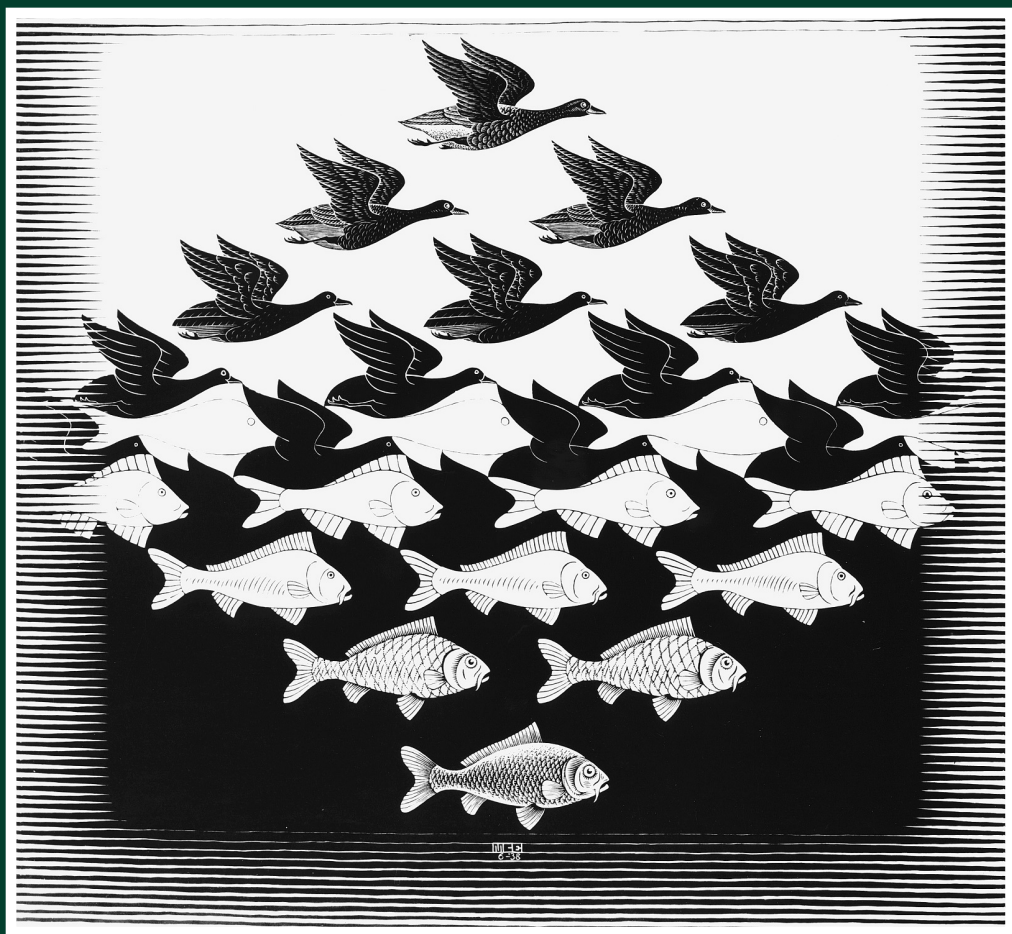


# Specialpedagogik som politik och praktik

Specialpedagogiska professioner i den svenska skolan sedan 1980



Wieland Wermke, Gabriella Höstfält  
och Gunnlaugur Magnússon (red.)



**STOCKHOLM**  
UNIVERSITY PRESS

# **Specialpedagogik som politik och praktik:**

**Specialpedagogiska professioner i den svenska skolan sedan 1980**

Redigerat av

*Wieland Wermke, Gabriella Höstfält  
och Gunnlaugur Magnússon*



**STOCKHOLM**  
UNIVERSITY PRESS

Published by  
Stockholm University Press  
Stockholm University  
SE-106 91 Stockholm  
Sweden  
[www.stockholmuniversitypress.se](http://www.stockholmuniversitypress.se)

Supporting Agency (funding): Vetenskapsrådet

Text © The Author(s) 2024  
License CC BY 4.0

First published 2024  
Cover Design: Amber Dalgleish  
Cover Image: M.C. Escher's "Sky and Water I"  
Cover Image credit: M.C. Escher's "Sky and Water I" © 2023 The M.C. Escher  
Company-The Netherlands. All rights reserved. [www.mcescher.com](http://www.mcescher.com)

Contemporary Research in Special Education (CRSE) (Online) ISSN: 3035-711X  
Series number: 1

ISBN (Paperback): 978-91-7635-255-7  
ISBN (PDF): 978-91-7635-256-4  
ISBN (EPUB): 978-91-7635-257-1  
ISBN (Mobi): 978-91-7635-258-8

DOI: <https://doi.org/10.16993/bcq>

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License (unless stated otherwise within the content of the work). To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> or send a letter to Creative Commons, 444 Castro Street, Suite 900, Mountain View, California, 94041, USA. This license allows for copying any part of the work for personal and commercial use, providing author attribution is clearly stated.

Suggested citation:

Wermke, W., Höstfält, G. & Magnússon, G. (red.) 2024. *Specialpedagogik som politik och praktik: Specialpedagogiska professioner i den svenska skolan sedan 1980*. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bcq>.  
License: CC BY 4.0



To read the free, open access version of this book online,  
visit <https://doi.org/10.16993/bcq> or scan this QR code with  
your mobile device.

# Contemporary Research in Special Education

The book series *Contemporary Research in Special Education* (CRSE, ISSN 3035-711X) aims to publish research on various theoretical perspectives and methodical approaches, reflecting the interdisciplinary nature that characterises special education as a scientific topic. Special education as an academic research discipline deals with conditions for participation and learning with a basis in societal, organisational, group and individual perspectives. The editorial board would like to put an emphasis on examining how educational environments can support or impede development, learning and socialisation among children, youth and adults.

The series aims to publish books that investigate how difficulties can be prevented by studying interactions between the individual and the environment, identifying protective factors and risk factors at various levels for people with disabilities, people in socially vulnerable situations and children and students in need of support. The research presented in the series can include studies of democracy, issues relating to core values, human rights, inclusion and participation, and issues relating to how supportive educational environments can be created for all children and youth. Other areas of interest are what various disabilities may entail for individuals and their broader context.

We invite submissions related to the following foci on special education: Participation and learning, learning environments and didactic development, special education and younger children, ethics, power and profession, migration and education. CRiSE accepts manuscripts in Swedish and English.

## Editorial Board

- Mara Westling Allodi, PhD, Professor, Department of Special Education, Stockholm University (Chair)
- Nihad Bunar, PhD, Professor, Department of Special Education, Stockholm University

- Rune Hausstätter, PhD, Professor, Department of Pedagogy, Inland Norway University of Applied Science
- Helena Hemmingsson, PhD, Professor, Department of Special Education, Stockholm University
- Samuel Odom, PhD, Senior Research Scientist, Frank Porter Graham Child Development Institute, the University of North Carolina at Chapel Hill, United States
- Joacim Ramberg, PhD, Associate Professor, Department of Special Education, Stockholm University
- Lise Roll Pettersson, PhD, Professor, Department of Special Education, Stockholm University
- Susan Sandall, PhD, Professor Emeritus College of Education, University of Washington, Seattle, United States
- Kristina Ström, Professor, Åbo Akademi University, Åbo, Finland
- Wieland Wermke, PhD, Professor, Department of Special Education, Stockholm University
- Jenny Wilder, PhD, Professor, Department of Special Education, Stockholm University

## **Titles in the series**

1. Wermke, W., Höstfält, G. och Magnússon, G. (red.) 2024. *Specialpedagogik som politik och praktik: Specialpedagogiska professioner i den svenska skolan sedan 1980*. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bcq>. License: CC BY 4.0

## Riktlinjer för sakkunniggranskning

Böcker som är publicerade med Stockholm University Press är sakkunniggranskade. Varje bokförslag skickas till ett redaktionsråd av experter inom ämnesområdet för en första bedömning. Om redaktionsrådet och förlagskommittén anser att förslaget är av god kvalitet, accepteras detta för vidare hantering. Det fullständiga bokmanuset granskas i sin helhet av minst två oberoende experter.

Huvudredaktören för denna antologi, Wieland Wermke, har inte varit delaktig i några beslut eller rekommendationer i sin roll som ledamot i redaktionsrådet för *Contemporary Research in Special Education* för att undvika intressekonflikter under granskningsprocessen.

Då redaktionsrådets ordinarie ordförande, Mara Westling Allodi, arbetar vid samma institution som två av de tre redaktörerna för boken, så har Rune Hausstätter (Høgskolen i Innlandet, Elverum, Norge) bedömt arbetet samt granskarnas kommentarer och skrivit rekommendationerna gällande manuset

En utförlig beskrivning av förlagets riktlinjer för sakkunniggranskning finns på webbplatsen: <http://www.stockholmuniversitypress.se/site/peer-review-policies/>

Redaktionsrådet för *Contemporary Reseach in Special Education* har för detta manuskript tillämpat en sakkunniggranskning där både manusförfattarna och granskarna har varit anonyma för varandra under granskningsprocessen.

### Tack till granskare

Ett stort tack riktas till dem som har sakkunniggranskat manuset till den här boken.



# Innehållsförteckning

## **Del 1: Skolan och specialprofessionerna utifrån ett historiskt och teoretiskt perspektiv**

### **1. Inledning 3**

*Wieland Wermke, Gunnlaugur Magnússon & Gabriella Höstfält*

### **2. Speciallärare och specialpedagoger i den svenska skolan – en historisk överblick 7**

*Gabriella Höstfält*

### **3. Specialpedagogikens professioner i internationellt perspektiv 29**

*Gunnlaugur Magnússon*

### **4. Ett systemteoretiskt perspektiv på skolan och dess specialprofessioner 45**

*Wieland Wermke*

## **Del 2: Specialprofessioner och en anpassad skola utifrån ett nutidshistoriskt perspektiv**

### **5. Vilken specialprofession ska finnas i den svenska skolan? 63**

*Izabelle Norgren, Erica Nordeman Vikström, Lina Sponton, Cornelia Söderman & Gabriella Höstfält*

### **6. Specialprofessioner i en re-centraliserad skola 91**

*Andreas Andersson, Linda Dahlin, Theresa Erickson, Kristina Röing & Gabriella Höstfält*

### **7. Carlbeck-kommitténs utredning och kampen om särskolan 119**

*Anders Bergfford, Martin Thorén & Gunnlaugur Magnússon*

## **Del 3: Professionsutveckling utifrån speciallärares och specialpedagogers perspektiv**

### **8. Att bli speciallärare – speciallärarutbildning utifrån ett studentperspektiv 145**

*Caroline Dyrén, Pia Thuresson & Gunnlaugur Magnússon*



9. En specialpedagogprofession i ständig förändring 161

*Ida Svensson, Caroline Öster & Gabriella Höstfält*

10. Profession i utveckling – skolans specialprofessioner mellan 2012 och 2022 179

*Helena Gerle, Therése Hannus, Gunnlaugur Magnússon & Wieland Wermke*

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

11. Speciallärares och specialpedagogers roller, makt och autonomi i skolans organisation 203

*Anna Burman, Nicklas Troedson & Wieland Wermke*

12. Skolledare och specialpedagoger om specialpedagoguppdraget 219

*Kristina Menckel, Love Nilsson & Gunnlaugur Magnússon*

13. Skolan under ett katastrofläge. Specialpedagogiskt arbete under Covid19-pandemin 241

*Tomas Henriksson, Miriam Zermouni Hellman & Wieland Wermke*

14. Demokratins väktare? Skolans specialprofessioner som ämbetsmän 259

*Veronica Borg, Gunilla Grönqvist & Wieland Wermke*

15. Att förstå specialprofessionernas förändring som historisk dynamik 277

*Wieland Wermke, Gabriella Höstfält & Gunnlaugur Magnússon*

Bokens redaktörer och författare 295

**Del 1:**  
**Skolan och specialprofessionerna**  
**utifrån ett historiskt och**  
**teoretiskt perspektiv**



# 1. Inledning

Wieland Wermke, Gunnlaugur Magnússon & Gabriella Höstfält

Den här boken är en berättelse som handlar om den svenska skolans speciallärar- och specialpedagogprofessioner från 1980-talet fram till idag. Boken syftar till att belysa orsaker till att vi har två professioner med specialpedagogisk inriktning och hur likheter och skillnader mellan dem kan förstås. Ytterligare ett bidrag är att klargöra specialpedagogers och speciallärares roll i dagens *en skola för alla*, något som i allt större utsträckning efterfrågas av såväl skolprofessionerna själva som av rektorer, lärare och föräldrar. För illustrera detta behov med ett exempel, publicerade Lärarnas Riksförbunds medlemstidning Skolvärlden i mars 2021 en artikel med rubriken *Speciallärare eller specialpedagog? Det här skiljer uppdraget åt* (Skolvärlden, 2021). I artikeln beskrivs hur vanligt det är att de två professionernas uppdrag misstolkas och flätas samman i de svenska skolorna. Exemplet bekräftar behovet av förklaringar utifrån ett vetenskapligt perspektiv som underlag för professionsutveckling av skolans specialpedagogiska uppdrag.

