen använda sin kommunikativa och pedagogiska kunskap”, samt att det samtidigt inte råder misstroende yrkesgrupper emellan (Ahlefeld Nisser 2009, s. 200). Således visade det sig att

⁵ Sveriges Skolledarförbund är ett fackförbund för personer i chefsposition inom det svenska skolväsendet.

⁶ ”Ett deliberativt samtal ska förstås som ett samtal där alla samtalsdeltagarna har möjlighet att komma till tals, olika synsätt ställs mot varandra och olika argument ges utrymme. Vidare ska det förstås som ett samtal där deltagarna är överens om proceduren för beslutsfattande...” (Ahlefeld Nisser, 2009, s.22)

kommunikativ och relationell kompetens gynnar specialpedagogers möjlighet att få leda pedagogiska diskussioner med lärare på arbetsplatsen. Att utöva strategiskt ledarskap, som till exempel att leda skolutveckling kring inkludering, är dock ovanligt eftersom specialpedagoger inte särskilt ofta får det formella uppdraget⁷ av skolledare (Fitzgerald & Radford, 2017). Analogt med hur Ahlefeldt Nisser (2009) poängterat vinsten med ett aktivt och medvetet förhållningssätt från rektors sida gentemot specialpedagogens yrkesroll varnar Theorell, Nyberg och Romanowska (2013) för ett kontrasterande ledarskap: passivitet, auktoritärt beteende och bristande engagemang från en chefs sida kan föranleda dålig psykisk hälsa hos anställda, i synnerhet med hur mobbning upplevs, uppkomst av depressiva symptom, känslomässig utmattning och ökande sjukskrivningar. Likaså konstaterar man att drag som dessa betecknar en ”oförmåga att integrera medarbetarnas perspektiv med styrningen på verksamhetens mål” (Theorell, Nyberg & Romanowska, 2013, s. 781).

Rosen-Webb (2011) genomförde en intervjuundersökning med nio specialpedagoger med syfte att undersöka hur de antar och identifierar sig med yrkesrollen, liksom hur denna utvecklas över tid. I studien framkom hur brist på tydlighet i yrkesrollen och ställning på arbetsplatsen ökar den upplevda stressen kopplad till de många olika ansvarsområdena som specialpedagoger upplever sig ha. Även rollkonflikt avseende hanteringen och styrningen av specialpedagogisk verksamhet fastslogs utgöra en hämmande faktor för specialpedagogers professionella utveckling. Att specialpedagoger är en del av skolans ledningsgrupp konstaterades som positivt för yrkesrollen. Med fokus på personal med specialpedagogisk utbildning under första året i yrket gjorde Griffin, Kilgore, Otis-Wilborn (2008) liknande fynd: godtycklighet kring yrkesrollen, inadekvat stöd från skolledningen, otillräcklig planeringstid, för få tillfällen för samarbete och professionell utveckling och alltför omfattande administrativ börda skapar nedsättande stress. Godtycklighet kring specialpedagogens roll är också något som av Pearson och Ralph (2007) bedömer som en starkt hämmande faktor för etableringen av en trygg och produktiv specialpedagogidentitet. Billingsley och Cross (1992) drar följande slutsats: ” [Skolledare] bör anstränga sig för att bedöma behovet av rollförtydligande och modifiering av roller för specialpedagoger då [de] tydligen upplever större grad av rollkonflikt och godtycklighet kring yrkesrollen än lärare”⁸ (s. 469). Eller som Agaliotis och Kalyva (2011) konkluderar: specialpedagoger kan endast vara effektiva i sitt arbete kring elever med särskilda behov om de har en hanterbar roll med icke-godtyckliga ansvarsområden och tydliga mandat.

⁷ Min översättning av engelskans ”agency”, (Fitzgerald & Radford 2017, 464)

⁸ Min översättning.

3.4 Om lärare och specialpedagoger

Qureshi (2014) genomförde en studie för att undersöka vilken påverkan specialpedagoger har på lärares färdigheter att hantera behoven hos elever med särskilda svårigheter. Baserat på intervjuer och enkätsvar framkom att specialpedagoger över lag har en positiv inverkan på lärares professionella förmågor, men att detta varierar från skola till skola beroende på den dynamik som föreligger mellan professionerna. Dynamiken i sin tur beror på faktorer som regelbundet och ömsesidigt planerade möten mellan yrkesgrupperna, lärares öppenhet för förändring, arbete kring målsättning och åtgärdsprogram, specialpedagogers förmåga att stärka lärare i sin yrkesroll, specialpedagogers beslutsfattande, spridning av information till intressenter, liksom användningen av formella och informella kommunikationskanaler på skolan. Sammanfattningsvis framkom att specialpedagogers roll är komplex och att medlemskap i skolledningen påverkar möjligheten till ett positivt inflytande.

För att en specialpedagog ska kunna verka framgångsrikt i en skolkontext förutsätts kännedom om yrkesrollen bland alla involverade parter, med fokus på de strategiska och koordinerande aspekterna skriver Agalotis och Kalyva (2011), något som också konstaterades av Lindqvist (2013b). Ahlberg (1999) i sin tur menar att lärarnas förväntningar i skolan inte alltid stämmer överens med den kompetens som ingår i specialpedagogrollen och att det därför inte är konstigt om det ibland leder till motsättningar. Abbott (2007) beskriver i liknande termer det som en betydande försvårande omständighet för specialpedagoger att utföra sitt uppdrag om lärare saknar kunskap om eller har negativa attityder gentemot specialpedagogisk verksamhet i allmänhet. Till stöd för detta konstaterade Kotte (2017, s.122), vars avhandling behandlade lärares uppfattningar om lektionsplanering och lektionsarbete från ett elevinkluderande perspektiv, att "lärare inte tycks ha förutsättningar för att diskutera specialpedagogiska frågor i större utsträckning när de undervisar en hög andel elever i behov av stöd." Endast 23,2 procent av lärarna ansåg sig vara i hög grad förtrogna med specialpedagogiska forskningsperspektiv, 64,0 procent i mindre grad. Lärarna kände sig till 19,1 procent i hög grad förtrogna med specialpedagogisk teoribildning och 62,9 procent i mindre grad.⁹ Detta, menar Kotte (2017), bör relateras till att 94,6 respektive 91,9 procent anser att kunskaper inom det specialpedagogiska perspektivet och tillgång till specialpedagogisk handledning som mycket eller ganska viktigt för att kunna genomföra inkluderande undervisning. Det gick dock att konstatera att lärare över lag i första hand konsulterade lärarkollegor, därefter arbetslagsmedlemmar och i minst omfattning

⁹ Se bilaga 1.

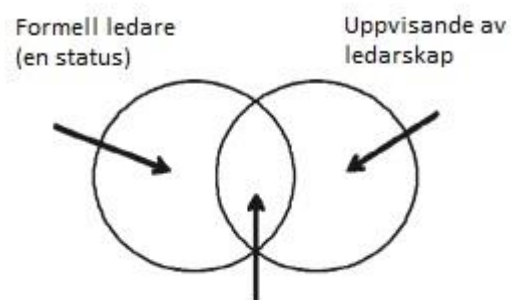
specialpedagoger för att diskutera särskilda insatser i undervisningen relaterat till elevers olika förutsättningar.

Rektorsperspektivet på vad specialpedagoger skall involveras i var ett av flera undersökningsområden i Lindqvists (2013b) avhandling. Det framkom att rektorer ser specialpedagoger som viktiga partners för att utveckla ett mer inkluderande förhållningssätt i undervisning, samtidigt som få hade erfarenhet av att låta specialpedagoger leda sina lärarkollegor i mer organiserade former. Ett antal rektorer hävdade att rätt tillfälle inte infunnit sig för att implementera idén hos lärarna. Dock visade det sig att specialpedagogerna redan ledde elevassistenter på regelbunden basis. Lindqvist (2013b) noterade också att mer än 90 procent av speciallärare, assistenter samt ämnes- och klasslärare tyckte att specialpedagoger skall arbeta med individuell undervisning av elever i behov av särskilt stöd. Få ansåg att specialpedagoger skall arbeta med skolutveckling, förutom specialpedagogerna själva. Vidare ansåg majoriteterna i de flesta yrkesgrupperna att det borde krävas en medicinsk diagnos hos elever för att erhålla stöd. Grupperna som skiljde sig från mängden var speciallärarna och - i synnerhet – specialpedagogerna. I likhet med detta fann Göransson, Lindqvist och Nilholm (2015) att speciallärare och specialpedagoger var de enda yrkesgrupper på skolor som sökte förklaringar till elevers svårigheter i skolan utifrån ett mer relationellt perspektiv.

Specialpedagogers möjlighet att verka som en positiv kraft för lärare påverkas av om de är medlemmar i ledningsgruppen på skolan, menar Qureshi (2014). Hon understryker vikten av att beakta hierarkiska strukturer när man söker insikt i graden av specialpedagogers möjlighet till inflytande på lärare. Liknande åsikter framförs av Oldham och Radford (2011) som kom fram till att specialpedagogers ledarskap på skolor är en komplex fråga och att rollen ofta blir perifer i skolverksamhet. Lösningen, menar man, ligger därför i ett av följande två alternativ: 1. Specialpedagogers yrkesroll och medlemskap i skolledning lagstadgas varpå legitimitet och inflytande stärks. 2. Rektorer tar över hanteringen av specialpedagogisk verksamhet och specialpedagoger återgår till att verka mer i en roll som liknar speciallärares med direktstöd.¹⁰ Man fann också att specialpedagoger inser att det råder skillnad mellan att vara en utsedd ledare och att uppvisa ledarskapsförmåga. För ett fåtal innebar det status att vara utsedd ledare, även utan att kunna uppvisa ledarskapsförmåga. Flertalet tänkte snarare att ledarskap kan uppvisas utan

¹⁰ Se bilaga 2 för en beskrivande modell (Oldham & Radford, 2011, s.134).

att vara formellt utsedd ledare. Med Figur 1 beskriver Oldham och Radford (2011) hur den ideala ledaren uppvisar ledarskapsförmåga och samtidigt är formellt utsedd till ledare av rektor. Genom att rektorer gör specialpedagoger till formella ledare får de mer inflytande, helst i kombination med en förmåga att uppvisa ledarskap. Detta låter elever med särskilda behov komma till gagn i och med det ökande inflytandet från specialpedagogen som den ideella ledaren.



Figur 1: Formell ledare och ledarskap. (Oldham & Radford, 2011)

4 Teoretisk förankring

I följande avsnitt beskrivs Evetts (2003, 2011, 2013) teori om hur professioner skapas, Abbotts (1988) teori om hur dessa professioner konkurrerar med varandra om inflytande och, slutligen, Scheffs (1990) relationsteori - delvis som beskriven och analyserad av Aspelin (1996, 2018). Valen gjordes för att komplettera den tidigare forskningen som i flera fall lutade sig emot dessa teorier.

4.1 Konstruktion av professioner och professionell jurisdiktion

Professioner kan ses som produkter av den allt ökande specialiseringen inom serviceyrken på arbetsplatser och statliga prioriteringar (Evetts, 2003). En profession kan således definieras och regleras inifrån eller utifrån enligt Evetts (2011, 2013): via statlig intervention grundat i politiska motiv – organisationell professionalism – där yrket bestäms enligt formella förordningar för att implementera statlig politik, eller yrkesmässig professionalism där yrket definieras på arbetsplatser i själva utövandet och handlar om kollegial auktoritet och tillit från medarbetare. Det förra sättet kan leda till ökad standardisering av arbetsuppgifter via förordningar, liksom extern kontroll av dessa på bekostnad av professionellt omdöme. Evetts (2003, 2011) menar dock att det ofta kan vara välkommet bland anställda att deras yrkesroller definieras ovanifrån genom att de blir uttalat ”professionella”, men varnar för vanskligheten i att en profession endast definieras uppifrån; de förhoppningar som berörda i yrket har på att deras status skall påverkas positivt uteblir ofta. Desto mer positiva effekter för en yrkesroll uppstår när professionen definieras både in- och utifrån. Då tangerar interna önskemål och förhoppningar för yrkesrollen statens uppfattning om att delegering av professionell makt ligger i dess intresse. Sådana förutsättningar ger möjligheter för yrkesutövarna att influera vad deras professioner innebär och resulterar i större hängivenhet till yrkesrollen (Evetts, 2003).

Professioner på en arbetsplats utgör ett system där de är ömsesidigt beroende av varandra (Abbot, 1988). I systemet verkar varje profession under olika typer av professionella jurisdiktioner, det vill säga yrkes- eller kunskapsrelaterade territorier. Professionerna, som om i konkurrens med varandra, eftersträvar att göra anspråk på och kontrollera dessa jurisdiktioner på tre nivåer: via den legala kontexten, via den offentliga kontexten och på arbetsplatsen. Den legala kontexten utgör en möjlighet för professioner att erhålla juridiskt fastslaget erkännande för att erhålla kontroll över ett verksamhetsområde. Via media, i den offentliga kontexten, kan professioner försöka påverka allmänhetens uppfattning om professionen och därmed indirekt även

influera den legala kontexten. På arbetsplatserna försöker således professioner etablera kontroll över vissa arbetsuppgifter, där allt ifrån full kontroll till att vara underordnade andra professioner är möjliga scenarier (Abbott, 1988).

När professioner på en arbetsplats strävar efter att etablera jurisdiktion kan resultatet bli ett av flera. Full jurisdiktion innebär att en profession själv kan tolka och bestämma vad den skall syssla med på en arbetsplats, och det är inte ovanligt att professioner eftersträvar detta i de flesta direkta eller indirekta uppgörelser på en arbetsplats. Ett vanligare utfall är dock begränsad jurisdiktion, något som innebär att professioner delar jurisdiktion över arbetsuppgifter. Abbot (1988) lyfter fram ett antal olika varianter: Subordination är ett läge där en etablerad profession kontrollerar arbetsfördelningen för en eller fler underordnade grupper. Intellektuell jurisdiktion innebär att den etablerade professionen besitter och kontrollerar ett specifikt kunnande men ändå tillåter andra professioner att arbeta inom verksamhetsområdet. Professioner kan även dela på jurisdiktionen i flera delar där de blir ansvariga för var sin del med eventuell överlappning inom något enstaka område. Ytterligare utfall är att låta en profession få en rådgivande roll över vissa aspekter av arbetet, alternativt att professioner inte alls fördelar jurisdiktion utefter specifika arbetsuppgifter, utan istället gör avvägningar beroende på vilken klient man har att förhålla sig till.

4.2 Scheffs teori om sociala band

Scheff, med bakgrund som socialpsykolog, är känd för att företräda vad som kallas mikrosociologi – ”studium av vardagligt socialt samspel, det vill säga av hur människor påverkas när de möts ansikte mot ansikte i en naturlig, autentisk omgivning.” (Aspelin, 2018, s.45) Scheff ser de sociala band som uppstår mellan människor som ett sammanhållande kitt som binder samman individer och grupper. Banden kan vara allt ifrån bräckliga till säkra och de påverkas kontinuerligt av omständigheter och interaktioner som bygger, reparerar, hotar eller till och med klipper av dem (Scheff 1990). Aspelin (2018) bryter ner Scheffs resonemang om vad som avgör de sociala bandens kvalitet i tre delar: kvalitén är avhängig ”hur deltagarna stämmer av sig själva i relation till varandra” (kognitiv och emotionell samklang), graden av närhet och distans dem emellan och relationella grundkänslor.

Scheff (1990) anser att framgången i sociala band beror på hur väl människor förstår varandra, vilken emotionell samklang¹¹ som föreligger mellan dem.

Människor som möts stämmer av sig själva gentemot varandra, läser varandras tankar och känslor mer eller mindre väl. Om individer förstår varandra väl föreligger hög grad av kognitiv samklang. Om individer delar varandras känslor och visar varandra adekvat respekt, kan vi tala om hög grad av emotionell samklang. Stabila sociala band byggs när graden av kognitiv samklang är hög. Bräckliga band byggs under motsatta förhållanden. (Aspelin 2018, s. 47)

Vidare menar Scheff att ”det sociala bandets tillstånd i en viss social relation är avhängigt relationens differentieringsgrad, det vill säga graden av närhet och distans som föreligger mellan aktörerna” (Aspelin, 1996, s. 75). Optimal differentiering¹² uppstår när en människa kommer en annan så nära att hen kan sätta sig in i vederbörandes situation på ett genuint sätt samtidigt som hen kan fortsätta uppleva sig själv som ett unikt subjekt. ”Varken individen eller partnern överbetonas i en sådan process, det vill säga: det uppstår en balans mellan närhet och distans.” (Aspelin, 2018, s. 47) I detta läge upplever individen sig som unik samtidigt som den upplever gemenskap. Om individen och partnern kommer alltför långt ifrån varandra uppstår överdifferentiering, eller som Aspelin uttrycker det: isolation. Detta betyder att individen och partnern upplever sig sakna direkt kontakt och att jaget överbetonas. I motsats till detta kan underdifferentiering uppstå, ett läge där individen och partnern kommer varandra så nära att jaget underbetonas och alltför stor betydelse fästs vid partnern, eller gruppen, varpå grundläggande delar av det egna jaget åsidosätts (Scheff, 1990).

Stolthet och skam beskrivs av Scheff (1990) som två grundkänslor som indikerar kvaliteten av en individs relation till andra människor. Känslorna ”väcks i en kontext där individen föreställer sig hur han eller hon ter sig och värderas i andras ögon” (Aspelin 2018, s. 48). En persons självbild påverkas av hur denna tolkar andras bemötande av personen, vare sig tolkningen är sann eller inte. Således, menar Scheff, skapas stabila sociala band ”genom stolthetskänslor och instabila band genom skamkänslor” (Aspelin, 2018, s. 48). Scheff skriver dock att känslor inte skall ses som positiva eller negativa, utan bör snarare betraktas som indikatorer på de sociala bandens kvalitet, eller annorlunda uttryckt: de agerar ”vägvisare åt oss för att vi ska få en adekvat föreställning av de sociala banden och kunna agera så att dess kvalitet förbättras” (Scheff, 1990; Aspelin, 2018, s. 49).

¹¹ Scheff (1990) använder den engelska termen *attunement*.

¹² Scheff (1990) använder den engelska termen *optimal differentiation*.

5 Metod

5.1 Metodval

Ambitionen var att samla in data för att beskriva och förstå betydelsen av interaktion med skolledare och lärare för specialpedagogers möjlighet att verka effektivt i sin yrkesroll. Dataunderlaget för studien samlades därför in via intervjuer i enlighet med vad som kan beskrivas som en kvalitativ forskningsansats, något Bryman (2016) anser lämpar sig väl när man intresserar sig för informantens uppfattningar, attityder och resonemang kring forskningsområdet. Närmare bestämt föll det naturliga valet på semistrukturerade intervjuer, ett angreppssätt som exempelvis Packer (2010) och Kvale och Brinkmann (2014) beskriver som passande när intervjuaren har en generell plan för vilka ämnen som skall diskuteras, dock utan att följa varken en fixerad frågestruktur eller exakta frågeformuleringar. Frågorna designades, som Fejes och Thornberg (2015) föreskriver, för att vara öppna i sin natur och åtminstone så pass många att de täckte in intresseområdet. Fokuset låg således på att ge intervjupersonerna stor frihet i hur de besvarade frågor och i vilken riktning samtalet gick så länge ämnet någorlunda höll sig till syftet för studien.

För att analysera datamaterial från semistrukturerade intervjuer anser Packer (2010) att detta med fördel görs via jämförelser, kodning och sammanfattning. Mot bakgrund av detta gjordes bedömningen att tematisk analys, en variant av kvalitativ analys som inbegriper kodning, utgjorde ett passande arbetssätt för analys av det insamlade empiriska materialet. Vidare bedömdes det utifrån studiens begränsade omfång att en deduktiv ansats var mest passande. I den här studien avhandlas således hur empiri förhåller sig till tidigare forskning avseende kausaliteten mellan berörda yrkesgruppers interaktion och specialpedagogers möjlighet att verka effektivt i sin yrkesroll.

5.2 Urvalsgrupp

För att tillgodose syftets ambition upplevdes det som viktigt att upplevelser, tankar och åsikter fick representeras av samtliga tre yrkesgrupper som nämns - två specialpedagoger, två lärare och två skolledare. Specialpedagogerna bidrog med ett insider-perspektiv på vad som upplevs som väsentligt utifrån ett relations- och kommunikationsperspektiv för att utöva yrkesrollen på

ett effektivt sätt; skolledarna och lärarna bidrog i sin tur med ett outsider-perspektiv på det samma. Sammantaget var förhoppningen att få in ett någorlunda rikt och varierande data-material som via den tematiska analysen kunde bidra med intressanta teman för närmare analys och diskussion.

Intervjupersonerna valdes oavsett kön och ålder men viss vikt lades vid erfarenhet i yrket då det bedömdes att detta kunde vara en bidragande faktor till att vederbörande hunnit skaffa sig erfarenheter att relatera till. Utfallet kom tillslut att bli med tre kvinnor och tre män i olika åldrar och med varierande – om än flerårig - erfarenhet i sina yrken. Det skall också tilläggas att ett par personer som tillfrågades i ett tidigt skede avböjde av olika anledningar, mest med hänvisning till arbetsbelastning.

I de flesta fall var jag sedan tidigare helt obekant med vederbörande; i ett par fall fanns en på avstånd professionell familjaritet. Den gemensamma faktorn för dem var att de uppfattades som lämpliga deltagare i studien, främst baserat på att de representerade yrkeskategorier som studiens syfte intresserar sig för. Således genomfördes ett strategiskt urval, en variant av icke-slumpmässigt urval (Kvale & Brinkmann, 2014). Detta karaktäriseras av att man väljer individer som man anser vara typiska för den population som studien intresserar sig för.

5.3 Genomförande

Ungefär någon vecka innan intervjuerna genomfördes fick intervjupersonerna ett missivbrev¹³ i form av ett elektroniskt dokument (PDF) per e-post innehållande information om studiens syfte, liksom detaljerad information rörande deras rättigheter som deltagare i studien.

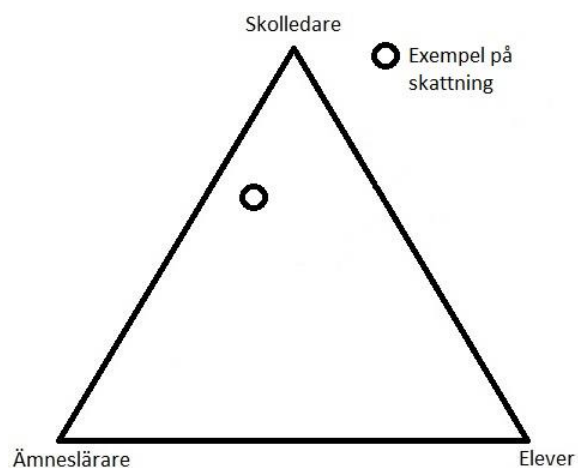
Intervjupersonerna fick själva föreslå tid och plats för intervjuerna, något som fanns rimligt av flera anledningar. Tidpunkten för studiens genomförande sammanfaller med en tämligen hektisk period inom skolverksamhet där betyg sätts och terminens verksamhet sammanfattas på olika plan. Bedömningen gjordes att det torde vara fördelaktigt för intervjupersonen att träffas i en miljö som hen kände sig bekväm i, ett förfarande som rekommenderas av Stukát (2014) då detta skapar goda förutsättningar för grundliga och uttömmande intervjusvar. Vidare ansågs förfarandet som förmildrande på den bristande maktsymmetrin som intervjupersoner kan uppleva till intervjuarens fördel (Kvale & Brinkmann, 2014). Undantagslöst valde intervjupersonerna att intervjuas på sin arbetsplats, ofta i anslutning till arbetsdagens slut eller i samband med att schemat, alternativt kalendern, medgav att tiden åsidosattes.

¹³ Se bilaga 3.

Intervjuerna pågick mellan 40 och 60 minuter och tolkningen gjordes att variationen var avhängig intervjupersonernas olika intressen för och emotionella kopplingar till det som avhandlades, liksom till viss del hur mycket tid man upplevde sig ha till sitt förfogande beroende på omständigheterna för dagen på arbetsplatsen. Ljudupptagning gjordes på en mobiltelefon.

En utmaning var att utforma en intervjuguide som främjade samtal kring studiens intresseområde utan att leda in intervjupersonen på alltför tydliga teman. Bryman (2016) hävdar dock att det är tillrådligt att utforma semistrukturerade intervjuguider med följdfrågor som inriktar sig på vissa teman, varför det blev viktigt att inte forcera dessa, utan i största möjliga mån använda dem vid kontextuellt passande tillfällen.

Under intervjuerna användes ett egendesignat skattningsverktyg (se figur 2) som diskussionsunderlag. Skolledare, lärare och specialpedagoger fick reflektera över sina interaktioner med de andra yrkesgrupperna genom att via en eller flera markeringar i skattningsverktyget indikera var specialpedagoger hade sitt huvudsakliga fokus. Därefter problematiserades orsaker och eventuella för- och nackdelar till denna positionering utifrån möjligheten att utöva specialpedagogens yrkesroll på ett effektivt sätt.¹⁴



Figur 2: Exempel på markering i skattningsverktyget.

5.4 Bearbetning och analys

Braun och Clarke (2006) åtnjuter i forskarvärlden en viss särställning vad gäller förfarandet vid tematisk analys och refereras regelbundet till i praktiska diskussioner där metoden figurerar. De menar att metoden lämpar sig väl för att undersöka och belysa deltagarnas upplevelser, perspektiv och uppfattningar kring de fenomen som studien befattar sig med. Arbetsgången inbegriper att identifiera, analysera och skönja mönster, eller teman, i datamaterial. Dessa teman blir sedan behjälpliga för att beskriva, diskutera och analysera fenomen som forskningsansatsen intresserar sig för. En fördel som förs fram är hur tematisk analys inte är direkt bunden till någon specifik teori eller epistemologi, varav den som forskningsredskap kan tillföra god flexibilitet och användbarhet, vilket i sin tur kan erbjuda en ”rik och detaljerad, om än komplex redogörelse av data”¹⁵ (Braun & Clarke, 2006, s. 5). För att stärka min förståelse ytterligare för

¹⁴ För att inte påverka intervjupersonernas resonemang gavs enbart elementära riktlinjer för skattningsverktyget, varefter intervjupersonerna själva fick tolka och beskriva utan undersökarens påverkan. Därför går det inte att med exakthet jämföra olika intervjupersoners indikeringar i skattningsverktyget med varandra.