Boken ingår i ett forskningsprojekt finansierat av Vetenskapsrådet 2021–2024, ”From Salamanca to PISA. The professionalization of special educators since 1990 from a comparative perspective”. I projektet fokuserar vi på specialprofessionernas form och uppdrag mellan två omfattande utbildningspolitiska trender, å ena sidan inkluderingsrörelsen manifesterad i Salamancadeklarationen från 1994, å den andra standardiserade kunskapsmätningar och internationella rankningar. Andra utvecklingstrender som vi uppmärksammar under perioden är den svenska skolans decentralisering, marknadisering samt, under senare tid, juridifiering och recentralisering. Bokens kapitel bygger på empiriskt material som samlats in inom ramen för speciallärar- och specialpedagogstudenters examensarbeten och som redovisas i bokens andra till fjärde del. Upplägget möjliggör tillgång till såväl ett rikt empiriskt material, genom våra praktikers tillgång till fältet, som ett

---

## Hur du kan referera till det här kapitlet:

Wermke, W., Magnússon, G. & Höstfält, G. (2024). Inledning. I W. Wermke, G. Höstfält & G. Magnússon (red.), *Specialpedagogik som politik och praktik: Specialpedagogiska professioner i den svenska skolan sedan 1980*, s. 3–6. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bcqa>. Licens: CC BY 4.0

större djup i analyserna genom mötet mellan akademiska och praktiska erfarenheter. Respektive examensarbetens upphovspersoner anges som medförfattare i de kapitel som bygger på insamlat empiriskt material.

Boken delas upp i fyra innehållsliga delar: I del ett, **Skolan och dess specialprofessioner ur ett historiskt perspektiv**, kontextualiserar vi kapitlens berättelser i en bredare ram i kapitel 2 genom att ge en historisk överblick över utvecklingen av specialpedagogiska frågor i den svenska skolan. I kapitel 3 redovisar vi internationell forskning som relaterar till och beskriver specialprofessioner i andra länder och gör vissa jämförelser med den svenska kontexten. I kapitel 4 redogör vi för bokens övergripande teoretiska ram, vilken är ett så kallat systemteoretiskt perspektiv. Mer specifikt fokuserar vi på sociologiska differentieringsprocesser, i vilka specialpedagogiska professioner och organisationer observeras i relation till varandra. Vi betraktar professioner som kontextberoende dynamiska fenomen, vilka påverkas av ramfaktorer som skiljer sig såväl historiskt och geografiskt som i tid och rum.

Bokens andra del, **Specialprofessioner och särskolan<sup>1</sup> i ett nutidshistoriskt perspektiv** (kapitel 5–7) berättar utifrån debatt och diskussioner i lärarfackens branschtidningar om speciallärares och specialpedagogers professionalisering sedan slutet av 1980-talet. Under tidsperioden äger nedläggningen av speciallärarutbildningen och införandet av specialpedagogutbildningen rum, samt återinförandet av en speciallärarutbildning och uppgraderingen av de båda utbildningarna till avancerad nivå. Som nämnts ovan genomförde det svenska skolsystemet samtidigt stora utbildningsreformer på samtliga skolnivåer, inklusive två nya läroplansreformer, tre lärarutbildningsreformer samt en ny skollag. Olika skolmyndigheter skapades och avvecklades även under perioden. Den senast tillkomna är Statens Skolinspektion (2008), som ytterst är ett tecken på en statlig re-centraliseringsansträngning. Lärarförbundets och Lärarnas Riksförbunds bevakning av specialprofessionsfrågor i respektive fackförbunds branschtidningar utgör här en intressant källa för att förstå professionaliseringen av specialpedagoger och speciallärare i ljuset av dessa historiska betingelser. Kapitel 5 omfattar tiden mellan 1980-talet och 2007. Kapitel 6 fokuserar på tiden därefter fram till 2020-talet. Kapitel 7 tillför ytterligare ett perspektiv på utvecklingen genom att redogöra för en statlig utredning om en skolorganisations existens. Kapitlet analyserar särskolans avskaffande eller behållande,

---

<sup>1</sup> Från och med 2 juli 2023 har skolformen bytt namn till Anpassad grundskola och Anpassad gymnasieskola.

manifesterad i diskussioner i anslutning till Carlbeck-Kommitténs arbete mellan 2001 och 2004, men överskrider även tidsgränserna. Även här är lärarfackens branschtidningar en väsentlig historisk källa. Samtliga kapitel i del två illustrerar hur professioner och skolorganisation formas i förhandlingar mellan olika intressegrupper samt hur förhandlingsprocessen i sin tur påverkas av politiska processer.

Del tre, **Professionsutveckling ur speciallärares och specialpedagogers perspektiv** presenterar kapitel som undersöker hur de professionella själva har upplevt de ovan beskrivna rörelserna, som påverkat deras utbildning, uppdrag, arbetsvillkor och status. I kapitel 8 berättar speciallärostudenter om sin utbildningsresa under tre heltidsterminer fram till speciallärorexamen. Kapitel 9 fokuserar på erfarna specialpedagogers upplevelse av förändring och kontinuitet i professionen sedan 2000. Kapitel 10 presenterar en uppföljningsstudie tio år efter Göranssons och kollegors (Göransson m.fl., 2015) totalpopulationsstudie från 2012 om specialpedagogers och speciallärares utbildning, uppdrag, arbetsvillkor samt professionella inställning.

Del fyra, **Speciallärares och specialpedagogers dynamiska uppdrag** gör en inventering av den nuvarande situationen för den svenska skolans specialprofessioner. I kapitel 11 diskuteras vilka arbetsuppgifter specialpedagoger och speciallärare har i skolans organisation. Framförallt fokuserar vi skolor där både speciallärare och specialpedagoger är verksamma. I kapitel 12, presenteras resultatet av en jämförande enkätstudie med rektorer och specialpedagoger. Båda grupperna berättar vilka delar i specialpedagogers examensordning som utgör eller borde utgöra deras arbetsuppgifter. Här belyses också rektorernas roll i de professionellas arbetsuppgifter. Relationen mellan rektor och specialpedagog illustreras vidare med en studie som presenteras i kapitel 13, där rektorer och specialpedagoger berättar om sin syn på hur det specialpedagogiska uppdraget påverkades av Covid-19 pandemin sedan våren 2020. Slutligen undrar vi i kapitel 14 om dagens specialprofessioner kan betraktas som ämbetsmän i den svenska skolan. Ämbetet borde i så fall ha en relationell inriktning mot hantering av dilemman.

Kapitel 15 avslutar boken med en sammanfattning och diskussion av den nutidshistoriska resa som genomförts. Här teoretiserar vi kring hur speciallärares och specialpedagogers professionalisering från slutet av 1980-talet fram till 2020-talets början kan förstås i relation till skolans uppdrag i förändring, till professionernas dynamiska natur samt till rollen i samhället. Vi diskuterar professionernas uppdrag i dagens skola och undrar om uppdraget verkligen är så otydligt som tidigare kapitel hävdar. Kanske kan 2020-talets skola – en skola mellan Salamanca och

PISA och en skola mellan de- och recentralisering – helt enkelt inte möjliga tydliga uppgiftsbeskrivningar för specialprofessionerna? Om så är fallet är det kanske just otydligheten som ska tydliggöras för skolans elever, deras föräldrar och kollegor, i form av båda yrkeskategoriernas gemensamma och professionella kärna. Dessutom är uppdragets otydlighet inte nödvändigtvis problematiskt utifrån ett professionsperspektiv, eftersom en professions uppgift är att hantera riskfyllda och otydliga uppdrag. Ju viktigare och mer riskfyllt uppdraget är, desto högre blir professionens samhälleliga status, vilket kan illustreras med läkarprofessionen som exempel eftersom läkare ansvarar för människors hälsa och i förlängningen även liv och död.

Det är utifrån denna bakgrund som vi undersökt utvecklingen av specialpedagog- och speciallärarprofessionerna som har huvudansvaret för att skapa en lärmiljö för alla elevers hälsa och lärande. I framställningen blir det tydligt att professionens funktion delas upp mellan undervisningsnära och skolorganisationsnära uppgifter. Medan det förra uppdraget allmänt kopplas till speciallärare, relateras det senare mer till specialpedagoger, vilket är i överensstämmelse med 2007 års utbildningsreformer kring specialprofessionerna. Det kan ta lång tid att se konsekvenserna av utbildningsreformer och först nu, 10 år efter de första nya speciallärarnas examen, har specialpedagogers och speciallärares olika uppdrag blivit tydligare. Vi diskuterar också behovet av, och granskar argument för och emot, två professionskategorier i arbetet med skolans organisation av särskilt stöd. Kanske kan dessa två professioner i framtiden, i likhet med andra länder i och utanför Norden, ersättas med olika specialpedagogiska inriktningar eller specialiseringar?

## Referenser

- Färlin, M. (2021-03-30). Speciallärare eller specialpedagog? Det här skiljer uppdragen åt. *Skolvärlden*. <https://skolvarlden.se/artiklar/speciallarare-eller-specialpedagog-det-har-skiljer-uppdragen-at>
- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnússon, G. & Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning: En enkätstudie* (Rapport 2015:13). Karlstad University Studies.

## 2. Speciallärare och specialpedagoger i den svenska skolan – en historisk överblick

Gabriella Höstfält

### Inledning

Det här kapitlet ger en historisk bakgrund till den svenska skolans specialpedagogiska professioner och går därför längre tillbaka i tiden än 1980-talet. I Sverige finns det idag två yrkeskategorier med elever i behov av särskilt stöd som ett specifikt professionsområde: speciallärare och specialpedagoger. Yrkeskategorierna är båda verksamma parallellt med lärarprofessionerna, såväl med klasslärare, ämneslärare, yrkeslärare och lärare i vuxenutbildning, som med förskollärare och lärare i fritidshem. Specialpedagogutbildningen kan beskrivas som en generell specialpedagogisk utbildning, utan specialiseringar, medan speciallärarutbildningen för närvarande har sex specialiseringar. Speciallärare med ämnesspecialiseringarna språk-, läs- och skrivutveckling eller matematikutveckling arbetar vanligtvis i någon av de allmänna skolformerna, medan lärare i den anpassade skolan eller specialskolan som regel är speciallärare med fördjupad kompetens inom intellektuell funktionsnedsättning, dövhet eller hörselskada, synskada samt grav språkstörning. Specialiseringarna inom den anpassade skolan eller specialskolan samverkar ofta med andra professioner än de rent pedagogiska, som elev- och lärarassistenter samt habiliteringspersonal som arbetsterapeuter, fysioterapeuter, logopedier och psykologer.

Den ena av specialpedagogikens två yrkeskategorier är en förhållandevis ny profession. 1990 sjuöptes specialpedagogutbildningen, till innehållet huvudsakligen inspirerad av 1986 års offentliga skrivelse, *Specialpedagogik i skola och lärarutbildning* (DsU 1986:13). Den nya utbildningen och professionen tog namn efter rapportens titel, som innebar ett tydligt avståndstagande från den tidigare beteckningen Speciallärare, dvs. mot idén om en speciell lärare för speciella elever

---

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

Höstfält, G. (2024). Speciallärare och specialpedagoger i den svenska skolan – en historisk överblick. I W. Wermke, G. Höstfält & G. Magnússon (red.), *Specialpedagogik som politik och praktik: Specialpedagogiska professioner i den svenska skolan sedan 1980*, s. 7–28. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bcqb.b>.  
Licens: CC BY 4.0



i en speciell undervisning, organisatoriskt differentierad från den allmänna skolan och undervisningen. 1986 års departementsskrivelse var i sin tur inspirerad av utredningen om skolans inre arbete, (SIA), (SOU 1974:73) och 1974 års lärarutbildningsutredning, (LUT), (1978:86). Även barnstugeutredningen (SOU 1972:27) där arbete i arbetslag och en samlad skoldag förordades, kom att få stor betydelse för specialpedagogikens inriktning. Samtliga av periodens statliga utredningar och departementsskrivelser, betonade starkt skolans och all skolpersonals ansvar för att organisera såväl verksamheten i stort som undervisningens arbetsformer och arbetssätt för att kunna möta alla elevers behov. Till skillnad från den tidigare specialläraren, före 1962 hjälpskolläraren, skulle specialpedagogen vara en nyckelperson i den utbildningspolitiska ambitionen att skapa *en skola för alla*. Denna ambition sträcker sig tidsmässigt tillbaka till 1940-talets stora skolutredningar (SOU 1946:31) och är den idé som den organisatoriskt odifferentierade grundskolan utgår ifrån. Dock kan det hävdas att särskild och samordnad specialundervisning samt specialskolor, dvs. ett rikt organisatoriskt differentieringssystem, var en förutsättning för att någorlunda framgångsrikt hantera och genomföra såväl folk- som grundskolan (Sjöstrand, 1961).

## Det svenska utbildningssystemets differentiering

Differentiering har haft, och har, stor betydelse för skolans organisation, lärare, elever och även för professioner med intresse för skola och utbildning, samt för vårdnadshavare och intresseorganisationer. Differentiering har även varit en angelägen fråga för nationell och lokal politik, och policy, samt politiska institutioner. Som framhålls i denna boks kapitel 3, har differentiering som funktion att minska komplexiteten inom institutioner som inrymmer ett myller av uppdrag och aktörer. Differentiering i ett sådant sammanhang kan sägas vara konstant, dock innebär förändringar i systemet att även differentieringsformerna förändras. De former som differentiering har pendlat mellan i den svenska folk- och grundskolan är organisatorisk å ena sidan och pedagogisk å den andra (Sjöstrand, 1961; Klafki, 2021), medan den anpassade skolan och specialskolan utgör former av organisatorisk differentiering.