¹⁵ Min översättning.

tematisk analys tog jag hjälp av Maguire och Delahunt (2017) som på ett pedagogiskt sätt redogör för Braun och Clarkes rekommendation för hur analys av datamaterial går till.

Möda lades vid transkriberingen av intervjuerna – det första fasen¹⁶ i tematisk analys - för att bemöta de rigorösa krav som Braun och Clarke (2006) menar att metoden ställer. Exempelvis poängteras vikten av att korrekt meningsbyggnad återges från tal till text för att säkerställa uttalandens betydelse. Även andra argument motiverade en gedigen transkriberingsprocess: Reissman (som citerad i Braun & Clarke, 2006) beskriver transkriberingsprocessen som en möjlighet för forskaren att göra sig familjär med datamaterialet snarare än något som enbart ses som en tidskrävande leda. Den skall till och med ses som ”en nyckelfas av dataanalys inom tolkande kvalitativ metod” argumenterar Bird (som citerad i Braun & Clarke, 2006).

Efter transkriberingen påbörjades nästa fas med att kortfattade koder successivt noterades i marginalen för att beteckna innehåll som uppfattades som intressant för studien. Därefter inleddes arbetet med att kombinera olika koder till övergripande teman. Braun och Clarke (2006) rekommenderar att detta arbete görs visuellt, vilket i denna studie gjordes via en mindmap. Intervjuerna gick sedan igenom åter igen, per Braun och Clarke uppmaning, för att säkra att relevant innehåll inte försumrats. Alla kodningar studerades därpå åter igen för att värna om att de placerats i rätt tema, varpå teman granskades för att avgöra att de innehöll adekvat substans. Det sista steget i processen, förutom skrivandet av studien i sig, var att utföra slutgiltiga justeringar och namnge teman för att så långt som möjligt undvika godtycklighet för läsaren.

Användandet av metoden är inte helt okomplicerat, argumenterar Braun och Clarke (2006), då forskaren måste måna om att inte utforma frågorna utifrån förutbestämda teman, utan låta teman växa fram ur analysen av datamaterialet. En annan fallgrop, enligt Kvale och Brinkman (2014), är att forskaren med kodningsmetoder som denna kan falla offer för att ”reducer[a] polyfona innebörder till det som bara kan fångas av en enskild kategori”. Det vill säga: forskaren riskerar via metoden att göra en försimplad tolkning av data och därmed potentiellt bortse från och gå miste om intressanta och viktiga nyanser i datamaterialet. Utöver detta verkar det råda viss oenighet i forskarvärlden om hur omfattande urval bör vara för att tematisk analys skall anses som fruktbar som analysmetod av datamaterial. Således är dessa samlade synpunkter något som medvetet tagits hänsyn till i denna studie. Samtidigt kan det ödmjukt konstateras att studiens urval inte bereder möjlighet till breda generaliseringar, utan snarare just förståelse som - utan någon garanti för att det är så - kan ha potentialen att mer eller mindre representera tankar och upplevelser bland medlemmar i de för studien representerade yrkeskategorierna.

¹⁶ Se Bilaga 4 för Braun och Clarkes (2006) förklarande modell av bearbetningsprocessen.

5.5 Tillförlitlighet

Tillförlitlighet (även rigorositet och trovärdighet) syftar här på ”hur noggrann och systematisk [forskaren] har varit under hela forskningsprocessen, hur trovärdiga och tillförlitliga [hens] resultat är som en följd av hur [hen] har gått till väga beträffande datainsamling och analys (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 273). Kvale och Brinkmann menar dock att en vanligt förekommande invändning mot intervjubaserad forskning är att det finns alltför få intervjupersoner för att generalisera kring resultaten, ett potentiellt dilemma som den här studien kan anses tillskrivas. Dock, argumenterar man, är frågan om detta är ett fruktbart resonemang då kunskap i pragmatiska, konstruktionistiska och diskursiva ansatser - något den här studien gärna vill bekänna sig till - skall sättas i perspektiv till social och historisk kontext snarare än att försöka nå generaliserbar, universellt giltig kunskap. Istället för generaliserbarhet anser Fejes och Thornberg (2015) att termen transferabilitet istället kan åberopas för fenomenet av överförandet av kunskap från en studie till en ny specifik situation. Huruvida transferabilitet uppstår beror på den som tar del av studien och dennas upplevelse av överförd kunskap. Detta kan liknas vid Kvale och Brinkmanns (2014) resonemang om analytisk generalisering.

5.6 Etiska aspekter

Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer kring informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet har beaktats i detta arbete. Syftet med dessa principer är att säkerställa ett etiskt förförande mellan forskaren och studiens deltagare.

Intervjupersonerna mottog missivbrevet ungefär en vecka innan intervjuerna, med ett par undantag då intervjuer bokades på kort varsel. I de fallen togs brevet med till intervjuerna för genomläsning innan vi startade. I brevet redogjordes för studiens syfte, rättigheten att när som helst avbryta medverkan, anonymisering av allt datamaterial och en försäkran att det endast skulle komma att användas för den aktuella studien. Samtycke inhämtades tidigt i och med att inledande kontakter togs och verifierades vid intervjutillfällena efter att studien presenterats närmare och deltagarna fått ställa frågor. Under arbetets gång med den tematiska analysen av datamaterialet ersattes deltagarnas namn redan i transkriberingen med generiska benämningar som sedermera figurerar i arbetet, ett förfarande som uppmuntras av Kvale och Brinkman (2014) för att måna om anonymitet.

6 Resultat

6.1 Skolledarnas perspektiv

Skolledare 1 (SL1)¹⁷ är tämligen ny på sin kommunala arbetsplats efter att ha arbetat i en annan kommun som skolledare och programutvecklare under ett flertal år. Hen har således bevittnat specialpedagoger i en rad olika kontexter och uttrycker följande avseende vad som utmärker en framgångsrik specialpedagog: ”Jag tänker på det här med att knyta band, socialt, både med lärare och elever. Och föräldrar också, är oerhört viktigt.” SL1 har vid flertalet tillfällen upplevt dissonans i kommunikation mellan lärare och specialpedagoger där

”[d]et kan bli gnissel mellan olika kategorier på skolan. Specialpedagogen behövde en annan information än vad läraren gav och att man då måste ha förståelse för varandra, och där tänker jag att man ödmjukt måste ha ett samtal om vad [specialpedagogen] behöver och att andra förstår det.” (SL1)

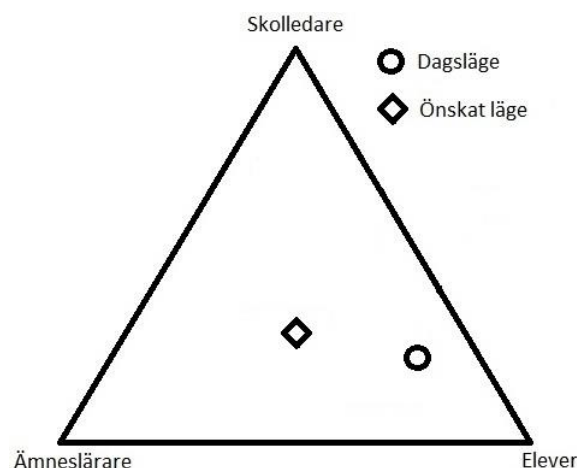
SL1 understryker ytterligare vikten av relations- och kommunikationsaspekter mellan specialpedagoger och lärare och reflekterar över den stress hen ofta upplevt råder på skolor:

”I en stressig situation i skolan kan det vara att där måste man jobba med det sociala och få förtroende av lärarna. I den rollen [som specialpedagog] är du ju inte chef, utan det kan vara en risk att man får höra ”Vem är du som kommer och säger detta?”” (SL1)

Hen menar dock att även om det är viktigt att yrkesgrupperna gör ansträngningar för att kommunicerar framgångsrikt med varandra är det ändå ”skolledningens roll att få dem att jobba [framgångsrikt] ihop”. På sin nuvarande arbetsplats har ”specialpedagogen [...] mycket större mandat att komma in och ha åsikter, utan att förringa, för att se det från sin profession, att se vad man bör göra och inte”. Detta beror på ”att man jobbar tätt ihop, skolledare och specialpedagog”, hävdar SL1, och understryker vikten av ”hur tydlig skolledningen är [gentemot lärarna] med att det ska jobbas med till exempel anpassningar i klassrummet”. Hen upplever att på sin nuvarande skola är det betydligt vanligare att med just anpassningar i klassrummet och härleder detta till ”vilket mandat man har och hur länge man har jobbat i systemet, att specialpedagogen har mandat att säga ”det här kan vi göra för den här eleven””. På SL1:s tidigare skola saknades ett sådant mandat från skolledningen, vilket underminerade specialpedagogens legitimitet i lärarkollegiet och renderade specialpedagogen en icke-faktor på skolan.

¹⁷ Detta system för benämningar figurerar härifrån och framåt i examensarbetet. Skolledare refereras till som SL1 och SL2, lärare som LR 1 och LR 2 och specialpedagoger som SP1 och SP2.

Förtjänster till trots ser SL1 dock en utvecklingspotential i specialpedagogens yrkesutövning på den nuvarande skolan. Hen tycker att denna inte i tillräcklig grad interagerar med lärarna avseende vad som faktiskt händer i klassrummen efter att olika förslag till anpassningar kommunicerats, liksom att vederbörande intresserar sig alltför mycket för skolledningsfrågor. Uppföljning med lärare uteblir således, liksom handledning. ”Vi blir pappersprodukter. Alltså, åtgärderna. Vi vet inte om de blir verklighet. Jag känner att specialpedagogen spelar i den övre planhalvan [av skattningsverktyget]”. Vinsten av att specialpedagogen skulle skifta sitt fokus (se figur 3) vore att ”[l]ärarna pratar tillsammans med skolledare och specialpedagoger utefter förutsättningar för ”hur ger vi dem de behoven” och då blir de realiserade i verkligheten”, till



Figur 3: Skolledare 1.

skillnad från dagsläget då beslut tas av skolledning och specialpedagog och sedan kommuniceras utan uppföljning till lärarna. Vidare menar SL1 att specialpedagogen bör jobba närmare lärare och elever än skolledning, särskilt då skolledningens funktion främst är att ge ett mandat till specialpedagogen och att i allmänhet ta övergripande beslut som sedan specialister realiserar utifrån sina professioner. I samma anda reflekterar hen att ”[specialpedagoger] inte skall säga till lärare vad som förväntas av dem i klassrummet, för det har Skolverket en massa exempel på”. Snarare ska specialpedagogen vara en samtalspartner som ”kan ha en bra dialog och interagera med lärarna - inte på ett dömande sätt, utan att på ett nyfiket, inlyssnande sätt påverka och få lärare att se behoven och vad man kan göra nytt i klassrummet”.

Skolledare 2 (SL2) har jobbat som skolledare i närmare tio men det är inte förrän under senare år som de har haft en specialpedagog anställd heltid på skolan, som för övrigt är en friskola. Då man inte har någon anställd speciallärare ”jobbar [specialpedagogen] operativt en del som speciallärare” förklarar SL2 och tillägger att då ”[specialpedagogen] oftast hjälper eleven direkt [...] får [hen] inblick i vad eleven behöver [för att] sedan kan hjälpa organisationen och lärarna med elevtypen.” Bakgrunden till specialpedagogens duala roll resonerar SL2 beror på specialpedagogens personlighetstyp, att vederbörande är bekväm och skicklig på att arbeta direkt med elever. SL2 förklarar på följande sätt vad som betecknar goda egenskaper hos en specialpedagog för att lyckas i sitt arbete med skolans lärare:

”Kännedom om eleverna. Måna om att eleven ska lyckas. Ha en förståelse för [hur] eleven fungerar för att sen också förstå hur den här läraren fungerar i klassrummet [...]. Och genom att lyssna in lärarna, titta på de förutsättningar som finns och förstå vilken arena lärarna jobbar i, liksom att vara i

sin roll. [...] Som lärare behöver man samtidigt vara så pass ödmjuk och trygg att man förstår att här finns [specialpedagogen] som kan hjälpa mig. Då har man också en syn på sitt lärarjobb att det inte är ett ensamarbete.” (SL2)

SL2 anser att det är viktigt att specialpedagogen åtnjuter gott förtroende från lärarna om de skall vara mottagliga för konstruktiv återkoppling, liksom att specialpedagogen skall ”vara i sin roll, [...] att förbättra och hjälpa, och där tycker jag att skolledningen har en viktig roll att kommunicera vad rollen är, det här gör specialpedagogen, det här är min förväntan på samarbete.” Utläggningen summeras med att ”[Detta] är ett område jag kan bli tydligare och bättre på.” SL2 bedömer även att det finns andra saker en skolledare kan göra för en specialpedagog förutom att ge ett tydligt mandat, som till exempel att ”frigöra tid för möten [med lärare], dedikerad tid alltså [...] där vi ska prata lösningsfokuserat istället för att bekräfta hur dåligt [eleverna] klarar skolan”.