Klafki (2021) beskriver att organisatorisk, eller yttre, differentiering innebär en ambition att organisatoriskt och under en längre tidsperiod dela in elever i så homogena grupper och undergrupper som möjligt. Eleverna delas upp i enhetliga grupper enligt specifika kriterier,

exempelvis efter diagnosticerad funktionsnedsättning, prestation, ålder eller intresse. Vanliga skolklasser är ett exempel på åldersdifferentiering. Ett annat exempel är parallellskolesystemet, där prestationsdifferentiering tillämpas så att elever rumsligt separeras från varandra för att bilda homogena klasser. Betygssystemet med graderade betyg i slutet av en årskurs utgör per definition också differentiering efter prestation och differentiering utifrån intresse är grunden för idén om valfria kurser. Differentiering utifrån kön var utbredd fram till 1960-talet i form av flick- respektive pojkskolor (Marklund, 1985). Vid pedagogisk, eller inre, differentiering spelar samtliga planeringsåtgärder och metodiska åtgärder från lärarens sida en central roll, eftersom hänsyn till elevers individuella skillnader måste tas på ett sådant sätt, att så många som möjligt uppnår utbildningsmålen. Till den pedagogiska differentieringen hör individualisering, samt inkludering om den definieras med pedagogiska förtecken, som genomförs i en odifferentierad elevgrupp (Klafki, 2021).

Den svenska skolans differentieringssystem har genomgått många förändringar och är långt ifrån enhetligt. Varje utbildningsreform innebär förändringar som medför konsekvenser för skolans differentiering. Formerna för uppdelning eller särskiljning – differentiering för att hantera komplexiteten i offentlig utbildning – av elever kan ändras, men däremot inte det faktum att någon form av anpassning utifrån elevers individuella särdrag är nödvändig i stora elevgrupper, oavsett om det handlar om centralt eller lokalt beslutad differentiering. 1980-talet blev det årtionde som kom att förändra Sveriges centrala differentieringssystem i grunden och det försvann för att aldrig återkomma i den form som dittills varit känd för utbildningspraktikerna. De institutionella spåren finns dock kvar, som lämningar i utbildningslandskapet och över och bredvid dem läggs nya ständigt nya spår som den historiska utvecklingen gör det möjligt att följa.

## **Några överväganden och praktiska frågor**

Dagens specialprofessioner omfattar flera yrkeskategorier som vuxit fram inom speciella kontexter, varför två institutionella spår kommer att följas i det här kapitlets historiska framställning av specialprofessionernas utveckling. Det ena, och bredare, spåret är specialläraren inom utbildningsinstitutionerna, främst folk- och grundskolan, och det andra smalare spåret är specialläraren inom hälso- och omvårdnadsinstitutionerna där barn med olika funktionsnedsättningar placerades – till

största delen på anstalter – fram till slutet av 1900-talet. De två institutionella spåren kommer även att relateras till samhällsutvecklingen i stort, främst utbildningspolitiska reformer och deras konsekvenser. För att förstå intentionerna bakom en utbildningspolitisk reform vid en viss tid, behöver den förstås i förhållande till tidigare reformer och de konsekvenser de förde med sig. När vi här följer de förändringar som specialprofessionerna genomgått, förstår vi dem dels som nära knutna till den organisation de verkar i, dels som påverkade av utbildningspolitiska reformer i skola och lärarutbildning. Enskilda professionellas handlingar sker följaktligen inom denna kontext och för att närmare följa utvecklingen inom området, analyseras utvecklingen av specialpedagogisk policy i ljuset av tidigare policy och organisatorisk praktik. Vad som äger rum i nutid kan te sig svårt att förstå och förklara om det inte finns medvetenhet om tidigare policy och praktik, vilket ofta är det som påstås ”sitta i väggarna”. Väggarna i det aktuella fallet hör i själva verket till flera olika institutionella byggnader där specialprofessionerna haft uppdraget att arbeta med barn och ungdomar som av många olika anledningar definierats och omdefinierats som omöjliga att undervisa i den allmänna skolan.

## Utbildningsspåret

Bladini (1990) ger i sin avhandling, med den uttrycksfulla titeln *Från hjälpskollärare till förändringsagent*, en utförlig beskrivning av specialprofessionernas historiska utveckling. Hon konstaterar att Folkskolan tidigt organiserade särskilda anordningar vid sidan av den allmänna utbildningen. De särskilda anordningarna anordnades genomgående i förhållande till det bredare och allmänna utbildningsspåret. Dominerande former var minimikurser<sup>2</sup>, samt organisatorisk differentiering där begåvningsmässigt svaga elever hänvisades till specialklasser. Även kvarsittning förekom, dock inte i lika stor omfattning. Till specialklasserna hänvisades elever som inte klarade folkskolans teoretiska kurser, men även socialt och moraliskt avvikande elever. De var hjälpklassernas föregångare och hjälpklassen blev sedan den skolform som

---

<sup>2</sup> Minimikursen omfattade läsning, skrivning, räkning och kristendom. Den fullständiga folkskolekursen omfattade även geografi, historia, naturlära, linearritning, sång och gymnastik med vapenövning. Det blev ofta flickorna och de fattigaste barnen som fick minimikursen (Riksarkivet, förvaltningshistorik, hämtat 2023-05-22. [https://forvaltningshistorik.riksarkivet.se/19\\_Skola.htm](https://forvaltningshistorik.riksarkivet.se/19_Skola.htm)).

stadigt växte i omfattning under första hälften av 1900-talet. De lokala skoldistrikten ansvarade för att utforma hjälpklassens tim- och kursplaner, men sedan behövde de statligt godkännande från Skolöverstyrelsen. Kursplaner och övriga anvisningar för hjälpklasserna karakteriserades av uppmaningar att dels knyta an till barnens erfarenhetsvärld, dels förbereda dem för ett yrkesliv med enklare kropps- och handarbete. Timplanerna dominerades följaktligen av praktiska ämnen som trä- och sylöjd, trädgårdsskötsel och hushållskunskap (Bladini, 1990).

Under 1930- och 40-talen började idéerna för välfärdsstaten formuleras och medförde en förändring från selektiva, lokalt behovsprövade, till universella socialförsäkringar (Rothstein, 2014). Välfärdsstaten förutsatte en nationalstat som ansvarade för finansiering av allmän välfärd som skolhälsovård och barnbidrag. Den svenska välfärdsstaten tillsatte därför omfattande parlamentariska utredningar i avsikt att reformera utbildningssystemet i sin helhet mot universella medborgerliga rättigheter. Bladini (1990) redogör för att skolplikt för sinnesslöa elever infördes i mitten av 1940-talet och att de svagaste begåvningarna med stöd av begåvningstester flyttades över till Särskolan, vilket betyder att välfärdsinsatserna för dem fortsatte att vara selektiva, eller behovsprövade. De som blev kvar i den allmänna skolan hänvisades till hjälpklasser som hade egna undervisningsplaner och organiserades som specialskolor för homogena elevgrupper. I planerna användes uttrycken psykiskt efterblivna, senare intellektuellt utvecklingshämjade, och ämneskurserna karakteriserades av förenklad målsättning och mindre omfattande innehåll samt periodläsning i samhälls- och naturorienterade kurser. En hjälpklassplacering framgick i avgångsbetyget som avkortad kurs och stängde vägen till flera statliga anställningar. På landsbygden var sällan elevunderlaget tillräckligt stort för att inrätta hjälpklasser, så där användes B-klasser för att hantera eleverna. B-klass innebar samläsning över åldersgränser, det som senare kom att kallas årskursblandade klasser.

Bladini (1990) fortsätter beskrivningen av folkskolans differentieringsinriktning med att den innebar uppdelning av elever efter begåvning i så homogena grupper som möjligt. Argumentet var att samtliga elever gagnades genom att folkskolans elever fick en effektivare undervisning och att de svagaste begåvningarna kunde erhålla en optimal utveckling. De svagaste begåvningarna behövde därför kunna identifieras, eller diagnostiseras, i så stor utsträckning som det var möjligt. Under 1950-talet förfinades diagnostiseringsmetoderna och allt fler barn ringades in: barn med svåra sjukdomar, med hörselskador,

beteendestörningar och lässvårigheter. Huvudkravet för klassificeringen var att specialklasseleverna skulle vara normalbegåvade, varför intelligenstester utgjorde en ”inträdesbiljett” och de som inte passerade hänvisades till anstalter. Specialklasser för svåruppfostrade barn, psykopatklasser, började organiseras redan under 1930-talet, och permanentades senare som observationsklasser. Specialklasser för barn som kallades ordblinda, med nutidens språkbruk dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter, inrättades lokalt men de barnen hänvisades oftast till hjälpklass. Karakteristiskt för samtliga specialklasser var ett begränsat elevantal så att elevernas svårigheter kunde observeras för att ge riktad undervisning och fostran. Specialklasserna var även mest frekventa i storstäder.

## Hälso- och omvårdnadsspåret

Nordström (1968) redogör i sin avhandling för hjälpskolans och särskolans utveckling fram till början av 1900-talet. Han beskriver att den professionella inställningen att barn och ungdomar med funktionsnedsättningar bäst behandlades på anstalter dominerade under 1800-talet och tidigt 1900-tal, vilket innebar placering på internat belägna utanför tätorterna. Anstalterna inriktades mot specifika funktionsnedsättningar som psykiska – med benämningen vansinniga – utvecklingsstörning – med benämningen idioter eller vanföra – eller neuropsykiatriska samt emotionella, som länge gick under benämningen vanartiga eller psykopater. Därutöver fanns asylor för döva och hörselskadade – dövstumma – samt synskadade eller blinda. Anstalternas hälso- och omvårdnadsundervisning inriktades mot moralisk behandling, dvs uppfostran, kombinerad med nyttoaspekten att skolas för arbete, helst för egen försörjning. Den moraliskt inriktade pedagogiken byggde i stor utsträckning på arbetsterapeutiska metoder, stegvis inlärning och positiv förstärkning. Inställningen att de flesta funktionsnedsättningarna var obotliga och berodde på medfödda hjärnskador dominerade under första hälften av 1900-talet och blev ett argument för att barn och ungdomar behövde hållas kvar inom institutionerna som skydd både för sig själva och för samhället. Institutionsvård blev liktydigt med befast och permanent segregering – det vill säga institutionalisering. Inom hälso- och omvårdnadsspåret var och blev diagnostisering och klassificering centrala inslag för placering inom rätt vårdinstitution.

Tongivande för det bemötande som funktionsnedsatta barn och ungdomar fått inom hälso- och omvårdnadsspåret har varit deras möjligheter att försörja sig och bidra till produktionen. Redan i början av

1900-talet beskrevs människor i termer av tärande och närande och omhändertagandet av funktionsnedsatta förväntades ”förvandla dessa från odugliga och blott tärande till verksamma och närande samhällsmedlemmar” (Blomberg, 1934, s. 56).

Utredningen *För den jag är – om utbildning och utvecklingsstörning* (SOU 2003:35, se även kap 7) förklarar att orsaken till internat främst var uppenbara svårigheter att transportera barnen till och från skolan, men även för att skydda dem från omvärlden. Ambitionen var att utveckla även dessa barn till nyttiga samhällsmedborgare och med nyttiga avsågs framför allt arbetsföra. Mot slutet av 1800-talet började institutionerna drivas av landstingen i form av särskoleinternat. Först under efterkrigstiden började externatskolor inrättas för de ”sinnesslöa” som bedömdes vara bildbara och i mitten av 1940-talet lagstiftades slutligen undervisning av bildbara sinnesslöa (Grunewald, 2010). Skolöverstyrelsen fick uppdraget att utforma provisoriska utbildningsplaner som försöksverksamhet. Målgruppen bildbara sinnesslöa definieras som ”barn som saknar förutsättningar att tillgodogöra sig folkskolans vanliga undervisning eller hjälpundervisning men dock i viss grad äro mottagliga för teoretisk och praktisk utbildning” (Skolöverstyrelsen, 1946, s. 5). Utbildning av s.k. ”sinnesslöa lärare” drevs inledningsvis av en förening, Föreningen för sinnesslöa barns vård, och ägde rum i blygsam skala vid Slagsta seminarium i Stockholm. Statsbidrag och privata donationer finansierade utbildningen, som fram till mitten av 1900-talet endast antog kvinnor, vilket motiverades av att undervisningen prövar egenskaper som kräver ett milt och tåligt sinnelag (Östlund, 2012). Utbildningen organiserades som internatutbildning där de blivande lärarinnorna under ett halvt sekel vägledades av ”Några råd och anvisningar vid sinnesslöa barns (idioters) vård, uppfostran och undervisning”, en bok författad av pionjären Thorborg Rappe (Rappe, 1903) och som låg till grund för Slagstapedagogiken, ett pedagogiskt arbetssätt som bygger på individualiserad undervisning utifrån en ingående kännedom om varje elevs förutsättningar (Brockstedt, 2000). Slagstapedagogiken blev i sin tur vägledande för den läroplan för särskolan som upprättades 1959.

1959 års läroplan för särskolan (Läroplan för rikets särskolor, 1959) uppmanar läraren att etablera en relation med varje elev och betonar att det måste finnas stor frihet att utforma undervisningen. Dock framhåller läroplanen vikten av att använda sig av livfullt berättande, konkreta arbetsuppgifter och visualisering. Om undervisningen inte fungerar, är det också lärarens uppgift att överväga vad som kan ändras eller

förbättras. Läraren uppmanas att följa utvecklingen på det undervisningsmetodiska, dvs. didaktiska, området och pröva nya vägar samt ta tillvara sina egna erfarenheter i skolarbetet. Samlad undervisning, med nutida terminologi ämnesöverskridande temaarbete, förordades tillsammans med periodläsning för att undvika splittring i arbetet, dock inte på bekostnad av övningar i läsning, skrivning och räkning. En grundläggande princip var åskådlighet med stöd av hjälpmedel som tavlan, planscher och bilder. Självverksamhet organiserad som grupp- och individualisering betonas även. Praktisk ekonomisk fostran för att inpränta sparsamhet och aktsamhet framhålls samt samverkan med hemmet – vilket också kunde vara anstalten – och närmiljön.

Döva elever kallades dövstumma eftersom de av förklarliga skäl inte utvecklade verbalt talspråk. Dövstumundervisningen, som var den officiella benämningen, ägde rum på anstalter som inledningsvis drevs av privata aktörer. Fram till slutet av 1800-talet fanns ingen reglering för dövlärover utbildning, utan föreståndaren vid Manillainstitutet i Stockholm höll årliga föreläsningar vid folkskollärarseminariet och folkskollärare hade även möjlighet att tillbringa kortare tider på Manillaskolan i syfte att kunna undervisa döva barn på hemorten (Domfors, 2000). När utbildningen reglerades byggdes den upp av föreläsningar och övningar. Undervisning med både tal och tecken förekom, dock betraktades länge tal viktigare än tecken. Den s.k. blindundervisningen organiserades även den inledningsvis i privat regi och då som samordnad med undervisning för döva barn. Undervisningen stötte på stora svårigheter så länge gruppen saknade ett skriftspråk. När Braille, punktskrift, uppfanns fick synskadade ett läs- och skriftspråk som gjorde att de fick tillgång till ett fungerande kommunikationssystem (Domfors, 2000). de Verdier (2018) framhåller i sin avhandling att anpassningen av undervisningen främst inriktades mot yrkesutbildning och att diskussionen om rätten att få sin utbildning i lokala skolor inleddes först under 1950- och 1960-talen. Det svenska systemet har fortfarande ett fåtal specialskolor för avgränsade grupper, men det finns ännu inte några nationella program för blinda och synskadade elever eller döva och hörselskadade. De politiska riktlinjerna är flytande och lämnar ett stort tolkningsutrymme. de Verdier (2018) konstaterar att blinda och synskadade än idag inte har en självklar rätt till undervisning i och på punktskrift eftersom det saknas en formulering i Skollagen som ger dem den rätten. Inom hälso- och omvårdnadsspåret ingick även de barn som inledningsvis kallades psykopatiska, senare vanartiga eller värstingar. För dessa barn erbjöds skolhem, senare skoldaghem, som betonade fostran och arbetsträning.

Uppfostringsanstalterna kunde, i likhet med övriga anstalter, organiseras på flera olika sätt, alltifrån fängelse- till hemliknande (Norburg, 2015).

När grundskolan infördes 1962, fick fortfarande elever med svåra intellektuella eller fysiska funktionsnedsättningar sin utbildning i hjälpklasser eller specialskolor. Gradvis flyttades dock alltfler elever över till grundskolan (Rosenqvist, 2010). De barn som efter utredning diagnosticerades som icke bildbara erbjöds omvårdnad, men fick inte rätt till utbildning förrän 1968, då de fick en placering i träningskola, en sidoavdelning till särskolan. Då hade alltfler röster höjts, från såväl professionella som intresseorganisationer och mångvetenskaplig forskning, för att integrera elever i specialundervisning till de ordinarie klasserna och för att avveckla anstalterna för utvecklingsstörda (Grunewald, 2001). Integrationsrörelsen vägledades av normaliseringsprincipen som underströk alla människors rätt till självbestämmande och till ett så normalt liv som möjligt (Nirje, 2003). Idag får i stort sett alla elever med fysiska eller visuella funktionsnedsättningar undervisning i allmänna klassrum och vid behov extra stöd (Rosenqvist, 2010).

## Specialprofessionernas kunskapsbas

Barn som skiljer sig från andra barn när det gäller syn, hörsel, intellektuell förmåga, fysisk förmåga, psykisk förmåga eller sociala omständigheter, har traditionellt bedömts som oförmögna att klara den allmänna skolans krav. De lärare som undervisade dem kallades speciallärare eller hjälpklasslärare. Till en början fanns ingen specialutbildning för att undervisa i folkskolans hjälpklasser, utan det var lärarna som arbetade i de klasserna som vände sig till folkskolöverstyrelsen med en begäran om att anordna en särskild utbildningskurs. De föreslog även vilka ämnen som kursen skulle innehålla:

- 1) psykologisk och psykiatrisk karaktäristik av den psykiska efterblivenheten under barndomsåren samt redogörelse för dess viktigaste arter och grader; 2) pedagogisk redogörelse för hjälpklassundervisningens mål och metoder i förbindelse med för hjälpklassbarn anordnade lektioner, åtföljda av efter dem hållna överläggningar om därvid använda åtgärder för undervisning och uppfostran (SOU 1946:69, s. 15).

Kurserna utformades som fortbildning eller konferenser med föreläsningar från medicinska specialister och tjänstemän från statlig och kommunal förvaltning. Det förekom att lärare utbildade vid



sinnesslöanstalterna undervisade i hjälpklasserna, men de var få och hjälpskolans lärare betonade vikten av att ha erfarenhet av att, enligt dåtidens språkbruk, undervisa och fostra normala barn. Hjälpklassundervisningen byggdes stadigt ut med fler specialklasser. Vid slutet av 1930-talet permanentades utbildningen med en terminslång kurs i Stockholm och en kortare fortbildningskurs i Göteborg. Även dessa kurser genomfördes i form av föreläsningar och i båda utbildningarna ingick praktik i form av auskultationer och undervisningsövningar i hjälp- och specialklasser.

Försök att kombinera utbildningen av hjälpklass- och sinnesslölärare diskuterades tidigt eftersom utbildningens innehåll var tämligen likartad, medan institutionerna där praktisk specialundervisning genomfördes skilde sig åt. Det var uppfostringsmålen som skilde sig, där hjälpklassinstitutionens mål var att fostra arbetsdugliga medborgare:

Det ligger i sakens natur, att sinnesslölärarens och hjälpklasslärarens arbetsuppgifter äro tämligen likartade, då det ju mellan elevklientelet snarare råder en gradskillnad än en artskillnad. När det gäller att avgöra, huruvida ett barn skall placeras i sinnesslöskola eller hjälpklass, har man i många fall andra omständigheter än graden av intellektuell efterblivenhet att ta hänsyn till, t. ex. komplicerande defekter, speciella hemförhållanden o. dyl. I synnerhet hjälpskolor i mindre städer nödgas många gånger ta hand om även sinnesslöa barn, och centralanstalterna för sinnesslöa få inte sällan mottaga hjälpklassmässiga barn från skoldistrikt på landet, där hjälpskola saknas (SOU 1946:69, s. 30).

Fram till 1961 var psykiska mätningar, särskilt intelligensundersökningar, samt individualpsykologiska bedömningar centrala i både utbildningskurser och i fortbildningskurser för verksamma hjälpklasslärare. Den praktiska undervisningen var inte lika omfattande som den teoretiska, men övningsämnen upptog ett stort utrymme eftersom hjälpklasslärarens kompetensområde omfattade identifikation av s.k. defekter, uttagning av elever samt utformning av undervisningen med stark betoning på praktiska inslag.

Den första statliga utbildningen, som fick namnet Speciallärarutbildning, startade parallellt med grundskolan 1962. Den hade tre grenar eller linjer, där linje 1 var den största och de två andra, hörsel- och synskada respektive utvecklingsstörning, var betydligt smälare. Speciallärarutbildningen var verksam fram till 1989 då den lades ner helt och hållet. Dessförinnan hade utbildningstiden reducerats så att den vid nedläggningen endast omfattade en termin och vid det laget

hade de senaste decenniernas många utredningar samfällt kritiserat såväl speciallärarutbildningen som den särskilda undervisning den förberedde inför.

## De två spåren närmas varandra

120 år efter folkskolans införande, beslutades om den gemensamma bottenskola som politiskt och professionellt debatterats ungefär lika länge. Grundskolan som infördes 1962 ledsagades av ett rikt organisatoriskt differentieringssystem. Urvalet av elever till specialundervisningen förfinades nu till diagnos av färdigheter och framväxten av ett rikt diagnostiskt material som underlag för kompensatorisk undervisning av elever med olika slags svårigheter. Under 1960-talet växte klinicklärarsystemet fram, vilket innebar särskild specialundervisning i vissa ämnen, vanligtvis teoretiska ämnen och/eller färdighetsträning i läsning eller matematik, vid sidan av specialklasserna. Kliniker av olika slag – det förekom upp till tio varianter av dem – var vanligare på landsbygden där elevantalet inte räckte till för att organisera specialklasser (SOU 1961:30). Kurserna i grundskolans nio stadier gällde även för specialundervisningen, dock hade läraren möjlighet att utforma avkortade kurser, vilket bör förstås som en vidareutveckling av de tidigare minimikurserna. För tillträde till hjälpklass och specialklasser krävdes läkarintyg (Bladini, 1990).

I början av 1970-talet stagnerade specialundervisningen i Sverige (Stukát & Bladini, 1986), dock inte till följd av att behovet minskade utan därför att Skolöverstyrelsen 1972 införde den s.k. 0,3-regeln som innebar ett högsta uttag på 30 veckotimmars specialundervisning per 100 elever. Uttaget finansierades med statsbidrag, ett finansierings-system som sedan lång tid tillbaka ledsagat all specialundervisning. Skolöverstyrelsen konstaterade även att specialundervisningen i Sverige bestod av två helt skilda grupper elever. Den största elevgruppen, den som tillhörde utbildningsspåret, omfattade på 1970-talet 30–40% av grundskolans elever som beskrevs som allmänt svagpresterande eller behäftade med skolleda, med konsekvenser som beteendestörningar och emotionella problem. För den gruppen organiserades specialundervisningen i allt större utsträckning som samordnad specialundervisning, dvs. eleven gick kvar i sin klass, men fick specialpedagogisk hjälp några timmar i veckan, individuellt eller i form av klinikundervisning i mindre grupp. Den andra elevgruppen, inom det tidigare hälso- och omvårdnadsspåret, bedömdes vara relativt liten och omfattade elever

med grava fysiska och psykiska handikapp som inte kunde få undervisning i normalklass med mindre än att extraordinära åtgärder vidtogs. Med en sådan variationsvidd inom specialundervisningen, föreslog 1974 års lärarutbildningsutredning (LUT 74) (SOU 1978:76) en specialpedagogisk utbildning med både bredd och djup.

1970-talet kännetecknas av ett antal forskningsresultat och utvärderingar som visade att elever som undervisats i normalklass såväl presterade som trivdes bättre än elever i hjälp- och specialklasser (DsU 1986:13). Utbildningsdepartementet tillsatte en omfattande utredning, den så kallade SIA-utredningen om skolans arbetsmiljö som offentliggjordes 1974 med titeln Skolans inre arbete (SOU 1974:53). Utredningen kom att få ett stort genomslag i lagstiftning och policy, inte endast med avseende på grundskolan utan även på särskolan, förskolan, lärarutbildningen och speciallärarutbildningen. De förslag som sedan lades fram i form av propositioner tog helt avstånd från organisatorisk, eller yttre, differentiering. Särskilda undervisningsgrupper fick anordnas för elever med påtagliga handikapp (en benämning som användes i policytexterna), men om det var skolsvårigheterna som var påtagliga, skulle grupperna ha kortare varaktighet. Statsbidraget delas upp mellan en basresurs och en förstärkningsresurs som ersatte de timplanebundna specialundervisningstimmarerna (Stukát & Bladini, 1986).

Organisatorisk, yttre, differentiering förpassades policymässigt till historien med motiveringen att den inte lyckades skapa en god arbetsmiljö för eleverna. Som ersättning lyftes inre differentiering fram med betydelsen anpassning av undervisningen utifrån den enskilda elevens behov, dvs. en pedagogisk modell som historiskt har utvecklats inom hälso- och omvårdnadsspåret. Resurserna som staten sköt till var nu inte avsedda att låsas till en organisation med mer eller mindre permanenta differentierade grupper, utan till individuellt utformade åtgärdsmodeller vägleda av arbetsenheter och arbetslag som skulle organisera specialpedagogisk metodik med kvalitativa förtecken.