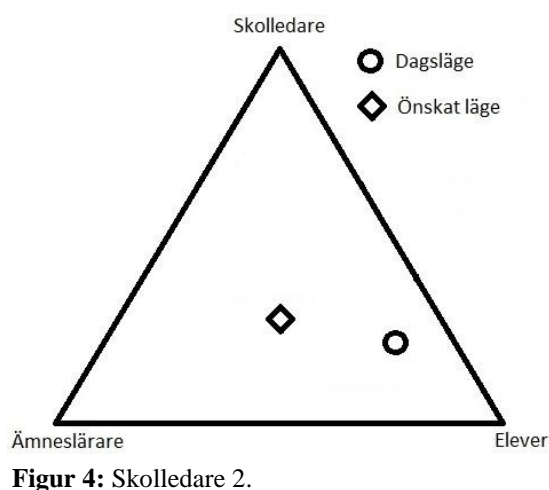
I dagsläget jobbar specialpedagogen på SL2:s skola ”mycket elevnära, mycket för att jag organiserat det så för att [de] behöver elevhjälpen”. Den positiva skillnaden med ett skifte i fokus där specialpedagogen interagerar mer med lärarna än tidigare, argumenterar SL2, är att denne skulle kunna stötta eleverna mer indirekt genom att föra pedagogiska samtal med lärarna och på så sätt vara till nytta på ett bredare plan i organisationen. SL2 betonar även att

”det sker ett arbete mellan elever och lärare via specialpedagogen där jag som skolledare egentligen inte är särskilt involverad, där jag inte behöver vara länken. Ibland ska jag vara det, men oftast går det snabbare om man inte tar omvägen via mig.” (SL2)

6.2 Ämneslärares perspektiv

Lärare 1 (LR1) har genom åren jobbat på flera olika kommunala skolor men kan inte erinra sig speciellt mycket samröre med specialpedagoger genom åren, undantaget en skola där ”fler elever hade särskilda behov”. Dock har LR1 haft uppfattningen att yrkesrollen för specialpedagoger ofta varit vag för de lärarkollegier som hen ingått i.

”Det var otydligt i [Stad A]. Först hade vi bara speciallärare, sen anställdes en specialpedagog. Stämningen blev irriterad för vi behövde en speciallärare, inte specialpedagog. Flera ifrågasatte vad hon hade för uppgift på skolan, för vi tyckte inte att hon gjorde någonting.” (LR1)



Figur 4: Skolledare 2.

LR1 resonerar att ifrågasättandet uppstod på grund av att specialpedagogen och hennes arbetsuppgifter inte presenterades av rektor när hon inledde sin anställning på skolan.

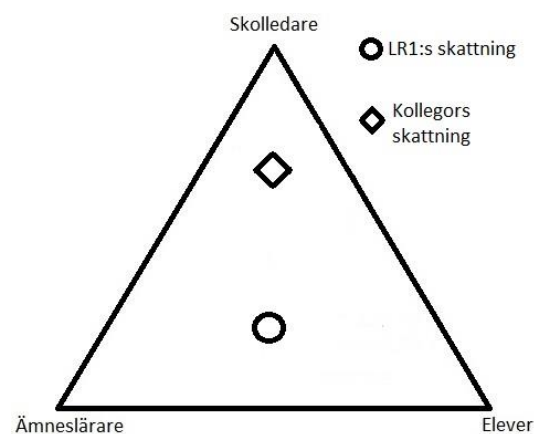
”Då tänkte man att det skulle komma mer hjälp till eleverna, men så blev det inte. Vi borde som professionella människor veta [vad en specialpedagogs arbetsuppgifter är], men samtidigt skadar det inte med en presentation för kollegiet. Jag tycker att rektor redan innan skulle förklarat att en specialpedagog skulle anställas och uppgifter är så och så.” (LR1)

Om specialpedagogen och hennes tänkta arbetsuppgifter istället hade introducerats av skolledaren tror LR1 att ”hon hade inte blivit ansatt och misstrodd”. Efter en tid fick specialpedagogen själv, inför kollegiet på ett APT-möte och utan rektors involvering, förklara att vederbörandes arbetsuppgifter missförstått av lärarna och därefter förtydliga vad det var tänkt att hon skulle arbeta med. Dock upplever LR1 att samarbetet med specialpedagogen aldrig blev fruktsamt då det saknades kontaktytor. Hen upplevde att ”[specialpedagogen] var en icke-person, ”personal”. ”Vad har du för funktion här?” undrade många. ”Hon tänkte adventsljusstakar och delade ut [för eleverna] obegripligt formulerade enkäter som [lärarna] hade flaggat för, men hon brydde sig inte.” Således, som ett resultat av specialpedagogens anonymitet på skolan, upplevde sig LR1 inte ens kapabel att resonera kring vederbörande utifrån skattningsverktyget.

Vad betecknar ett professionellt och fruktsamt samarbete mellan lärare och specialpedagoger? LR1 betonar vikten av att få gedigen uppföljning på de ärenden som tas upp med vederbörande, men det viktigaste av allt är specialpedagogens bakgrund.

”Det är bra om specialpedagogen är lärare i grunden, gärna på samma stadium som en själv. Då har hen erfarenhet av hur det är om man har 30 elever och tio inte fungerar. [Risken är annars att] man får floskelsvar och floskelhjälp tips som ”Sätt eleven längst fram” eller ”Har du punktat upp på tavlan vad de ska göra?” Klichésvar.” (LR1)

LR1 beskriver kontexten kring specialpedagogen på sin nuvarande skola som något av en motsats till den tidigare upplevelsen: ”Hon är meddelsam och bra på att informera om vad som är på gång, nya rutiner och tydlig med att hon kan bli kontaktad som man behöver hjälp, plus att hon har jobbat som lärare på en liknande skola tidigare.” Vidare var skolledningen tydlig med vad specialpedagogens mandat var och vad lärarkollegiet kunde förvänta sig av vederbörande, något som specialpedagogen speglade i sin egen framtoning gentemot lärarna.



Figur 5: Lärare 1.

Således upplever LR1 rollen som mycket tydlig och känner stort förtroende för specialpedagogen. Däremot medger hen att alla kollegor nödvändigtvis inte delar det positiva omdömet då det öppet talas om hur specialpedagogen har ett alltför starkt fokus på skolledningsfrågor och inte är tillräckligt intresserad av att kommunicera med lärarna.

”Hon skulle nog gärna vilja ha någon form av ytterligare befogenhet, typ biträdande rektorstjänst. Det är bara en känsla. Någon gång skrev hon e-postmeddelande till personalen där hon uttryckte sig som om hon gav order. [...] Folk har nog sagt till henne att inte diktera var personal ska infinna sig och göra – det kan bara rektor göra. Detta har hänt ett par gånger och jag vet att folk har reagerat. [...] Man ska nog vara försiktig och tydlig med vem som är och inte är chef.” (LR1)

LR1 uppskattar det arbete som specialpedagogen gör med lärarna och eleverna, men kan också förstå kollegornas resonemang kring att specialpedagogen inte har mandat att fungera som chef. Till skillnad från LR1 har Lärare 2 (LR2) haft betydligt mer samröre med specialpedagoger genom åren i läraryrket. För ett par år sedan arbetade hen på en större kommunal skola där det fanns ett team av specialpedagoger som alla på arbetsplatsen verkade ha stort förtroende för:

”De var ett bra team med goda rutiner. De kunde vara med på möten med föräldrar och de kunde gå ut i klassen [och observera], ibland plocka ut någon, men också bara prata och bolla tankar. [...] Varje vecka hade de fasta tider där man spontant kunde besöka dem och få handledning eller bara diskutera något. De var väldigt tillgängliga, tillmötesgående och jag tyckte om att gå dit. Hade man ett ärende berättade de när man kunde förvänta sig att få återkoppling.” (LR2)

LR2 berättar att specialpedagogerna hade ledningens förtroende och uppbackning i sitt yrkesutövande och det rådde inte någon som helst osäkerhet kring deras funktion på skolan.

Handledning är något som LR2 saknat på alltför många arbetsplatser: ”Jag hade velat ha någon som tycker det är spännande med de små frågorna. Det är svårt om det alltid ska finnas en anmälan [till EHT för att man ska få tala med specialpedagogen].” Hen tycker att det finns en potential i att specialpedagoger gör sig mer tillgängliga för lärare, till exempel genom att delta på arbetslagsmöten och ”köra lite handledning i allmänhet”.

”Man kan tipsa varandra i handledning [lärare emellan]. Jag hade tyckt det vore jättebra. Det är sällan man hinner prata med kollegorna om specifika ämnen. Man kan utbyta värdefulla erfarenheter där specialpedagogen styr det hela. [...] Det känns som om det ligger så långt borta att man förebygger, utan man släcker bara bränder. Ja, man jobbar inte förebyggande. [...] Hur kan vi vara förberedda, vara steget före bränderna? Jag tror detta är något som måste komma uppifrån, från rektor eller EHT.” (LR2)

Hen menar att när en specialpedagog fungerar som bäst har de öppet förtroende från skolledningen men jobbar inte nödvändigtvis nära denna, utan fokus ligger på lärarna och eleverna där det särskilt gäller att bygga upp goda relationer med de förra (se ”önskat läge” i skattningsverktyget).

Om specialpedagogernas yrkesroller fungerade utmärkt på den tidigare diskuterade arbetsplatsen minns LR2 diametralt skilda scenarier på andra arbetsplatser: ”Ska du vara här får du vara speciallärare, inte specialpedagog” var den attityd som vissa specialpedagoger mötte och i något fall slutade vederbörande ganska omgående på grund av försämrade relationer till personalen och sedermera vantrivsel.

LR2 beskriver också specialpedagoger vars arbetsuppgifter dikterades av lärarna och där skolledare förhöll sig passiva, eller i vissa fall anslöt sig till de falanger som ville ändra specialpedagogens roll. I ett specifikt fall bråkade specialläraren och specialpedagogen, där den förra öppet och obehindrat beklagade sig inför personal och skolledning om att specialpedagogen ”inte gjorde något”. Till LR2:s förvåning fick detta stöd av rektor som tog aktiv ställning till att specialpedagogens yrkesroll skulle förändras efter specialläraren och lärarnas önskemål (se markeringen i nedre höger hörn av skattningsverktyget). ”Jag tyckte att specialpedagogen var bra!”, säger LR2. ”Hon kunde ge tips om hjälpmedel och vara med på träffar med föräldrar, men det gick inte för alla påtryckningar från alla håll. Hon sa upp sig.” LR2 argumenterar att förväntningarna på specialpedagoger ofta inte stämmer, varken från lärare eller skolledning: ”Ibland känns det som om vissa rektorer inte heller har koll.”

Idag jobbar LR2 på en kommunal skola där specialpedagogen jobbar nära skolledningen. Även om det inte råder några oklarheter i vad specialpedagogens uppdrag är uppfattar LR2 att specialpedagogen är mycket upptagen och otillgänglig, delvis på grund av överbelastning men ”kanske [också] för att hon gör saker hon inte ska”. LR2 indikerar att specialpedagogen spenderar mycket tid i möten med skolledningen och sedan inte kommunicerar och är tillgänglig för lärarna. ”Det känns lite som om specialpedagogen och rektor är ett team, lärarna och EHT ett team och sedan specialpedagogen och EHT ett annat team. Och på arbetslagsmötena har jag bara sett specialpedagogen en gång”, säger LR2.

Hen visar i skattningsverktyget med en streckad linje hur specialpedagogen är avskärmd från lärarna och eleverna och återger följande metafor: ”Specialpedagogen verkar vilja vara rektors högra hand, men vänster hand sträcker hon inte ut till oss.” LR2 utvecklar enligt följande:

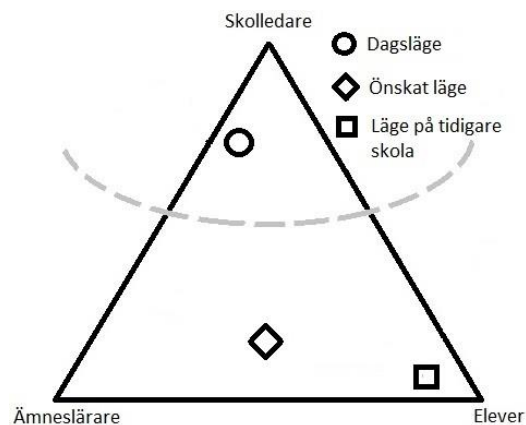
”Det kan vara att specialpedagogen träffar föräldrar på möten, men sen när [situationen] talas om är hon inte med och det kommer från mentorer och biträdande rektor. Det hade varit intressant att få höra från hennes sida hur hon tycker att vi ska jobba med den här eleven. Precis i början [av LR2:s anställning] var hon med men nu är hon aldrig med på mötena.” (LR2)

LR2 återkommer till specialpedagogens otillgänglighet och tycker att det är jobbigt att närma sig vederbörande:

”Vi som ser att hon är busy vågar inte prata med henne för att hon inte skall bli ännu mer stressad. Man blir bemött med ett stressat beteende och man får korta svar, någon gång inte svar alls. Det känns obehagligt och man drar sig för att prata med henne. Jag och en kollega fick till exempel inte svar när vi mailade för två till tre veckor sedan om ett viktigt ärende, så det är samma sak där. Tillslut känner man sig bara jobbig och slutar kommunicera.” (LR2)

Sammanfattningsvis ger LR2 uttryck för vad som är speciellt viktigt för att en specialpedagog skall vara effektiv i sin yrkesroll:

”Först och främst [bör specialpedagogen] lära känna skolan, eleverna och lärarna. Ödmjukt försöka handleda... Att handleda utan att det görs för att lösa speciella problem, eller släcka bränder. För det känns ibland som om man bara tar upp sånt som inte fungerar men att man istället [borde] prata om sånt man kan förebygga. [...] Att specialpedagogen är tydlig med vad han eller hon ska jobba med och att rektor aktivt stöttar vederbörande i detta. ”Det här är vad jag är anställd att göra!” Men på ett ödmjukt sätt så att lärare känner att de kan komma och prata. Var öppen, ha rutiner och tänk långsiktig. Jobba nära lärarna, lyssna in dem, för jag tror de har mycket att komma med. Lyssna in många så att det inte bara blir en version.” (LR2)



Figur 6: Lärare 2.

6.3 Specialpedagogernas perspektiv

Specialpedagog 1 (SP1) valde att gå in i yrket som gymnasielärare för att måna om alla elevers rätt till likvärdiga möjligheter till utbildning, det vill säga ”de demokratiska aspekterna av skolan, hur vi skapar förutsättningar för detta när vi lever i en så differentierad värld”. SP1 beskriver sin yrkesroll på följande sätt:

”Min yrkesroll handlar om handledning, professionella samtal med olika parter inom organisationen, framför allt skolledningen, lärarkollegiet och elever med vårdnadshavare. Det är alltså de tre fälten jag rör mig mellan”. Mot skolledningen jobbar jag mest med skolutveckling. [...] Med lärarna är det mer kring elevärenden [och där] är jag med som samtalspart för att diskutera hur vi kan skapa de bästa förutsättningarna för lärande i den [aktuella] klassen.” (SP1)

Inledningsvis bestämde hen själv sina arbetsuppgifter då rektorn ”inte visste vad en specialpedagog var”. Således fick SP1 i handling och ord visa vad specialpedagogik var, och inte var för sin chef, i synnerhet vad det inte är. Vad som försvårade detta var att SP1:s arbetsplats¹⁸ präglas av stark individualism där det ”råder få kontaktytor mellan personal” och således begränsade kommunikationsmöjligheter. Men även andra faktorer ses som avgörande för hur hen uppfattar sin möjlighet att utöva yrkesrollen:

”Om man inte har ett mandat från skolledningen är det svårt att få igenom arbetsmetoder och arbets sätt. Vi har haft ett skifte, fått in en ny rektor och till viss del biträdande rektorer. Då ser man vilken betydelse som skolledningen har för vad som bedöms som viktigt. [...] Det märker man, skolledningen är det allra viktigaste.” (SP1)

SP1 understryker mandatets betydelse och poängterar ”att man måste kunna jobba med lärare i en symbios där man tänker att ”vi gör det tillsammans” för vår verksamhet och elevers bästa”.

”Här blir det viktigt att jobba med relationer som specialpedagog. Det första jag gjorde var att lite diskret beblanda mig i olika kontexter på skolan, och sen där kunna visa vad som är viktigt att jobba med. [...] Det är inte jag som ska berätta för [lärarna] vad [de] ska göra, utan vi har den här verksamheten tillsammans.” (SP1)

SP1 menar således att strategisk kommunikation med lärarkollegiet möjliggjorde goda relationer. Vidare upplever hen att ”[det] var skönt att som gymnasielärare i botten ha ett förtroende i min examen [hos lärarna]. Min grundexamen använde jag till min fördel i de här etablerings-

¹⁸ SP1 jobbar fortfarande på samma

kontakterna.” ”Jag kommer här och förstår precis vad du upplever i klassrummet”. SP1 understryker att denna legitimitet har gjort det lättare att i nästa steg få förståelse från lärarna när det handlat om bland annat pedagogisk återkoppling.

De svårigheter som kan uppstå uppfattar SP1 ofta bero på att lärare trots allt upplever att man som specialpedagog kommer ”uppifrån” och att det uppstår missförstånd om

”[...] vad syftet är med det här utvecklingsprojektet eller vad syftet är med de här anpassningarna som måste göras i undervisningen. Då är det lätt att de ser att här kommer en person ovanifrån och ska lägga sig i. Då misslyckas man! [...] Det gäller väl att vara ödmjuk i sin syn på sig själv, att man gör fel.” (SP1)

För att hantera situationer som de här brukar SP1 försöka avdramatisera situationen genom att säga ”att det inte handlar om dig och att du gjort fel, utan om en förståelse för våra elever, en förståelse tillsammans.”

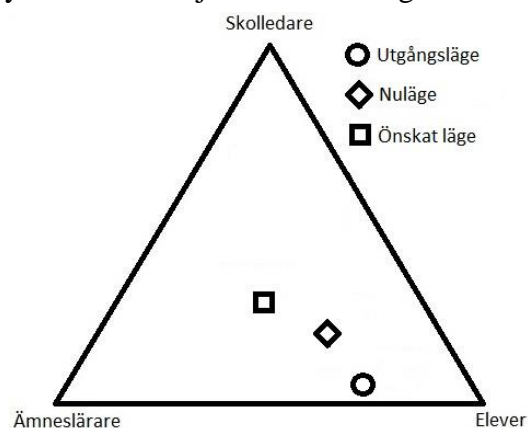
Som beskrivet ovan hade SP1:s första rektor begränsad insikt i en modern specialpedagogs arbetssysslor. Därför var arbetet inledningsvis tämligen elevfokuserat. Idag arbetar hen mer koordinerat med skolledningen och lärarna, men uppfattar att yrkesrollen alltjämt befinner sig

i en skiftande fas. SP1 förklarar sitt resonemang ytterligare:

”Man ska vara en samtalspart till skolledningen som är ansvarig, men som specialpedagog är jag lärare. Även om jag inte har undervisning är det den pedagogiska verksamheten jag utvecklar.” Genom att i sina interaktioner röra sig uppåt och till vänster i skattningsverktyget uppfattar sig SP1 som allt mer involverad i skolutvecklingsfrågor, men också att

hens engagemang och tid brukas mer demokratiskt då fler elever får tillgång till specialpedagogen om det i större mån sker via lärarna. Annars, resonerar SP1, blir det den elev eller de föräldrar som har starkast viljor som får all uppmärksamhet. ”Arbetar man helt centrerat i [skattningsverktyget] tror jag risken är att man tappar det relationella med lärarna, kanske perspektiv på vad undervisning är”, säger SP1.

Specialpedagog 2 (SP2), också med ett förflutet som gymnasielärare, karaktäriserar början av sin karriär i yrket som besvärlig och beskriver att ”det var lärarna som sa till mig vad jag skulle göra”. Rektorn kommunicerade varken med SP2 eller kollegiet rörande vad yrkesrollen skulle handla om, varpå SP2 anammade en strategi med att



Figur 7: Specialpedagog 1.

”[...] hitta allianser som man kunde arbeta via. Vissa lärare tyckte det var bra att jag var med på lektioner och att de sedan fick feedback. Sen spred sig ryktet och fler ville att jag skulle vara med. Det var ett jättejobb och jag trivdes aldrig på det stället! Man fick ta vissa konflikter helt själv. Jag var säkert och sa till skolledningen att ”Det är ni som måste tala om etcetera...” men det hände inget.” (SP2)

På sin nuvarande arbetsplats upplever sig SP2 ha ett visst mandat från skolledningen, eller snarare att det sagts att hen ”har fria händer” att utöva sin yrkesroll. Att numera också vara medlem av ledningsgruppen har haft en positiv påverkan på befogenheter och möjligheter att påverka. Allt är emellertid inte glasklart; för ungefär ett år sedan bad SP2 om tydligt definierade arbetsuppgifter men har ännu inte fått ett svar. Således menar SP2 att lärarnas uppfattning om yrkesrollen enbart grundar sig i hur SP2 själv kommunicerat den, bland annat via digitala dokument som hen på eget initiativ lagt ut på en gemensam digital plattform.

Precis som SP1 har SP2 en lärarbakgrund på samma stadie som hen är verksam på idag och uppfattar att detta bidrar till status bland lärarna och förenklar relationerna med dem. SP2 beskriver vidare hur tillfällen när lärare kommer med akuta ärenden som en möjlighet att bygga relationer och öka förtroendet för yrkesrollen:

”Man måste lyssna, lyssna mellan raderna. Om någon klagar frågar jag ”Vad har du för önskemål? Vad tänker du själv om detta? Hur har du tänkt och vad har du tänkt fungerar?” De flesta lärare kommer när de är helt slut, när de gjort allt de kan. Det är synd, för det hade varit bättre om de kom tidigare så att man kunde arbeta proaktivt. Då föreslår jag att jag är med på ett par lektioner och jag tycker det känns som om lärarna tycker det är jätteroligt när jag kommer. Och då blir ju jag glad också. ”Du får komma precis när du vill”, säger de. Sen är jag inte helt ärlig, utan säger att jag kanske ska titta på en viss elev, men jag tittar på så mycket mer. Detta gör jag för att läraren ska känna sig lite mer bekväm med min närvaro i klassrummet. De tycker att jag hör och att jag bryr mig.” (SP2)

SP2 beskriver hur ovanstående arbetssätt får lärarna att uppleva sig som förstådda, att de och deras problem tas på allvar. Vidare har hen noterat att lärarna självmant söker handledning när relationen väl etablerats. Likaså menar SP2 att det är viktigt att ha en god relation till skolledningen, för ”om man ska få igenom sin drömbild, som min bild av ”en skola för alla”, är det nog lättare om man har chefen med sig”.

En annan strategi för att öppna kommunikationskanaler och skapa relationer till lärarna är för SP2 att bjuda in nyanställda lärare till handledning i grupp.

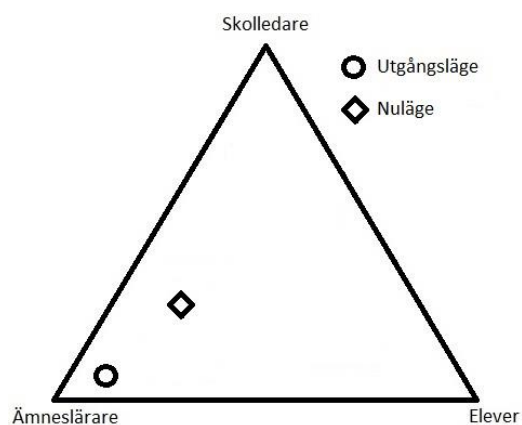
”Jag bjuder in dem och kollar så att det blir en bra tid som passar deras scheman. Sen ser jag till att det blir en grupp så att det kan bli ett samtal som jag själv inte behöver föra framåt hela tiden. De kan svara på varandras funderingar.” (SP2)

Hen förklarar att detta ger viss status och att de som deltagit oftare söker professionell kontakt eftersom de blivit familjära med personen och yrkesrollen.

En nyckelfaktor till att bibehålla förtroendet och legitimiteten hos lärarna är integritet, hävdar SP2 – specifikt att måna om anonymitet och inte gå vidare med det som sägs förtroligt till någon annan, i synnerhet inte till skolledningen.

”Det är lätt att prata med mig för de vet att det inte sprids, jämfört med hur det kan vara att prata med kollegor och spridning i fikarummet. Ibland kan jag dock säga till chefen att det råder en generell situation, dock inte så att det går att identifiera läraren. Om situationen kräver att läraren identifieras ber jag alltid om samtycke från vederbörande först.” (SP2)

SP2 reflekterar över utvecklingen av sin yrkesroll på senare år och konstaterar att ”[lärarna] är mitt verktyg. Jag kan få dem att göra så att eleven lyckas i skolan”. Hen förklarar också att det känns desto mer angeläget att arbeta nära lärarna kontra skolledningen då den senare inte har direkt inflytande på eleverna. Däremot har SP2 valt att med tiden arbeta något närmare skolledningen, då ju bättre kommunikation och relation man har med denna, i desto större utsträckning kan man erhålla mandat att påverka vad som händer i klassrummen.



Figur 8: Specialpedagog 2.

7 Analys

7.1 Identifierade teman

Den tematiska analysen identifierade två teman som förklarande specialpedagogers möjligheter att verka effektivt i sin yrkesroll avhängig interaktion med skolledare och lärare. Mandat är det första temat, det vill säga det formella uppdrag som specialpedagoger får från sin chef för att utföra sitt uppdrag. Det andra temat utgörs av en fusion av kommunikation och relationer, två potentiellt enskilda teman som uppfattades alltför integrerade med varandra för separeras. Temat handlar således om faktorer som tillgänglighet, tydlighet, kommunikationskanaler, personligt bemötande, förtroende, trygg- och otrygghet.

7.2 Mandat och etablering av yrkesrollen

Informanterna i undersökningen var tydliga med hur specialpedagogers yrkesroll formas avhängigt samspelet med skolledare och ämneslärarkollegor. Analogt med Edberg (2017), Ahlefeld-Nisser (2009) och DiPaola och Walther-Thomas (2003) påtalade flera att det förekom svårigheter för specialpedagoger att etablera sig på nya arbetsplatser som en följd av okunskap som konstaterats bland skolledare avseende specialpedagogisk verksamhet. Bristande insikter bland lärare om yrkesrollens funktion togs också upp som en försvårande omständighet för att etablera yrkesrollen. I tidigare forskning har detta belysts av Abbott (2007), Agalotis och Kyvala (2011), Lindqvist (2013b) och Kotte (2017).