## Spåren korsas och sammanfogas

Under 1980- och 1990-talen sker en successiv förändring som innebär att differentiering gradvis började ersättas av inkludering. I likhet med utbildningspolitiska beslut om en odifferentierad skola, formulerades även inkludering på policynivå, däremot inte inom ramen för omfattande och tidskrävande parlamentariska utredningar som på

1940-talet, utan i internationella konventioner och deklarationer. I deklarationerna om Utbildning för alla (Svenska unescorådet, 1991) och Salamancadeklarationen 1994 (Svenska unescorådet, 2006) formulerades det internationella ställningstagandet att skolan och undervisningen behöver anpassas efter eleverna och deras olika behov, snarare än att eleverna ska anpassa sig efter undervisningen. Det inkluderande ställningstagandet stämde väl överens med både normaliseringsprincipen och den individualiserings- och valfrihetsrörelse som i allt större utsträckning fick genomslag i västvärldens välfärdssystem. 1990 började utbildningen av en helt ny profession med huvudsakligt uppdrag att ge råd och stöd åt undervisningsverksamheten i stort. Specialpedagogutbildningen ingick som en del av de genomgripande förvaltningsreformerna inom välfärdssektorerna i slutet av 1900- och början av 2000-talet. Förskolan flyttades från kommunernas socialförvaltning till utbildningsförvaltningen och fick en egen läroplan; grund- och gymnasieskolan fick helt nya, och nydanande, läroplaner; friskolor infördes med en skolpeng [voucher] som följde eleven; från att ha varit statligt anställda blev lärare anställda av kommunen eller av en fristående skola som huvudman.

Fram till 1978 fanns det med stöd av statsbidrag särskilda regler för speciella elevgrupper i form av specialklasser för synskadade, rörelsehindrade, hörselskadade och begåvningssvaga. Den statliga specialskolan kvarstod dock med särskilda resurser för flerhandikappade, gravt rörelsehindrade, hörsel-, syn- och talskadade. Omsorgslagen fortsatte att gälla för psykiskt utvecklingsstörda. Ett utvidgat, eller generellt, handikappbegrepp infördes som tog avstånd från att tala om elever med angivna funktionsnedsättningar för att i stället generellt använda uttryck som elever med skolsvårigheter eller särskilda behov. I och med 1985 års omsorgslag hade nedmonteringen av de centrala vårdinrättningarna till förmån för egna boenden och gruppboenden inletts. De som tidigare kategoriserades som obildbara fick 1967 lagstadgad rätt till utbildning i särskolans träningskola (Grunewald, 2010) och fick i och med 1994 års läroplansreform samma läroplan, Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna, Lpo 94 (1994), som den allmänna skolan, dock utan närmare förklaringar till hur undervisningens skulle organiseras utifrån behoven för just denna grupp. 2011 fick grundsärskolan därför en egen läroplan (Läroplan för grundsärskolan, 2011) och 2023 ändrades skolans namn till anpassad grund- eller gymnasieskola (SFS 2022:1315). Namnbytet initierades av före detta elever och illustrerar en övergripande samhällsförändring

från att beskriva och kategorisera en minoritet, i det här fallet som ”sär”, till att rätta sig efter och förhålla sig till varje individs unika egenskaper, i det här fallet ”anpassning”.

### Avreglering och inkludering

Den stora systemförändringen – flera, t.ex. Englund (2018), använder termen skifte med referens till 1800-talets storskifte inom jordbruket - i den svenska välfärdssektorn skapade ett helt nytt utbildningslandskap och därmed nya differentieringsformer. Välfärdsskiftet innebar att staten drog sig tillbaka från de hittills kända formerna för att organisera verksamheterna. Ledorden var decentralisering, valfrihet och likvärdighet inramad av en ekonomisk styrningsmodell, vars logik vägledades av produktion av varor och tjänster som antingen stimulerade eller svarade kundernas efterfrågan (Norén, 2003). Ekonomiska modeller är alla starkt beroende av finansmarknaden, en marknad som i Sverige genomgick en stark kris i slutet av 1900-talet, vilket i stor utsträckning förklarar krisen i välfärdssektorn. Lösningen var avreglering, först i det ekonomiska systemet och därefter som ringar på vattnet med spridning till övriga system. Avregleringen innebar en ny penningpolitik där den statliga regleringen av kreditmarknaden upphörde, vilket t.ex. innebar att bankerna kunde låna ut precis hur mycket de ville (Wetterberg, 2009, s. 397–461). Sveriges valutakurs låg dock fortfarande fast mot den amerikanska dollarn, och det i mycket större utsträckning än övriga europeiska länder. Wetterberg (2009) beskriver att räntorna steg katastrofalt med konsekvensen att kronkursen flöt när den svenska riksbanken i början av 1990-talet inte kunde hålla emot längre. Den avreglering som följde hade målsättning som riktpunkt, huvudsakligen inflationsmål.

Analogt med finanskrisen, uppstod kriser i de system som påverkades av den ekonomiska politiken, inte minst utbildnings- samt hälso- och omvårdnadssystemen. Inte bara kronan flöt, utan även utbildningspolitiken och -policyn som inte längre detaljreglerades av staten och därför saknade en fast hållpunkt. Den universella välfärdsmodellen, en modell för alla, började gradvis ersättas av en selektiv, behovsprövad, välfärdsmodell (Rothstein, 2014). (Jfr. hur termen behov sedan 1980-talet är nära förknippad med vissa elevgrupper i det svenska utbildningssystemet.) En flytande utbildningspolicy, utan specifik statlig riktpunkt, medförde att de begrepp som byggde upp förståelsen av pedagogik och specialpedagogik, även de fick en flytande innebörd. Begrepp som likvärdighet,

delaktighet och inkludering fick enligt 1990-talets flytande policy varje lokal verksamhet ansvar för att definiera (SOU 1992:94). Även beslut om vilka elever som definierades vara i behov av specialpedagogik saknade en fast punkt och även dessa reglerades med stöd av policydokument som krävde lokal uttolkning av verksamheterna.

Ahlström m.fl. (1986) förlägger inkludering till socialpolitikens område (dvs. till det politiska systemet, se kap. 4) och betonar att dess innehållsliga betydelse inte på något sätt är tydlig. Betydelsen mildras genom en slags feelgood-retorik som ingen kan motsätta sig och som också kan sägas påverka närliggande begrepp som delaktighet, likvärdighet och en skola för alla. Ansvaret för att organisera det specialpedagogiska stödet är i dagens förändrade pedagogiska landskap avreglerat och specialprofessionerna beskrivs och förstås ofta som inkluderingsprofessioner, med särskilt ansvar för att upprätthålla och genomföra delaktighet, likvärdighet och en skola för alla. Brown (2016), ifrågasätter dock om inkluderingspolitiken överhuvudtaget bygger på lika möjligheter om kravet och förutsättningen är att elever först måste definierats och kategoriserats som svaga eller funktionsnedsatta, för att sedan få bli en del av den allmänna skolans gemenskap.

## **Inkluderingsprofessionerna på en omreglerad skolmarknad**

Specialpedagogutbildningen omfattade inledningsvis två terminer och bestod av fyra grenar: komplicerad inläring, döv-hörsel, syn och utvecklingsstörning. Specialiseringskurserna i den första grenen motsvarade de allmänna kunskaperna i den tidigare speciallärarutbildningens första gren, dock med en allmän inriktning mot arbete i komplicerade miljöer, inte med komplicerade elever. De övriga tre grenarna motsvarade däremot arbete med särskilda elever med handikapp, som det hette på den tiden, i hörsel, syn eller kognitiv utveckling. Samtliga specialiseringar togs bort 2001 (SFS 2001:23) i och med samma års lärarutbildningsreform och generella kunskaper med inriktning mot att handleda, ge råd och driva förändringsarbeten med avsikt att utveckla skolverksamheten i en inkluderande riktning dominerade i specialpedagogutbildningen. Samtidigt med denna förändring av lärarutbildningarna och specialpedagogutbildningen inleddes en anpassning av hela det svenska högskolesystemet till Bolognadeklarationen som antogs 1999, i syfte att göra Europa till ett sammanhållet område för högre utbildning (Bolognadeklarationen, 1999). Förutom en betoning på decentralisering, liberalisering och individualisering, anpassades det

svenska högskolesystemet till att utforma sina utbildningar med en gemensam kunskapsbas som fokuserade livslångt lärande parallellt med ett individuellt utrymme för ett stort antal specialiseringar (Wermke & Höstfält, 2014).

Den mest uppmärksammade konsekvensen efter 1990-talets avregleringar, var sjunkande resultat i internationella kunskapsmätningar med avseende på svenska elevers läs-, skriv- och matematikförmåga. Utbildning av speciallärare, i betydelsen lärare som arbetar direkt med elever, som lyste med sin frånvaro mellan 1990 – 2007, utpekades som en bidragande orsak till de sjunkande resultaten. Samtidigt konstaterades i flera rapporter att det pågick en lärarflykt och en växande ojämlikhet mellan skolor, såväl mellan friskolor och kommunala skolor som mellan olika bostadsområden (Skolverket, 2012). De företeelser som kännetecknade och vägledde reformerna – valfrihet och statlig avreglering – ändrades dock inte, men utvecklingen ledde till att den specialpedagogiska utbildningen och yrkesrollen hamnade i brännpunkten. Skarp kritik mot specialpedagogutbildningen fördes fram, främst från skolorna, men även i en utredning genomförd av Högskoleverket (Högskoleverket, 2006). Bland annat kritiseras lärarkompetensen på specialpedagogutbildningen och att den rådande examensordningen dels inte tillämpades i specialpedagogprogrammets kurser, dels hade en ringa överensstämmelse med skolledarnas och lärarnas förståelse för uppdraget. Ingen offentlig utredning följde på Högskoleverkets kritik, men konsekvensen blev ändå att en speciallärarutbildning inrättades hösten 2008 (SFS 2007:638) parallellt med satsningar på lärarfortbildning, bl.a. till speciallärare, vidareutbildning av lärare utan lärarexamen (VAL), och forskarskolor, vilka inleddes 2007 (2007:222). I och med dessa statsbidrag för fortbildning av lärare, återuppstod en statlig reglering av offentlig utbildning i ny form. En eventuell nedläggning av specialpedagogutbildningen berördes, dock fattades inget sådant beslut. Huvudanledningen kan troligtvis förstås som utbildningspolitisk eftersom inkluderingstanken förutsätter en profession med huvudansvar och huvudinriktning mot utveckling på organisationsnivå. Målet är nu att speciallärarna ska arbeta mot elever och lärarlag medan specialpedagogerna ska ge stöd till skolledningen och de övriga yrkesverksamma lärarna (Malmqvist, 2015).

Inledningsvis bestod speciallärarutbildningen av två specialiseringar vilka båda betonade fördjupad kompetens i arbetet med elevens kunskapsutveckling inom svenska och matematik: språk-, skriv- och läs-utveckling samt matematikutveckling. Efter ytterligare fyra år tillkom

fyra specialiseringar med en omfattande historisk förankring och tradition i speciallärares speciella kunskapsområde: dövhet eller hörselskada, synskada, grav språkstörning och utvecklingsstörning. Från och med 2012 har speciallärarutbildningen sex olika specialiseringar och utgör det spår som täcker de båda tidigare utbildnings- och omvårdnadsspåren. Den nylagda smalare specialpedagogspåret löper parallellt, men på en organisatorisk nivå och täcker även förskolan, gymnasieskolan, vuxenutbildningen och folkhögskolan.

### Nya speciallärarprofessioner i ett förändrat utbildningslandskap

Vid 2007 års högskolereform placerades alla högre examina in på de tre nivåerna grund-, avancerad och forskarnivå. Specialprofessionernas utbildningar placerades på avancerad nivå och leder till en akademisk yrkesexamen. Efter examen anställs speciallärare och specialpedagoger på en avreglerad skolmarknad där skolans rektor formellt har ansvar för specialpedagogiska beslut (SFS 2010:800), och därigenom ett stort utrymme för att tolka och definiera särskilt stöd, vem som ska ge det och hur det ska gå till (Magnússon & Göransson, 2019). Den flexibilitet som detta innebär ska göra det möjligt för verksamheterna att anpassa stödet utifrån de förhållanden som gäller i den aktuella skolan. Såväl Skollag som läroplaner framhåller också att det är den undervisande läraren som ska ansvara för och ge adekvat utbildning. Examensordningarna (SFS 2011:186; SFS 2017:1111) för speciallärare och specialpedagoger är egentligen de enda styrdokument som definierar specialprofessionernas kunskapsinnehåll genom målbeskrivningar av de kunskaper, förmågor och förhållningssätt som utbildningen förväntas resultera i. Att uppdragen endast finns beskrivna i examensordningarna är en förutsättning för den flexibilitet som krävs för ett decentraliserat utbildningssystem med både offentliga och privata huvudmän och gör att specialprofessionerna kontinuerligt behöver skapa, och omskapa, sina yrkesroller (Göransson m.fl., 2015).

Speciallärares och specialpedagogers arbete och formella utbildning har en nära koppling till läraryrket och till lärarutbildningar i grund- och gymnasieskola. Alltsedan 1970-talet, egentligen 1940-talet, hävdar utbildningsreformernas policydokument samfällt att de pedagogiska professionerna har en nationell skyldighet att möta behoven hos den alltmer mångsidiga skolpopulationen. Trots denna historiska strävan efter att möjliggöra en skola för alla, en skola som kan möta alla elever, har mer än ett halvt sekels reformer inom skola och lärarutbildning



ännu inte lyckats skapa en skola utan elever som får svårigheter i både special- och allmänundervisning. De institutionella spår som löpt parallellt och växelvis under specialprofessionernas mer än sekellånga historia, fortsätter på så sätt att verka i olika pedagogiska och specialpedagogiska verksamheter.