SP2 beskrev sin första tid i yrket som besvärlig på grund av den oklarhet, eller godtycklighet, som rådde kring specialpedagogrollen i och med att rektor inte förmedlade vilka arbetsuppgifterna var. Sådana omständigheter beskrevs av Pearson och Ralph (2007) som hämmande för etableringen av en trygg och produktiv specialpedagogidentitet, liksom för specialpedagogens professionella utveckling (Rosen-Webb, 2011). För att hantera dessa svårigheter på en skola beskrev SP2 sig inledningsvis vara tvungen att förhandla fram sina arbetsuppgifter via allianser med lärare. Bakgrunden till detta var upplevelsen att lärarna hade kontroll över arbetsuppgifterna, precis som LR2 noterade rörande en ansatt specialpedagog på en tidigare arbetsplats. På liknande sätt var SP1 tvungen att handgripligen visa sin chef vad en specialpedagogs arbetsuppgifter innebär, liksom att strategiskt delta i olika kontexter på skolan, för att klargöra

yrkesrollen. Deras erfarenheter korrelerar med Abbotts (1988) teori om hur yrkesgrupper konkurrerar om och etablerar kontroll – eller jurisdiktion - över arbetsuppgifter på arbetsplatsen. Detta proaktiva förhållningssätt som SP1 och, så småningom, SP2 intog för att framgångsrikt förmedla och förhandla om intentioner kring yrkesrollen med chefer och kollegor är dessutom i linje med Ahlefeld-Nissers (2009) fynd kring vikten av demonstrerbar kommunikativ kompetens för att erhålla mandat från rektor att leda pedagogiska diskussioner med lärare.

Både SP1 och SP2 beskrev att de lyckades etablera sina yrkesroller - eller yrkesmässiga professionalism (Evetts, 2003, 2011) – och jurisdiktion (Abbott, 1988) över arbetsuppgifter på sina arbetsplatser. SP2 berikade dock undersökningen med två unika inslag av hur mandat och yrkesrollen etableras: 1. Hen är en del av ledningsgruppen på sin nuvarande skola, något som Rosen-Webbs (2011) och Qureshi (2014) fann fördelaktigt för yrkesrollen. Det bör dock poängteras att SP2 uppfattar sig ha skapat ett mandat för sig själv via de fria händer som skolledningen gett. 2. Genom att på samma skola taktiskt bjuda in nyanställda på handledning återkom de spontant i framtiden. Även LR2 erfor att handledning av lärare hade positiv inverkan på specialpedagogers etablering av yrkesrollen i kollegiet.

Den otydlighet som LR1 menade karaktäriserade specialpedagogen i ”Stad A” liknar LR2 och SL1:s erfarenheter. Avsaknad av mandat ledde till att specialpedagogerna marginaliserades, som förklarats av bland annat Agalotis och Kyvala (2011). Från ett skolledarperspektiv var mandatet något som både SL1 och SL2 betonade som viktigt för specialpedagogers förutsättningar att utöva sin yrkesroll. LR1 och LR2 redogjorde också, i enlighet med Ahlberg (1999), för hur konflikter uppstod när lärarnas hade felaktiga förväntningar på specialpedagogernas arbetsuppgifter. Omvänt bekräftades sambandet av LR1 som beskrev hur hans nuvarande specialpedagogs arbetsuppgifter klargjordes från början och att vederbörande fick ett tydligt mandat från skolledningen, precis som för specialpedagogteamet på en av LR2:s tidigare arbetsplatser. I LR2:s fall med den ansatta specialpedagogen fanns det bland lärarna och specialläraren en uttalad önskan om att förändra specialpedagogens roll, något rektorn dessutom ställde sig bakom. Detta resulterade i en mer elevcentrerad roll där specialpedagogen försattes i jurisdiktionell subordination (Abbott, 1988) till sina kollegor. Tillslut sa specialpedagogen upp sig, något som kan härledas till Billingsley och Cross (1992) resonemang kring följder av uteblivet stöd från skolledningen och påtaglig rollkonflikt. Vidare tangerar förloppet Fitzgerald och Radfords (2017) tankar om hur uteblivet uppdrag från skolledningen kan leda till att specialpedagoger inte får möjlighet att arbeta med övergripande, strategiska frågor, liksom Lindqvists (2013b) om hur specialpedagoger kan fastna i förslagda, traditionella roller om uppfattningar kring yrkesrollen inte hanteras innan specialpedagoger introduceras på arbetsplatsen.

Dock bekräftade SL2 att specialpedagoger även kan anta mer traditionella roller utan att detta nödvändigtvis behöver härledas till problem. Detta påvisades bland annat av Magnússon et al. (2018) som fann att friskolor av personaltekniska skäl ibland använder specialpedagoger till uppgifter som ligger utanför moderna examensmål.

7.3 Betydelsen av relationer och kommunikation i praktiken

I varierande ordalag och emfas avhandlade intervjupersonerna vinsten av att specialpedagoger etablerar goda relationer och god kommunikation med ämneslärarkollegor. Samtidigt som relationen till skolledare nämndes uppfattade många den som mindre viktig då skolledningens primära funktion är att definiera yrkesrollen och fördela mandat, något som bland annat argumenteras av Billingsley och Cross (1992) och Griffin et al. (2008). Vissa av de komponenter som Qureshi (2014) menade avgör huruvida specialpedagoger kan utöva ett positivt inflytande på lärares arbete med elever med särskilda behov togs upp, som till exempel specialpedagogers förmåga att stärka lärare i sin yrkesroll, lärares öppenhet för förändring och spridning av information.

SL1 fokuserade på den relationella dissonans som kan uppstå mellan specialpedagoger och lärare mot bakgrund av arbetsrelaterad stress. SL2 i sin tur poängterade vikten av att specialpedagoger åtnjuter förtroende bland lärarna för att de skall var mottagliga för konstruktiv återkoppling. Tankegångarna speglar Scheffs (1990) teori om hur relationers kvalitet påverkas av graden av emotionell samklang, dvs hur väl man kan sätta sig in i och förstå varandras känslor och situationer.

Den problematik som uppstår när specialpedagoger inte kommunicerar i tillräcklig omfattning med ämneslärarna, gör sig svårtillgängliga för dem och inte för vidare information från möten med skolledningen till ämneslärarna togs upp av SL1 och LR2. I skattningsverktyget markerade båda hur två specialpedagoger arbetade alltför nära skolledningen på den övre halvan. LR2 menade att hans nuvarande specialpedagog ingick i team med skolledningen och elevhälsoteamet, men inte i något team med ämneslärarna. Detta, i kombination med spekulat- ionen att specialpedagogen kanske” [...], gör saker hon inte ska” tyder på en distans i relationen som påminner om överdifferentiering, som beskrivet av Scheff (1990) och tolkat som ”isolat- ion” av Aspelin (2018). Ytterligare exempel på överdifferentiering var hur LR1 och SL1 refe- rerade till professionellt och kollegialt isolerade specialpedagoger som ”icke-person” och ”icke-faktor”. I samtliga fall saknades kanaler för de deliberativa samtal som Ahlefeld-Nisser (2009) kom fram till är viktiga för specialpedagoger att delta i för att på bästa sätt bidra till

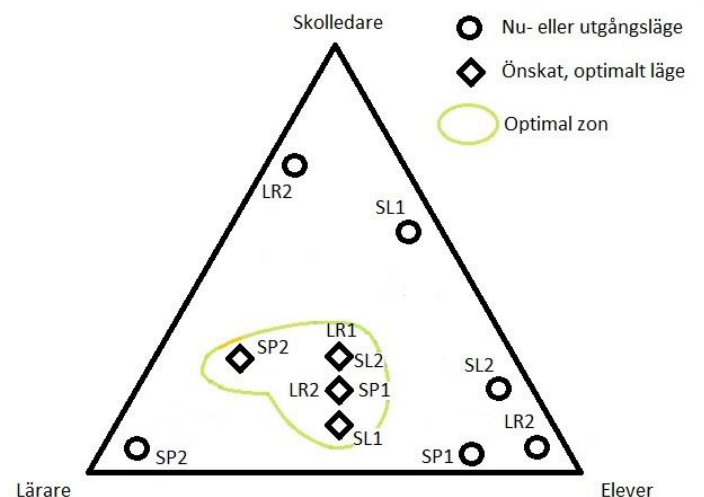
stödet kring elever med särskilda behov. I LR2:s exempel förvärrades problematiken ytterligare av att hen upplevde sig illa bemött med korta svar och ett stressat beteende. Detta fick hen att känna sig ”jobbig” och uppleva ovilja att ta kontakt, något som kan liknas vid Scheffs (1990) teori om att grundkänslor – i det här fallet ”skam” – bidrar till stabila eller instabila sociala band mellan människor. Kontrasterade kände LR2 sig välkommen och väl bemött av specialpedagogteamet på sin föregående skola och sökte regelbunden handledning, ett av de forum där Ahlefeld-Nisser (2009) menar att löpande deliberativa samtal kan ske.

På liknande vis beskrev SP1 och SP2 sitt systematiska arbete med att förstärka de relationella banden med sina ämneslärarkollegor genom att vinna deras förtroende och tillit. Båda använde sina erfarenheter som gymnasielärare för att erhålla legitimitet hos ämneslärarkollegorna, vilket underlättade pedagogisk återkoppling. SP2 noterade dessutom hur lärare gärna återkom för handledning som ett resultat av deras interaktion. Specialpedagogernas ansträngningar kan liknas vid strävan att etablera emotionell samklang och optimal differentiering, som beskrivet av Scheff (1990). I den här undersökningen var SP2 unik i hur hen ingick i ledningsgruppen på sin skola, något som Qureshi (2014) noterade som positivt för specialpedagogers möjligheter att verka som en positiv kraft för lärare. Mot bakgrund av SP2:s formella status som medlem i skolledningen, det något oklara men uttalade mandatet och framgången med lärarna påminner SP2:s ledarskap om det som Oldham och Radford (2011) kallar idealt ledarskap (se figur 1).

Sambandet mellan bakgrund och legitimitet som bidragande faktorer till optimal differentiering mellan yrkesgrupperna lyftes också fram av LR1 som också uppskattade sin nuvarande specialpedagog för dennas meddelsamhet, tydlighet och tillgänglighet. Samtidigt medgav LR1 att andra kollegor uppfattade specialpedagogen som ointresserad av att kommunicera, alltför inriktad på skolledningsfrågor och som benägen att utöva otillbörlig makt över dem. Scenariot liknar det där LR2 upplevde god nytta av en specialpedagog till vilken hen kunde vända sig för tips och råd, men där de flesta andra var kritiska och ville förändra vederbörandes arbetsuppgifter. En möjlig förklaring till de varierande uppfattningarna skulle kunna vara lärares varierande kunskaper, förväntningar på och attityder kring det specialpedagogiska uppdraget, som beskrivet av Abbot (2007), Agaliotis och Kalyva (2011) och Lindqvist (2013b).

7.4 Skattningsverktyget – en sammanfattning

Vikten av den relationella och professionella dimensionen mellan specialpedagoger och lärare var något som poängterades av alla deltagare i undersökningen. I anslutning till intervjuerna blev de medverkande också uppmärksamma på sin egen relation till de andra medverkandes yrkesroller, samt till eleverna. Detta fick som följd att de i flera fall uttryckte en ambition om förändrade samarbetsvanor bland specialpedagoger för att optimera deras möjligheter att lyckas i yrket. Ett sådant handlingssätt skulle vara i full analogi med Scheffs förklaringsmodell (1990) som avhandlar människors behov av emotionell samklang och närhet kontra distans. Skolledarna, SL1 och SL2, var eniga om att specialpedagoger kan vara mer effektiva om de arbetar närmare lärare och elever än skolledningen. De menade också att deras primära uppgift var att fördela mandat, leda den övergripande verksamheten och låta professionerna på skolan fokusera på sina specialistkompetenser. SP2 motiverade sitt önskade skifte i skattningsverktyget med samma tankar som gjorde att SP1 markerade sig själv alltmer åt vänster: det är effektivare att arbeta med elever indirekt via lärarna, delvis ur ett demokratiskt perspektiv. Deras positionella trend var även uppåt, mot skolledningen, med avsikt att få mer inflytande över skolutvecklingsfrågor. Lärarna, LR1 och LR2, önskade också att specialpedagoger arbetar närmare lärare och elever än skolledningen och betonade vikten av förtroendefulla relationer och god kommunikation. I denna sammanfattande skildring av skattningsverktyget kan man utläsa var den här undersökningen estimerar att den optimala zonen befinner sig och var specialpedagoger bör fokusera sin interaktion på arbetsplatsen för att nå störst framgång.



Figur 9: Summerande skildring av deltagarnas markeringar i skattningsverktyget.

8 Diskussion

8.1 Resultatdiskussion

Samhällets förväntningar på skolan idag är att alla elever, inklusive de med behov av särskilt stöd, skall ges möjlighet till en likvärdig utbildning. Avsikten med specialpedagoger är att de via ett helhetsperspektiv skall arbeta i samförstånd med lärare och skolledare kring extraanpassningar, särskilt stöd, pedagogiska utredningar och effektiva åtgärdsprogram. Denna undersökning pekar på olika svårigheter, men även möjligheter, avseende att utöva yrkesrollen på ett effektivt sätt. Forskningen har berört dessa frågor genom åren. Redan 1992 konstaterade Billingsley och Cross hur skolledare måste bedöma behovet av rollförtydligande och modifiering av roller för specialpedagoger då yrkesgruppen upplevde större grad av rollkonflikt och godtycklighet kring yrkesrollen än lärare. Liknande fynd har därefter gjorts i ett flertal andra studier (Gersten, 2001; DiPaola & Walther-Thomas, 2003; Pearson & Ralph, 2007; Griffin et al., 2008; Agalotis & Kalyva, 2011; Rosen-Webb, 2011).

Bilden som framträdde i undersökningen var dock inte entydig. Tvärtom förekom i en del fall positiva omständigheter där specialpedagoger trivdes i sin yrkesroll, även om de inte från första början upplevde uttalat stöd och förståelse inför yrkesrollen från skolledning och personal. I vissa fall redogjorde lärarna i undersökningen för situationer där de uppskattade arbetet som deras specialpedagoger utförde, samtidigt som andra i kollegiet var mer kritiska till utövandet av yrkesrollen. En förklaring till detta kan vara den bland lärare varierande kännedomen om och förväntningar kring specialpedagogrollen. Detta har tidigare beskrivits i flera olika studier (Ahlberg, 1999; Abbott, 2007; Ahlefeld-Nisser, 2009; Agalotis & Kalyva, 2011; Lindqvist, 2013b; Kotte, 2017). En kompletterande förklaringsmodell är Scheffs (1990) teori om sociala band där människors relationer förklaras av graden av emotionell samklang, närhet kontra distans och relationella grundkänslor. Detta blev speciellt tydligt i LR1 ("icke-person"), LR2 och SL1:s (icke-faktor) utsagor där specialpedagoger hamnade i svårigheter både professionellt och socialt. Intressant i sammanhanget är också hur både SP1 och SP2 initialt, på eget initiativ arbetade strategiskt med lärare för att själva utforma sina yrkesroller i kontexter där skolledare saknade kunskap om yrkesrollen – båda exempel hur en profession skapas på arbetsplatsen, det vill säga yrkesmässig professionalism (Evetts, 2003, 2011). Mot bakgrund av att yrket inte är grundat i organisationell professionalism (Evetts, 2003, 2011), det vill säga inte lagstadgat och definierat i Skollagen (2010:800), kan deras ageranden ses som rationella och

framgångsrika. SP1 och SP2:s situationer indikerar ett samband mellan 1: specialpedagogers egen initiativkraft och sociala förmåga och 2: den framgång specialpedagoger kan ha i kontexter där det råder okunnighet och förutfattade meningar kring yrkesrollen. Ahlefeld-Nisser (2009) var inne på liknande spår när hon fann hur specialpedagoger som visar kommunikativ och relationell förmåga har lättare att få mandat och uppdrag att leda pedagogiska diskussioner med lärare. Avhängigt graden av framgång i interaktionerna med skolledare och lärare tyder denna undersökning på att specialpedagoger kan etablera allt från full jurisdiktion till subordinerad jurisdiktion över sina arbetsuppgifter, processer och tillstånd som beskrivits av Abbott (1988).

Specialpedagogik ingår numera på lärar- och rektorsutbildningar, men frågan är vilken genomslagskraft forskningen har haft på utbildningarna avseende förståelsen inför vad yrkesrollen *specialpedagog* egentligen innebär. Undersökningen indikerar vidare att problem som tidigare beskrivits i forskningen kvarstår på en del skolor. Skollagen (2010:800, 2 kap. 9 §, 10 §) säger att "[det] pedagogiska arbetet vid en skolenhet skall ledas och samordnas av en rektor", liksom att rektor "beslutar om sin enhets inre organisation och ansvarar för att fördela resurser inom enheten efter barnens och elevernas olika förutsättningar och behov". Detta lägger ett stort ansvar på skolledare; de är ansvariga för att leda och samordna verksamheten, något som många gånger visat sig råda brist på avseende specialpedagogisk verksamhet (DiPaola & Walther-Thomas, 2003; Ahlefeld-Nisser, 2009; Skolinspektionen, 2012; Edberg, 2017). Tendensen att ansvaret för yrkesrollens funktion ofta ligger på specialpedagogerna själva är något som också framkommer i den härvarande undersökningen. Då specialpedagoger saknar legitimitet i form av organisationell professionalism och legal jurisdiktion - vilket kan vara problematiskt i sig (Magnússon & Göransson, 2018) - faller det ofta på dem själva att etablera professionen på arbetsplatsen och sedan jurisdiktion över ansvarsområden. I många fall kan de sakna mandat och stöd från skolledare och förståelse och legitimitet bland lärare. För övrigt menade flera intervjupersoner att specialpedagogers legitimitet i lärarkollegier hänger ihop med om de själva som lärare tidigare arbetat på samma utbildningsnivå. Detta berördes dock inte i den forskning som den här undersökningen har tagit del av. Det finns emellertid goda exempel på när samarbetet fungerar utmärkt mellan de tre yrkesrollerna avseende den specialpedagogiska verksamheten. Enligt den här undersökningen verkar dessa framgångar främst härstamma i kontexter enligt två villkor: 1. Det råder utbredd kunskap och förståelsen kring yrkesrollen, så som beskriven i moderna examensmål. 2. Specialpedagogen tar egna initiativ till att etablera yrkesmässig professionalism och jurisdiktion över specialpedagogiska arbetsområden.

8.2 Implikationer för specialpedagoger, rektorer och lärare

Den här undersökningen indikerar att möjligheten för specialpedagoger att utöva sin yrkesroll på ett effektivt sätt beror på komplexa kombinationer av faktorer som erhållet mandat, förståelse för yrkesrollen hos andra yrkesgrupper, sociala band med kollegor och egen initiativkraft. Detta är något som förmodas vara svårt att vara förberedd på, speciellt för nyutexaminerade specialpedagoger. Därför torde den här undersökningen vara av speciellt intresse för dem inom yrkesområdet som står i begrepp att söka och börja sin första anställning. Specialpedagoger med erfarenhet i yrket kan också finna undersökningen intressant för att stämma av dess resultat mot egna erfarenheter och få perspektiv på den verksamhet de för närvarande är verksamma inom. Även skolledare och lärare kan dra nytta av ökad insikt i de komplexiteter som berör specialpedagogrollen, i synnerhet då det finns indikationer på hur de har ett betydande inflytande på specialpedagogers möjlighet att utöva en effektiv yrkesroll. Frågan är dock vad som skall till på ett övergripande, strukturellt plan för att komma åt de utmaningar som konstaterades i den här undersökningen.

Oldham och Radford (2011) föreslår att specialpedagogens yrkesroll och medlemskap i skolledningen lagstadgas för att stärka legitimiteten och inflytandet på skolor. Om detta skulle ske är det trots allt viktigt att rollen samtidigt definieras inifrån på skolorna, annars riskerar de positiva effekterna av lagstiftningen att utebli (Evetts, 2003, 2011). En annan utgångspunkt är att ta sikte på innehållet i rektors- och lärarutbildningarna. Idag ingår det att studera specialpedagogik på programmen, men frågan är, likt Edberg (2017) indikerade om rektorsutbildningen, ifall innehållet alltid är adekvat. Det verkar ibland inte räcka att som rektor eller lärare studera specialpedagogik för att skaffa sig tillräcklig kunskap om och förståelse för yrkesrollen specialpedagog. Vad är det tänkt att specialpedagoger skall arbeta med? Vilket stöd kan man förvänta sig få från specialpedagoger? Hur kan man samarbeta? Vilka förväntningar har specialpedagoger på sina chefer och lärarkollegor? Om detta inte förtydligas på lärarprogrammen är det åtminstone rimligt att det fokuseras desto mer på rektorsutbildningarna. Skollagen (2010:800) konstaterar trots allt att det pedagogiska arbetet skall ledas och samordnas av rektor. Det är förstås nödvändigt att rektor har en god insikt och förståelse kring yrkesrollerna som hen leder och vars arbete hen samordnar. I många fall är det redan så på skolor, men den här undersökningen har i likhet med tidigare forskning funnit att så inte alltid är fallet.

8.3 Metoddiskussion

Syftet med denna i omfång begränsade undersökningen var att granska hur interaktionen mellan specialpedagoger och rektorer respektive lärare påverkar specialpedagogens möjlighet att verka effektivt i sin yrkesroll. Mot bakgrund av detta upplevs valet av intervjuer som insamlingsmetod som lämplig då undersökningen intresserade sig för intervjupersonernas uppfattningar, attityder och resonemang kring forskningsområdet, något som argumenteras av Bryman (2016). Den semistrukturerade intervjuformen uppfattas vidare ha gett utrymme för att följa upp intervjupersonernas olika stickspår, så som beskrivet av Packer (2010) och Kvale och Brinkmann (2014). Vidare bedöms tematisk analys fortledes som ett gott val med dess fokus på att systematiskt analysera det empiriska materialet.

Det egendesignade skattningsverktyget som hade syftet att skapa diskussion genererade mer nytta än vad som hade förväntats. Därmed kom den att användas genomgående i resultatet, liksom i analysavsnittet. Dess utformning kan på distans jämföras med visuella analoga skalor (VAS) som ofta används i medicinska och psykologiska kontexter för smärtskattning och bedömning av mående. En viktig skillnad är dock att VAS är graderad i analyskedet, något som skattningsverktyget i den här studien inte är. Aitken (1969) visade att VAS-skalor gör det lätt att uttrycka upplevelse, en fördel som skattningsverktyget också drog fördel av för att sedan på ett djupare plan diskutera positioneringarna som intervjupersonerna markerade. Samtidigt är det rimligt att anta att intervjupersonerna kan ha tolkat skattningsverktyget olika, även om uppfattningen var att de huvudsakligen förstod den på samma sätt. Vidare är det naturligt att konstatera att interaktioner som påverkar skeenden på arbetsplatser – i det här fallet olika skolor – sker mellan betydligt fler än tre yrkesgrupper. Med tanke på studiens förväntade omfång gjordes dock en avgränsning där endast tre yrkesgruppers interaktion studerades, därav skattningsverktygets begränsningar.

För att öka undersökningens validitet skulle frågeställningen kunnat ha varit snävare. Då skulle till exempel fler informanter ur samma yrkesgrupp kunna ha intervjuats, vilket eventuellt skulle ha lett till ännu tydligare slutsatser. Å andra sidan är förhoppningen att andra studier kan finna transferabilitet i denna, så som beskrivet av Fejes och Thornberg (2015).

8.4 Fortsatt forskning

Var fjärde gymnasieelev hoppar av skolan eller går ut utan fullständiga betyg (Skolverket, 2017). Allmänhet, media och politiken har dessa problem alltmera i fokus. Det känns därför

angeläget att söka fördjupade insikter i hur den forskning som sedan decennier bedrivs kring specialpedagogers arbetsförutsättningar på ett bättre sätt skulle kunna tas tillvara och få genomslagskraft i den praktiska skolverksamheten. Denna undersökning, fastän liten och begränsad, har på många plan bekräftat tidigare forskning och visat på att det finns utrymme för många förbättringar på basen av redan befintlig kunskap. En slutsats av undersökningen är dessutom att det är angeläget att få belyst om lagstadgande av yrket och dess ansvarsområden skulle kunna få gynnsamma effekter på yrkesrollen och i förlängningen därigenom också för elever i behov av särskilt stöd. Att studera effekten av lagändringar är emellertid troligtvis svårt då samtliga skolor skulle innefattas och nya studieresultat endast skulle kunna jämföras med historiska sådana. Enklare skulle jämförelser kunna göras om vilka vinster som skulle vara möjliga om närmare samarbeten mellan utbildningsprogrammen för specialpedagoger, rektorer, och lärare förelåg. Här skulle universitet och högskolor med och utan sådana integreringar i utbildningarna kunna jämföras beträffande de nyutexaminerade specialpedagogernas, rektorernas och lärarnas synpunkter och upplevelser av utbildningen, samt på längre sikt eventuellt också på resultat i skolan.