## Slutsatser

Precis som skolan är en plats som är i ständig förändring är dess professioner yrken som hela tiden utvecklas och omformas. Magnússon och Göransson (2019) menar att önskan om en specialprofession, eller specialprofessioner, inom läraryrket aldrig kommit från praktiken utan har inrättats för att lösa politiskt definierade problem, något som bidragit till att det alltid rått en viss otydlighet kring dessa yrkens roll och uppdrag. Otydligheten blev påtaglig i början av 1990-talet när de första nyutbildade specialpedagogerna började arbeta, då verksamheterna förväntade sig att de skulle verka som speciallärare, det vill säga arbeta med eleverna, oftast i separata rum (Malmgren Hansen, 2002). Det som blir tydligt är att utbildningspolitiska reformer som framhåller vissa frågor, inte nödvändigtvis behöver vara efterfrågade av professionella skolledare, lärare, speciallärare eller specialpedagoger. Det finns heller inte några garantier för att de idéer eller antaganden som ligger till grund för en utbildningspolitisk policy påverkar de professionellas handlingar i en viss praktik. När en utbildningspolitisk reform ska genomföras, är det därför nödvändigt att inte enbart fokusera på de förändringar som förväntas äga rum, utan även på de villkor som reformen är en konsekvens av. Varje nivå i en organisation kan förstås som ett handlingsutrymme för professionella på just den nivån. Specialpedagoger och speciallärare verkar, eller förutsätts verka, på flera nivåer i en organisation varför deras handlingsutrymme också påverkas från flera håll. Detta gäller dock omvänt på så sätt att specialprofessionerna rör sig på flera nivåer i en organisation, varför möjligheter finns att påverka inte endast det egna professionella handlingsutrymmet utan även andra professioner. Betecknande för den utveckling som skett är att den gäller skolans styrning och formulering av policydokument såsom lagstiftning, professionernas examensordningar och läroplaner. Även skolans organisation förändras, t ex genom införande av policyinspirerade arbetslag, däremot påverkas inte nödvändigtvis praktikerens institutionella traditioner och tankemönster. I dagens skola tenderar differentiering att förstås som att läroplanernas kunskapsinnehåll

metodiskt behöver utarbetas inom en mångfald av aspekter samtidigt som varje elev ges en individorienterad tillgång till samma kunskaper genom att hänsyn tas till individanpassade metoder och förmågor. Pedagogisk differentiering, individualisering och inkludering utvecklas därigenom alltmer mot att förstås som ett flerdimensionellt fenomen.

De olika specialpedagogiska spåren läggs ner och läggs om, men när landskapet de löper igenom förändras, förblir idéerna bakom reformerna inte nödvändigtvis giltiga. Ett institutionellt tankemönster, eller paradigm, förklarar Tolbert och Hall (2009, s. 181) är den starka påverkan som sociala strukturer har i form av regler, förordningar eller auktoritativa riktlinjer och som formar en verksamhets inre arbete. Att följa specialprofessionernas utveckling längs flera spår, kan bidra till en fördjupad förståelse av mönster som ledsagar specialpedagogik, specialundervisning, allmänundervisning och en sekellång utbildningspolitisk ambition att skapa en skola för alla.

## Referenser

- Bladini, U. (1990). *Från hjälpskolelärare till förändringsagent: svensk speciallärarutbildning 1921–1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Blomberg, I. (red.) (1934). *Sinnesslövardens historia i korta drag: samlad ur olika källskrifter: blindvården i Sverige: dövstumskoleväsendet och dess utveckling i Sverige: folkskolans hjälpklasser*. Stockholm.
- Bolognadeklarationen (1999). [https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial\\_conferences/02/8/1999\\_Bologna\\_Declaration\\_English\\_553028.pdf](https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf)
- Brockstedt, H. (2000). *Slagsta skola och seminarium och dess föregångare Skolan för sinnesslöa barn i Stockholm. Ideologi och praktik i undervisning av barn med utvecklingsstörning 1870–1950*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Brown, Z. (2016). *Inclusive Education: Perspectives on Pedagogy, Policy and Practice*. Routledge.
- DsU 1986:13. *Specialpedagogik i skola och lärarutbildning*. Liber/Allmänna förlaget.
- Englund, T. (2018). Två artskilda perioder för pedagogisk forskning: Det utbildningspolitiska systemskiftets juridiska dimension och dess djupgående konsekvenser för samhälle, skola och pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 23(5), 20–42.

- Grunewald, K. (2001). Avvecklingen av anstaltsvården för utvecklingsstörda nu fullbordad. *Läkartidningen*, 98(44), 69–75.
- Grunewald, K. (2010). *Från idiot till medborgare: de utvecklingsstördas historia* (2. uppl.). Gothia.
- Klafki, W. (2021). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier* (3. udgave, 5. oplag). Klim.
- Läroplan för rikets särskolor den 30 april 1959. (1959). Kungliga skolöverstyrelsen. <http://hdl.handle.net/2077/54894>
- Läroplan för grundsärskolan 2011. (2011). Skolverket.
- Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94. (1994). Utbildningsdepartementet.
- Malmgren Hansen, A. (2002). *Specialpedagoger - nybyggare i skolan*. [Doktorsavhandling, Lärarhögskolan i Stockholm].
- Magnússon, G. & Göransson, K. (2019). Perimeters of, and challenges to, the jurisdiction of Swedish special educators: an exploration of free text responses. *European Journal of Special Needs Education*, 34(3), 257–271. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1458473>
- Malmqvist, J. (2015). Statliga perspektivskiften inom specialpedagogik. Exemplet: speciallärare och/eller specialpedagoger. *Vägval i skolans historia*, (1). <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hj:diva-28503>
- Marklund, S. (1985). *Skolsverige 1950–1975. Del 4. Differentieringsfrågan*. Liber.
- Nirje, B. (2003). *Normalitetsprincipen*. Studentlitteratur.
- Norburg, U. (2015). *Fängelse, skola, uppfostringsanstalt eller skyddshem: Åkerbrukskolonien Hall för pojkar år 1876–1940*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
- Nordström, S.G. (1968). *Hjälpskolan och särskolan i Sverige t.o.m. 1921: utvecklingen i relation till differentieringsproblemet*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Norén, L. (2003). *Valfrihet till varje pris: om design av kundvalsmarknader inom skola och omsorg*. BAS.
- Rappe, T. (1903). *Några råd och anvisningar vid sinnesslöa barns (idioters) vård, uppfostran och undervisning*. O. von Feilitzen.
- Rosenqvist, J. (2010). A model for inclusive education: the special educator and the special teacher in co-operation for optimal learning occasions for all students. In S.L. Ellger-Rüttgart & G. Wachtel. (Red.), *Pädagogische Professionalität und Behinderung: Herausforderungen aus historischer,*

- nationaler und internationaler Perspektive* (149–158). (Heil- und Sonderpädagogik). Kohlhammer.
- Rothstein, B. (2014). Välfärdsstat, förvaltning och legitimitet. I S. Ahlbäck Öberg, S. & B. Rothstein. *Politik som organisation: förvaltningspolitikens grundproblem* (5 [omarb.] uppl). Studentlitteratur.
- Sjöstrand, W. (1961). *Skolberedningen och differentieringsfrågan*. Natur och kultur.
- Skolverket. (2012). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid*. Skolverket/Fritzes.
- Skolöverstyrelsen. (1946). *Provisorisk undervisningsplan för sinnesslöskolorna: jämte anvisningar för sinnesslöskolornas organisation m.m.* Kungl. Skolöverstyrelsen.
- SFS 2011:186. *Svensk författningssamling. Examensordning för speciallärar- och specialpedagogexamen*. Utbildningsdepartementet.
- SFS 2017:1111. *Svensk författningssamling. Examensordning för speciallärar- och specialpedagogexamen*. Utbildningsdepartementet.
- SFS 2022:1315. *Lag om ändring i skollagen (2010:800)*. <https://svenskforfattningssamling.se/sites/default/files/sfs/2022-07/SFS2022-1315.pdf>
- SOU 1932: (1936). *Betänkande med utredning och förslag angående åtgärder för särskild undervisning och utbildning av psykiskt efterblivna i barn- och ungdomsåren*. Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1948:27. *1946 års skolkommissons betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1961:30. *Grundskolan*. Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1972:27. *1968 års barnstugeutredning – Förskolan: betänkande*. Allmänna förlaget.
- SOU 1974:53. *Utredningen om skolans inre arbete. Skolans arbetsmiljö: betänkande (SIA)*. Allmänna förlaget.
- SOU 1978:86. *Lärare för skola i utveckling: Betänkande av 1974 års lärarutredning (LUT 74)*. Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda – en lärarutbildning för samverkan och utveckling*. (LUK 97). Utbildningsdepartementet.
- SOU 2003:35. *För den jag är: om utbildning och utvecklingsstörning: delbetänkande*. (Carlbeck-kommittén). Fritzes offentliga publikationer.
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning: betänkande*. Fritzes offentliga publikationer.

- Stukát, K-G. & Bladini, U.B. (1986). *Svensk specialundervisning. Intentioner och realiteter i ett utvecklingsperspektiv*. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Svenska unescorådet (1991). *Världskonferensen utbildning för alla, Jomtien, Thailand*. Svenska unescorådets skriftserie. NR 4/1991. <http://u4614432.fsd.se/wp-content/uploads/2013/08/Världskonf.-Utbildning-för-alla-Nr-4-1991.pdf>
- Svenska Unescorådet (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca + 10. [Stockholm]: Svenska Unescorådet*. <http://www.unesco.se/wp-content/uploads/2013/08/Salamanca-deklarationen1.pdf>
- Tolbert, P.S. & Hall, R.H. (2009). *Organizations: structures, processes and outcomes* (10. ed.). Pearson Prentice Hall.
- Wermke, W. & Höstfält, G. (2014). Silent and explicit borrowing of international policy discourses. The case of the Swedish teacher education reforms of 2001 and 2011. *Education Inquiry*, 5(4), 445–460.
- Wetterberg, G. (2009). *Pengarna & makten. Riksbankens historia*. Sveriges riksbank i samarbete med Atlantis.
- Östlund, D. (2012). Om speciallärare med inriktning utvecklingsstörning är svaret – vad är då frågan? I T. Barow & D. Östlund (Eds.) *Bildning för alla: en pedagogisk utmaning* (145–158). Högskolan i Kristianstad.

### 3. Specialpedagogikens professioner i internationellt perspektiv

Gunnlaugur Magnússon

#### Inledning

Detta kapitel är en kort översikt över hur yrkesgrupper som motsvarar svenska specialpedagoger och speciallärare ser ut i andra länder, främst med fokus på nordiska och engelskspråkiga länder i Europa. Eftersom andra kapitel i boken både beskriver den historiska framväxten av speciallärare och specialpedagoger i Sverige samt hur de arbetar idag, kommer detta kapitel endast att diskutera de svenska specialpedagogiska yrkesgrupperna i jämförande och förtydligande syfte.

Det finns ett flertal forskningsöversikter tillgängliga om specialpedagoger och speciallärare, inte minst i de avhandlingar som skrivits om dessa yrkesgrupper de senaste åren. Dock är många av dem relativt avgränsade till avhandlingarnas specifika kunskapsintresse och deras fokusområden är ofta centrerade kring Sverige där forskningen om specialprofessionerna har kommit jämförelsevis långt. Om avhandlingen exempelvis handlar om specialpedagogers arbete i förskolan (jfr. Gäreskog, 2020) eller om arbete med nyanlända (Johansson, 2022), återspeglas detta naturligtvis i forskningsöversikternas urval. Det kan därför vara svårt att skapa en helhetsbild av tidigare forskning, inte minst avseende den internationella utblicken då många forskningsöversikter studerar specifikt svenska eller nordiska frågor som förskoleklass eller fritidshem ((jfr. Magnússon, 2023a). De flesta jämförande studier har fokuserat på Finland, Sverige och Norge (Gäreskog & Lindqvist, 2020) och funnit en hel del intressanta skillnader (se t.ex. Cameron & Lindqvist, 2014; Sundqvist, von Ahlefeld-Nisser & Ström, 2014; Takala m.fl., 2015; Takala & Ahl, 2014).

I rapporten *Speciella yrken* (Göransson m.fl., 2015) finns det några sidors forskningsöversikt över internationell forskning om de

---

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

Magnússon, G. (2024). Specialpedagogikens professioner i internationellt perspektiv. I W. Wermke, G. Höstfält & G. Magnússon (red.), *Specialpedagogik som politik och praktik: Specialpedagogiska professioner i den svenska skolan sedan 1980*, s. 29–43. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bcq.c>.

Licens: CC BY 4.0

specialpedagogiska professionerna i mer generella termer utifrån tre olika teman, det vill säga: kunskapsgrund och värderingar, (det som främst får uttryck i deras utbildning), arbetsuppgifter (vad som betraktas som deras professionella praktik), samt anspråk på arbetsområden (vad de anser om sin profession och upplevda status). Jag använder denna indelning även i detta kapitel, och behandlar de två sista samtidigt under en rubrik.