Referenser

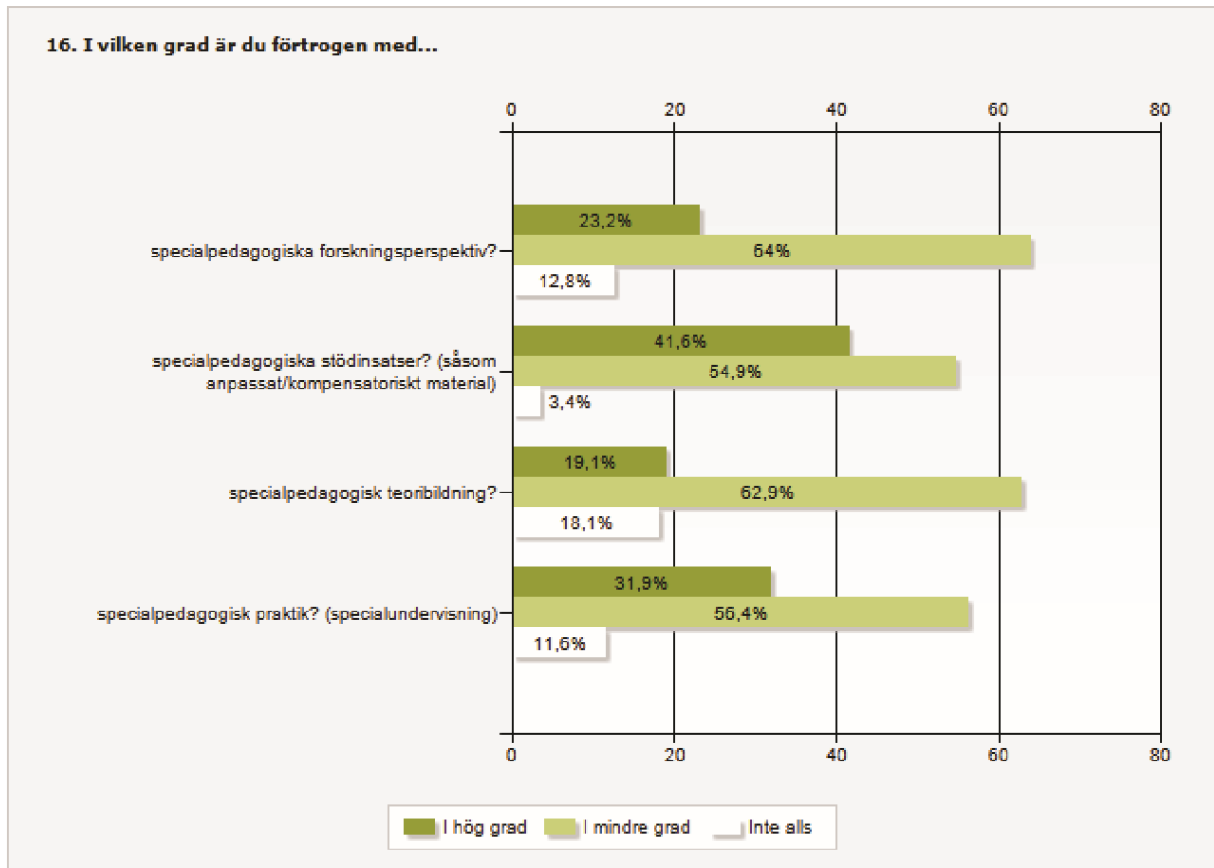
- Abbott, A. (1988). *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago, IL.: The University of Chicago Press.
- Abbott, L. (2007). Northern Ireland Special Educational Needs Coordinators Creating Inclusive Environments: An Epic Struggle. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 391-407.
- Agaliotis, I., & Kalyva, E. (2011). A survey of Greek general and special education teachers' perceptions regarding. *Teaching and Teacher Education*, 27, 543-551.
- Ahlberg, A. (1999). *På spaning efter en skola för alla*. Göteborgs universitet.
- Ahlefeldt Nisser, D. (2009). *Vad kommunikation vill säga - En iscensättande studie om specialpedagogers yrkesroll och kunskapande samtal*. Stockholm: Universitetservice US-AB.
- Aitken, R. (1969). Measurement of feelings using visual analogue scales. *Proceedings of the royal society of medicine*, 62, 989-993.
- Aspelin, J. (1996). Thomas J Scheffs socialpsykologi. En introduktion. *Sociologisk Forskning*, 1, 71-86.
- Aspelin, J. (2018). *Lärares relationskompetens*. Stockholm: Liber.
- Billingsley, B., & Cross, L. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and the intent to stay in teaching: a comparison of general and special educators. *The Journal of Special Education*, 25(4), 453-471.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bryman, A. (2016). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber: Stockholm.
- DiPaola, M., & Walther-Thomas, C. (2003). *Principals and Special Education: The Critical Role of School Leaders*. Gainesville, Florida: Center on Personnel Studies in Special Education.
- Edberg, C. (2017). *Rektors perspektiv på det specialpedagogiska uppdraget - Hur rektorer förhåller sig till skolans specialpedagogiska uppdrag*. Umeå: Umeå Universitet.
- Edling, M. (2016). *Bristen på skolledare är snart akut*. Hämtad 8 januari 2019 från <https://www.skolledarna.se/Skolledaren/Artikelarkiv/2016/Bristen-pa-skolledare-ar-snart-akut/>
- Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism - Occupational Change in the Modern World. *Internatinoal Sociology* 18(2), 395-415.

- Evetts, J. (2011). A New Professionalism? Challenges and Opportunities. *Current Sociology* 59(4), 406-422.
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology Review* 61(5-6), 778-796.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Fitzgerald, J., & Radford, J. (2017). Sen SENCO role in post-primary schools in Ireland: victims or agents of change? *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 452-4656.
- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P., & Harniss, M. (2001). Working in Special Education: Factors that Enhance Special Educators' Intent to Stay. *Exceptional Children*, 549-567.
- Göransson, K., Lindqvist, G., & Nilholm, C. (2015). Voices of special educators in Sweden: a totalpopulation study. *Educational Research*, 57 (3), 287-304.
- Griffin, C., Kilgore, J., & Otis-Wilborn, A. (2008). First-Year Special Educators' Relationships with Their General Education Colleagues. *Theacher Education Quarterly*, Winter 2008, 141-157.
- 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.
- Kotte, E. (2017). *Inkluderande undervisning: lärares uppfattningar om lektionsplanering och lektionsarbete utifrån ett elevinkluderande perspektiv*. Malmö: Malmö universitet, Fakulteten för lärande och samhälle.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, G. (2013a). SENCOs: vanguards or in vain? *Journal of Research in Special Education Needs*, 13(3), 198-207.
- Lindqvist, G. (2013b). *Who should do What to Whom? Occupational Groups' Views on*. Jönköping: Jönköping University.
- Magnússon, G., & Göransson, K. (2018). Perimeters of, and challenges to, the jurisdiction of Swedish special educators: an exploration of free text responses. *European Journal of Special Needs Education*.
- Magnússon, G., Göransson, K., & Nilholm, C. (2018). Varying access to professional, special educational support: a total comparison of special educators in Swedish independent and municipal schools. *Journal of Research in Special Education*, 18(4), 225-238.

- Maguire, M., & Delahunt, B. (2017). Doing a Thematical Analysis: A practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching Scholars. *The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education (AISHE-J)*, 9(3), 335:1-335:14.
- Oldham, J., & Radford, J. (2011). Secondary SENCo leadership: a universal or specialist role? *British Journal of Special Education*, 126-134.
- Packer, M. (2010). *The Science of Qualitative Research*. New York: Cambridge University Press.
- Pearson, S., & Ralph, S. (2007). The identity of SENCos: insight through images. *Journal of Reserach in Special Educational Needs*, 7(1), 36-45.
- Qureshi, S. (2014). Herding cats or getting herded: The SENCo-teacher dynamic and its impact on teachers' classroom practice. *Support of Learning*, 29(3), 217-229.
- Rosen-Webb, S. (2011). Nobody tells you how to be a SENCo. *British Journal of Special Education*, 38(4), 159-168.
- Scheff, T. J. (1990). *Microsociology, Discourse, Emotion, and Social Structure*. Chicago: The University of Chicago Press.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen. (2012). *Rektors ledarskap - med ansvar för den pedagogiska verksamheten, Skolinspektionens rapport 2012:1*. Hämtad från <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2012/rektors-2/slutrapport-rektors-ledarskap-2012.pdf>
- Skolverket. (2013). *Facts and figures 2012 - Pre-school activities, schools and adult education in Sweden*. Hämtad från https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3184.pdf
- Skolverket. (2017). *Betyg och studieresultat i gymnasieskolan*. Hämtad från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3878>
- Stukát, S. (2014). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Malmö: Studentlitteratur.
- Theorell, T., Nyberg, A., & Romanowska, J. (2013). Om ledarskap och de anställdas hälsa. *Socialmedicinsk tidskrift*, 6, 780-792.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat från https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf

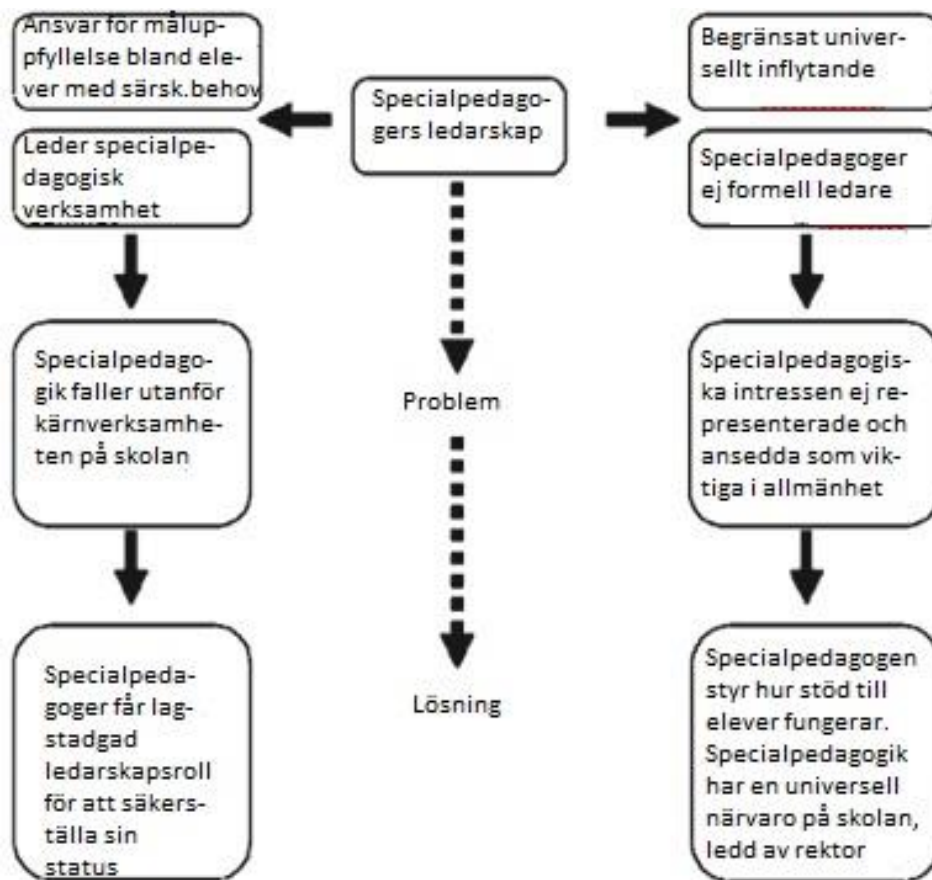
Bilagor

Bilaga 1



Tabell 1: Lärares förtrogenhet med olika perspektiv på specialpedagogik. (Kotte, 2011, s. 122)

Bilaga 2



Figur 10: Lösningar på problematik rörande specialpedagogers ledarskap på arbetsplatsen. Översatt av mig. (Oldham & Radford, 2011, s.132)

Bilaga 3

Information till deltagare i studie med följande syfte: *att bidra med ökad förståelse för hur specialpedagogens kommunikation med och relation till skolledare och lärare kan påverka specialpedagogens möjlighet att verka effektivt i sin yrkesroll.*

Bästa deltagare,

Mitt namn är Johan Israelsson och jag läser för närvarande sista terminen på Special-pedagogprogrammet vid Malmö universitet. Mitt intresse för det ovan redogjorda syftet väcktes successivt under senare års arbete på skolor, vilket alltmer skedde i samarbete med specialpedagoger. När jag under 2017 inledde mitt deltagande på utbildningen växte intresset ytterligare och jag bestämde mig relativt tidigt för undersökningsområdet.

Det empiriska materialet för denna studie på avancerad nivå kommer samlas in via intervjuer med specialpedagoger, skolledare och lärare. Tidsåtgången för en intervju beräknas mellan 40 och 60 minuter, men öppenhet råder från min sida för både kortare och längre samtal beroende på den tid som du i egenskap av deltagare uppfattar att du har möjlighet att avvara.

Studien följer Vetenskapliga rådets allmänna riktlinjer etiska riktlinjer, vilket betyder att du som deltagare kan vara säker på att all information som du delger behandlas säkert och förvaras på ett sätt som gör det omöjligt för obehöriga att ta del av det. Vidare kommer fullständig avidentifiering ombesörjas för att säkerställa att ditt bidrag inte kan spåras varken till dig eller din arbetsplats. När väl studien är avslutad kommer alla inspelningar, liksom annat material som skulle kunna leda till identifiering, att förstöras.

Deltagandet är frivilligt och du kan när som helst avbryta din medverkan utan att lämna någon motivering. Detta gäller oavsett var i processen studien befinner sig. Vidare kan du vara försäkrad om att din medverkan endast kommer bidra till den här studien - inga andra projekt av något slag.

Jag tackar för att du visat intresse för studien genom ditt deltagande. Vid eventuella frågor är du välkommen att kontakta mig via j.israelsson@gmail.com eller telefon: 0708-973878.

Med vänliga hälsningar,
Johan Israelsson
Specialpedagogprogrammet
Malmö universitet

Bilaga 4

Steg 1: <i>Bli familjär med materialet.</i>	Steg 4: <i>Granska teman.</i> Preliminära teman granskas, modifieras och utvecklas efter behov. Deras rimlighet bedöms.
Steg 2: <i>Generera initiala koder.</i> Data organiseras på ett systematiskt och meningsfullt sätt.	Steg 5: <i>Definiera teman.</i> Här görs den slutliga förfiningen av teman, så som de sen används i studien.
Steg 3: <i>Sök efter teman.</i>	Steg 6: <i>Studien skrivs.</i>

Tabell 2: Analysarbetet i steg vid tematisk analys. Översatt och indelad i kolumner av mig. (Braun & Clarke, 2006, 87)