### Att hålla i åtanke

Innan redogörelsen för den internationella utblickens resultat är det viktigt att påpeka att jämförelser av olika yrkesgrupper mellan olika länder bör göras med viss försiktighet. Förutom uppenbara skillnader mellan olika länder avseende befolkningsmängd, språk och organisation av skolsystemet, så finns historiska och kontextuella skillnader som påverkar synen på utbildning, skolans professioner, lärarutbildning och specialprofessionernas utbildning, elevers mångfald och olikhet samt hur denna ska omhändertas. Exempelvis pekar Takala m.fl. (2015) på viktiga kontextuella skillnader mellan Sverige och Finland när det kommer till lärares och speciallärares utbildning – både i termer av innehåll, status och organisation. I Finland har lärarutbildning sedan 1970-talet varit en utbildning på avancerad nivå som avslutas med masterexamen. Utbildningen har historiskt sett haft hög status tillika högt söktryck och lärare har generellt haft stor respekt i samhället. I Sverige är lärarutbildningarna endast på avancerad nivå för ämneslärare mot högstadiet och gymnasiet (den avslutas dessutom inte med en masterexamen utan med en yrkesexamen), övriga lärare läser utbildningar av varierande längd med examina på grundnivå. Svenska lärarutbildningar har i flera decennier haft problem med lågt söktryck och både lärarkårens och lärarutbildningarnas status är förhållandevis låg i den offentliga diskursen (Takala m.fl., 2015; Edling & Liljestrand, 2019; Magnússon, 2021).

Självfallet påverkar sådana kulturella och historiska skillnader rekryteringen av studenter till påbyggnadsutbildning mot yrkesexamina inom specialpedagogik. Lärarutbildningen är trots allt grunden för specialprofessionernas utbildning och praktik. Därtill är inte de specialpedagogiska yrkesgrupperna helt jämförbara mellan länderna. I Norge finns till exempel en yrkesgrupp med termen specialpedagog, i Danmark och i Finland är det i första hand speciallärare som sköter specialpedagogiska arbetet och i Sverige har vi som bekant både speciallärare och specialpedagoger. Som Egelund (2010) påpekar finns

också i Danmark en lång historia med omfattande användning av segerande organisatoriska lösningar där elever har gått i diverse typer av specialskolor. Detta ändrades till viss grad med en stor reform 2014 som försökte göra den danska skolan mer inkluderande. Trots denna reform går danska elever i behov av särskilt stöd i avsevärt högre grad sin utbildning utanför den vanliga skolan jämfört med övriga nordiska länder (Keles, ten Braak & Munthe, 2022). I Sverige har vi däremot i jämförelse med Finland, Island och Norge en kvarlevande tradition av specialskolor och särskolor, även om en liten andel elever går i dem (Keles, ten Braak & Munthe, 2022). En konsekvens av sådana kontextuella skillnader är att en specialpedagog i exempelvis Norge kan möta elever med avsevärt mer omfattande funktionsnedsättningar inom den vanliga skolan jämfört med en specialpedagog i Sverige (Jortveit m.fl., 2019). Vi bör därför vara försiktiga med vilka slutsatser vi drar, men de olika ländernas varierande system och specialprofessionernas förutsättningar för utbildning och arbete kan däremot både informera och berika varandra vilket i sin tur gör jämförelser än viktigare (Haustätter & Takala, 2008).

## **Specialprofessionernas kunskaper och värderingar**

I detta avsnitt kommer jag fokusera på de kunskaper och värderingar specialpedagoger och speciallärare verkar ha i sin praktik och få genom sin utbildning. Först kan vi notera att de svenska yrkesgrupperna speciallärare och specialpedagoger skiljer sig väsentligt från exempelvis motsvarande yrkesgrupper i andra länder. Förkortningen SENCO (special educational needs coordinator) är en vanlig översättning av termen specialpedagog i svensk forskning som skrivs på engelska (jfr. Lindqvist, 2013; Magnússon, 2015), då en så benämnd yrkesgrupp finns i exempelvis både England och Irland. Dock krävs inte en genomgången lärarutbildning eller en högskoleutbildning på avancerad nivå för att bli SENCO i England eller Irland. Således kan deras praktik vara likartad och ha liknande teoretiska grunder (se kapitel 2) men deras utbildning är kvalitativt annorlunda från Sveriges (jfr. Abbott, 2007; Cole, 2005; Poon-McBryer, 2012; Szwed, 2007; Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009). I de nordiska länderna genomför specialprofessionerna däremot utbildning på avancerad nivå, som en påbyggnad efter först en genomgången lärarutbildning och därefter några års praktisk yrkeserfarenhet. Generellt är också de specialpedagogiska yrkesgrupperna i Norden mer intresserade av att utveckla inkluderande



verksamheter än exempelvis lärare och skolledare, även om det finns en del skillnader mellan länderna (jfr. Lindqvist, 2013). Detta kan till viss del relateras till deras utbildning (Göransson m.fl., 2015; Göransson m.fl., 2019; Magnússon, 2015) där det ingår att betrakta skolan mer från ett kritiskt eller relationellt perspektiv där fokus läggs på att utforma inkluderande skolverksamheter.

I Norden finns också en lång historia av försök till att skapa en ”skola för alla”, en inkluderingsambition som visserligen först riktades mot att ge alla elever utbildning i kristendom och läsning för att senare utvecklas mot att skapa en gemensam skola för samhällets olika ekonomiska klasser (Blossing, Imsen & Moos, 2014; Magnússon & Pettersson 2021). De nordiska länderna arbetade alltså mot mer inkluderande verksamheter långt innan Salamancadeklarationen signerades 1994, men det har ändå tagit lång tid att infoga dessa ambitioner i policydokument som läroplaner och skollag (Keles, ten Braak & Munthe, 2022; Egelund & Dyssegaard, 2019; Isaksson & Lindqvist, 2015; Sundqvist m.fl., 2019). Trots att de nordiska länderna har likartade kriterier för definitionen av vilka elever som faller inom specialpedagogikens arbetsområde (European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASIE), 2018), innebär identifikationen av dessa oftast en pedagogisk kartläggning med team motsvarande det svenska elevhälsoteamet där flera specialiserade yrkesgrupper ingår, såväl inifrån som utanför elevens skola.

### Förklaringar till behov av särskilt stöd

När det kommer till hur specialprofessionerna förklarar uppkomsten av olika svårigheter har en jämförande studie mellan Norge och Sverige indikerat att norska specialpedagoger förklarar barns svårigheter från ett mer kategoriskt perspektiv än de svenska (Jortveit, Tveit, Cameron & Lindqvist, 2020), medan svenska specialpedagoger oftare förklarar barns behov av stöd med system- eller undervisningsfaktorer. Det handlar om förklaringar som att lärare saknar specialpedagogisk kompetens eller didaktiska kunskaper, eller att skolan saknar förutsättningar att möta barnens olikheter, är vanligare i Sverige än Norge, medan enskilda barns funktionsnedsättningar eller egenskaper oftare används i Norge (Gäreskog, 2020; Johansson, 2020).

Skillnaderna är dock större mellan Sverige och Finland än mellan Norge och Sverige och det grundas delvis i en annan förståelse av särskilt stöd, dess tillämpning och vilka som gör det. I Finland betraktas specialpedagogiskt stöd, inklusive särskild undervisning, som en

del av inkluderande arbete – särskilt den specialundervisning som inte kräver specifik individuell dokumentation och åtgärdsplaner (Halinen & Järvinen 2008; Takala m.fl., 2012; Takala, Pirttimaa & Törmänen 2009).

Som Haustätter och Takala (2008) påpekar är det inte särskilt konstigt att olika länders konceptualisering av inkludering kan förklara en del av skillnaderna mellan länderna när det kommer till det praktiska arbetet kring särskilt stöd. Finland har varit förhållandevis individuorienterat och traditionellt i sin förståelse av specialpedagogik, där fokus har varit främst på individen och uppkomna problem i lärandet samt bedömning och utvärdering av elevens utveckling. Dessutom används där en flergradig skala för särskilt stöd där de flesta kan behöva stöd någon gång, men endast ett fåtal får det mest intensiva stödet. Samtidigt får en stor andel av de finska eleverna särskilt stöd och enskild undervisning under sin skolgång och mindre grupper och intensiv, ofta individuell, träning används ofta. Eleven hamnar med andra ord i fokus i finska problemförklaringar jämfört med större fokus på organisationen och läraren – åtminstone i teorin – i Sverige och Norge (Haustätter & Takala, 2008; Saloviita, 2009).

Det ovan beskrivna finska perspektivet på inkludering skiljer sig tämligen starkt från Norge och Sverige, där inkludering kopplad till ett relationellt perspektiv har haft en relativt dominerande roll i specialprofessionernas utbildning (Göransson m.fl., 2015, 2018; Haug, 1998; 2017). I Finland har det traditionella perspektivet varit mer ifrågasatt och försök har gjorts att begränsa användningen av särskild undervisning för att förespråka individuellt anpassad undervisning (Nordahl & Hausstätter 2009). På senare år har dock de inkluderande ambitionerna fått stryka på foten både i Norge och i Sverige, särskilt i den offentliga skoldebatten (Bagger & Lillvist, 2021; Magnússon, 2023b). Samtidigt verkar både finska och svenska studenter i specialpedagogik mot speciallärarkyrket förvänta sig att de i sitt framtida arbete ska arbeta med elever i såväl segregerade som inkluderande miljöer (Takala m.fl., 2015). Det har även visat sig att de i sin utbildning sällan diskuterar kritiska frågor som resursfördelning och värderingar kring specialpedagogik (Lindqvist, Thornberg & Lindqvist, 2020).

### Utbildningens förberedelse

Trots olikheterna i förståelsen av specialpedagogik, finns det flera positiva likheter att rapportera avseende utbildningen. En senare jämförande studie av specialpedagoger i Sverige och Norge visade att

specialpedagogutbildningen de gått hade förberett dem väl för sitt nuvarande arbete (Cameron m.fl., 2018). De två länderna påvisade stora likheter mellan utbildningarna, särskilt med avseende på ämnesområden, organisation och struktur, men även vissa skillnader – som att utbildningen i Sverige fokuserade mer på sociala mål, på handledning och samverkan mellan lärare, på skolutveckling samt främjande av inkludering. Specialpedagogerna i båda länderna menade dock att de var mycket väl förberedda för arbete med barn med diverse allmänna skolvårigheter som uppmärksamhetsproblem, sociala och emotionella problem, samt funktionsnedsättningar och diagnoser som intellektuella funktionsnedsättningar och läs- och skrivsvårigheter. Däremot var det mindre vanligt att de kände sig förberedda för arbete med matematiksvårigheter, motoriska svårigheter samt hörsel och synnedsättningar. Cameron m.fl. (2018) drog slutsatsen att detta är något att ta på allvar, även om dessa svårigheter eventuellt visar sig mer sällan än andra.

## **Specialprofessionernas arbetsområden**

Detta avsnitt kommer fokusera mer på det arbete yrkesgrupperna utför samt vilka arbetsområden de gör anspråk på att ha jurisdiktion över. Den senare delen behandlas sparsamt i den tidigare forskningen vilket gör att det blir i första hand fokus på den nuvarande praktiken. Allmänt kan konstateras att yrkesgrupper som arbetar specifikt med specialpedagogiska frågeställningar inom skolvärlden historiskt haft svårigheter att upprätta och behålla sin legitimitet samt definiera sin roll och jurisdiktion såväl i Sverige som internationellt (Abbott, 2007; Cole, 2005, Lingard, 2001; Pearson, 2008; Szwed, 2007a, 2007b). Detta kan till viss del förklaras med att deras praktiker till hög grad anpassas till den individuella skolans lokala behov, vilket innebär att arbetet snarare kontextualiseras än definieras och avgränsas utifrån (Mackenzie, 2007). Göransson m.fl. (2015) och Klang m.fl. (2017) bekräftar att i synnerhet specialpedagogernas yrkesroll i Sverige är upp till förhandling mellan den enskilda individen, arbetsgivaren och arbetsplatsen. Till viss del finns det också en överlappning mellan specialpedagogernas och speciallärarnas arbetsområden (jfr. även Magnússon, Göransson & Nilholm, 2016), men medan särskilt specialpedagoger får agera som ett slags allt i allo på vissa skolor, går det att utröna en bred och relativt avgränsad jurisdiktion för de två yrkesgrupperna (se även Göransson m.fl., 2019).

Forskare var tidigare inte helt överens om att lösningen på detta problem vore att skapa tydliga och centralt formulerade definitioner av yrkesgruppernas arbete (Cole, 2005; Mackenzie, 2007; Rosen-Webb, 2011) eller om arbetets flexibilitet och kontextberoende borde betraktas som en fördel (Lingard, 2001; Szwed 2007a; 2007b). Argumentet för det senare var att de enskilda praktikerna skulle ges makt över sitt arbete samt göra yrket mer tillgängligt och anpassningsbart till skolornas specifika behov. Argumentet för att tydligare definiera yrkesrollen i styrdokument är däremot att det kan bidra till avgränsningen av arbetsuppgifterna och motverka att specialprofessionerna får bli ett slags allt i allo som sköter allt från administration till att vara springvikarier. Det skulle i sin tur också kunna bidra till professionens legitimitet gentemot allmänhet och kollegor (jfr. Magnússon, Göransson & Nilholm, 2016).

Svårigheten för specialpedagogiska yrkesgrupper att etablera en egen yrkesroll och status inom skolan kan även ha påverkats av det paradigmskifte som ägde rum inom specialpedagogiken under 1980- och 1990-talen. Specialpedagogikens existensberättigande ifrågasattes då kraftigt från flera håll, genom: sociologisk kritik av den som en institutionell praktik som missgynnade vissa samhällsgrupper, filosofisk kritik av den som ett vetenskapsfält samt politisk kritik mot professionernas maktutövande (jfr. Skrtic, 1991). Således urholkades förtroendet inte enbart för specialpedagogikens kunskapsgrund och professioner utan i förlängningen även för specialpedagogikens grundläggande förgivettaganden – att funktionsnedsättningar är huvudförklaringar för skolproblem, att diagnoser är objektiva, att specialpedagogik är ett rationellt och koherent system med tjänster som gynnar elever och att framgångar är rationella och förutsägbara processer (Skrtic, 1991; jfr. Magnússon, 2015).

### Undervisning eller handledning

I förlängningen ledde den övergripande kritiken mot specialpedagogik som kunskapsområde och praxisfält till misstro även mot specialpedagogikens yrkesgrupper. Konsekvenserna såg olika ut i olika länder, men (som förklaras i kapitel 2) för Sveriges del ledde det fram till att speciallärare som yrkeskategori inom skolan ersattes av specialpedagoger med en helt ny utbildning. En lika långtgående utveckling verkar inte ha ägt rum i våra grannländer, även om specialpedagogiken även där tagit en mer relationell riktning. Exempelvis arbetar finska speciallärare med elever större delen av sin arbetstid, medan svenska specialpedagoger ofta har en mer handledande eller rådgivande funktion (Takala & Ahl, 2014). Även

i Norge arbetar specialpedagoger i större utsträckning med handledning än undervisning av individuella elever (Cameron & Lindqvist, 2014).

SENCOs i England och Irland arbetar ofta med liknande arbetsområden och på likartat sätt som svenska specialpedagoger (Lindqvist, 2013; Magnússon, 2015), med en komplex och bred roll i skolor och ett generellt ansvar för utbildningens organisation när det gäller elever i behov av särskilt stöd (jfr. Abbott 2007; Cole 2005; Layton 2005; Mackenzie 2007; Szwed 2007; Takala, Pirttimaa & Törmänen 2009). Samtidigt har finska forskare visat på att vissa SENCOs får arbeta med uppgifter som liknar de som speciallärare i Finland har (Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009), det vill säga mycket arbete med enskild undervisning, undervisning i smågrupper och samundervisning i par. Detta är ytterligare tecken på svårigheten att avgränsa just specialpedagogens/SENCOs yrkesroll inom skolan där arbetsuppgifterna ofta innehåller såväl allmänt formulerad handledning och skolutveckling som mer specifikt formulerad undervisning.

Som nämnts ovan förekommer både likheter och skillnader mellan yrkesrollerna i de nordiska länderna. I Finland och i Sverige arbetar speciallärare större delen av sin tid med observationer och undervisning i mindre sammanhang, medan specialpedagoger i Norge och i Sverige huvudsakligen arbetar med handledning, utvärdering och dokumentation – svenska sådana dock något mer och i ökande grad jämfört med de norska (Cameron & Lindqvist, 2014; Gäreskog & Lindqvist, 2020; Takala & Ahl, 2014) samt samverkan med skoladministratörer och lärare (Jortveit m.fl., 2020). Sådana administrativa uppdrag har ökat det senaste decenniet, enligt Johansson (2020). Exempelvis har en studie (Sundqvist m.fl., 2019) undersökt förändringar i sverigefinska speciallärares yrkesroll efter en förändring i kravformuleringar avseende lärares arbete med särskilt stöd i sin undervisning. Studien visade att dokumentation och individuell undervisning fortsatte utgöra en hög andel av speciallärares arbete. Det kan då jämföras med Sverige och Norge där det direkta arbetet med elever minskat men fortfarande är högre i Sverige. Norska specialpedagoger arbetar däremot mer med vårdnadshavare och extern samverkan (Johansson, 2020; Jortveit m.fl., 2020; Takala & Ahl, 2014).

## Vem bestämmer?

Som jag skrev inledningsvis i det här kapitlet så arbetar de olika ländernas utbildningssystem med såväl specifika som systematiska skillnader med avseende på systemets organisation, dess historia samt dess

gränsdragningar och differentiering. Exempelvis påpekar Cameron m.fl. (2018) att Norge och Sverige har olika policyramverk både för specialpedagogik som ett redskap inom skola och för specialpedagogers roll inom skola och förskola. Som exempel på detta hänvisar Cameron m.fl. (2018) till en tidigare studie (Cameron & Lindqvist, 2014) som visar att skolchefer i båda länderna rapporterade en minskning i specialpedagogers undervisningsansvar, dock i väldigt olika grad (55% i Sverige och 37% i Norge). Samtidigt menade skolcheferna att specialpedagoger fått en ökning av andra arbetsuppgifter istället – främst handledning och konsultation kombinerat med skolutveckling och dokumentation. Detta kan betraktas som en positiv utveckling för specialpedagogiska yrkesgrupper och illustrerar hur olika specialpedagogiska perspektiv varierar över tid och påverkar vilka arbetsuppgifter som ses som önskvärda eller lämpliga. Ovanstående utveckling går hand i hand med en ökning av det relationella perspektivets betydelse, vilket specialpedagoger i Norge och Sverige i hög grad får ta del av i sina utbildningar. Trots det är det inte ovanligt att insatser med exkluderande lösningar tillämpas för elever i behov av särskilt stöd i båda länderna. I Finland arbetar speciallärare, som tidigare nämnts, allmänt mer åtgärdande och med mindre grupper eller individuell undervisning (de gör svenska speciallärare också) samt med förebyggande socialt arbete och samundervisning med lärare (Björk Åman & Sundqvist, 2019; Sundqvist m.fl., 2019; Takala & Ahl, 2014). Samtidigt har det rapporterats att specialpedagoger och speciallärare ofta känner sig överhopade av arbetsuppgifter, i synnerhet av undervisning, och att de därför inte hinner eller orkar delta i skolutvecklingsarbetet (Johansson, Klang & Lindqvist, 2020; se även Rosen-Webb, 2011).

## Slutsatser

För att sammanfatta ovanstående genomgång kan vi konstatera att specialpedagogisk personal har en viktig roll i skolornas specialpedagogiska arbete, såväl i Sverige som utomlands. Trots det kan vi konstatera att det förekommer mer omfattande förändringar i deras arbete i vissa länder jämfört med andra. Exempelvis har speciallärare i Finland en förhållandevis stabil yrkesroll med undervisning och annat direktarbete riktat mot eleverna, medan specialpedagogiska yrkesgrupper i Sverige och Norge fått alltmer administrativa och handledande arbetsuppgifter. Vi kan även se att Sverige har en stabilare bas i ett relationellt perspektiv jämfört med finska och norska praktiker, vilka tenderar att vara mer individorienterade i linje med ett traditionellt perspektiv.

Även Danmark har en tradition av segregerade lösningar och trots att de försökt avveckla specialskolor grundade på diagnoser har landet en hög frekvens av särskild undervisning.

Det blir dock tydligt att såväl likheter som skillnader mellan olika länder å ena sidan grundas i de traditioner som råder och å andra sidan i kontextuella förhållanden. Speciallärare har allmänt mer undervisningsinriktade uppgifter medan specialpedagoger arbetar mer handledande och dokumenterande samt med skolutveckling. SENCOs i England och Irland verkar däremot arbeta mer blandat. Historiskt har dessa yrkesgrupper haft svårt att hävda sig och få en tydlig jurisdiktion, men det skiljer sig något mellan länderna där exempelvis Finland haft en förhållandevis tydlig yrkesroll och tydliga arbetsuppgifter för speciallärare.

De slutsatser vi kan dra av det här kapitlet är att specialprofessionerna i Sverige inte bara har lärdomar att dra av andra länder utan också kan exemplifiera en relativt unik situation där staten använder specifika yrkesgrupper som redskap för att ordna olika problem i skolan. Som kapitel 2 illustrerar och vårt avslutande kapitel 15 argumenterar för, lades en profession (speciallärare) ned på 1990-talet till förmån för en annan (specialpedagoger) och när problemen man menar skulle lösas inte blev bättre, återintroducerades den tidigare nedlagda professionen igen. Inget av de övriga länderna i denna jämförelse har haft en liknande situation med två specialpedagogiskt orienterade professioner, låt vara sådana vars arbetsuppgifter och roller å ena sidan inledningsvis är flexibla och odefinierade och å andra sidan så tydligt överlappar i praktiken. Vi ser dock samtidigt tydliga tecken på att de två yrkesgrupperna i ökad grad över tid börjar hitta sin form och professionella utrymme. Det är dock ett ämne för bokens efterföljande kapitel.

## Referenser

- 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. [https://www.researchgate.net/publication/240533148\\_Northern\\_Ireland\\_Special\\_Educational\\_Needs\\_Coordinators\\_creating\\_inclusive\\_environments\\_An\\_epic\\_struggle](https://www.researchgate.net/publication/240533148_Northern_Ireland_Special_Educational_Needs_Coordinators_creating_inclusive_environments_An_epic_struggle)
- Bagger, A., Lillvist, A. (2021). Mediala diskurser om inkludering: En berättelse om (gem)ensamhet. *Utbildning och Demokrati*, 30(1), 45–74. <https://doi.org/10.48059/uod.v30i1.1551>

- Björk-Åman, C. & Sundqvist, C. (2019). Speciallärares organisering av stöd för elever med inlärningssvårigheter i Svenskfinland. *NMI-Bulletin*, (Specialnummer), 40–57. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020100882966>
- Cameron, D. L. & Lindqvist, G. (2014). School District Administrators' Perspectives on the Professional Activities and Influence of Special Educators in Norway and Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 669–685.
- Cameron, D. L., A. D. Tveit, M. Jortveit, G. Lindqvist, K. Göransson & C. Nilholm. (2018). A Comparative Study of Special Educator Preparation in Norway and Sweden. *British Journal of Special Education*, 45(3), 1–21. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12231>
- Cole, B. A. (2005). Mission impossible? Special educational needs, inclusion and the re-conceptualization of the role of the SENCO in England and Wales. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 287–307. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10003441/>
- European Agency of Special Needs Education and Inclusive Education [EASNIE]. (2018). *EASIE. European Agency Statistics on Inclusive Education. Data Set Cross-country Data Report*. <https://www.european-agency.org/resources/publications/european-agency-statistics-inclusive-education-2018-dataset-cross-country>
- Edling, S. & Liljestrand, J. (2019). Let's Talk About Teacher Education! Analysing the Media Debates in 2016–2017 on Teacher Education Using Sweden as a Case, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3), 251–266. [https://www.researchgate.net/publication/334056955\\_Let%27s\\_talk\\_about\\_teacher\\_education\\_Analysing\\_the\\_media\\_debates\\_in\\_2016-2017\\_on\\_teacher\\_education\\_using\\_Sweden\\_as\\_a\\_case](https://www.researchgate.net/publication/334056955_Let%27s_talk_about_teacher_education_Analysing_the_media_debates_in_2016-2017_on_teacher_education_using_Sweden_as_a_case)
- Egelund, N. & Dyssegaard, C. B. (2019). Forty Years After Warnock: Special Needs Education and the Inclusion Process in Denmark. Conceptual and Practical Challenges. *Frontiers in Education*, 4. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00054>
- Egelund, N. (2000). Country Briefing: Special education in Denmark. *European Journal of Special Needs Education*, 15(1), 88–98. <https://doi.org/10.1080/088562500361736>
- Gäreskog, P. & Lindqvist, G. (2020). Working from a distance? A study of special educational needs coordinators in Swedish preschools. *Nordic Studies in Education*, 40(1), 55–78. <https://noredstudies.org/index.php/nse/article/view/2128/3940>
- Gäreskog, P. (2020). *Jurisdiktion och arbetsfördelning: Yrkesgruppers arbete med särskilt stöd i förskolan* [Licentiatuppsats, Uppsala universitet].



- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnússon, G. & Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning: En enkätstudie* (Rapport 2015:13). Karlstad University Studies.
- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnússon, G. & Almquist, L. (2019). Professionalism, Governance and Inclusive Education – A Total Population Study of Swedish Special Needs Educators. *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 559–574. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1441339>
- Halinen, I. & Järvinen, R. (2008). Towards Inclusive Education: The Case of Finland. *Prospects*, 38(1), 77–97. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9061-2>
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Skolverket.
- Haug, P. (2017). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *FOU i Praksis*, 11(1), 41–62.
- Hausstätter, R.S. & Takala, M. (2008). The core of special teacher education: a comparison of Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 121–134.
- Johansson, A. (2022). *Den specialpedagogiska personalens arbete med stödinsatser för nyanlända elever – yrkesroll, arbetsuppgifter och utvecklingen av skolans lärmiljöer*. [Licentiatuppsats, Uppsala universitet].
- Johansson, A., Klang, N. & Lindqvist, G. (2020). Special needs educators' roles and work in relation to recently arrived immigrant pupils in need of special educational support. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(4), 355–367.
- Jortveit, M., Tveit, A. D., Cameron, D. L. & Lindqvist, G. (2020). A comparative study of Norwegian and Swedish special educators' beliefs and practices. *European Journal of Special Needs Education*, 35(3), 350–365. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1689716>
- Keles, S., ten Braak, D. & Munthe, E. (2022). Inclusion of students with special education needs in Nordic countries: a systematic scoping review, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(3), 431–446. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2148277>
- Klang, N., Gustafson, G., Möllås, C., Nilholm, C. & Göransson, K. (2017). Enacting the Role of Special Needs Educator—six Swedish Case Studies. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 391–405. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1240343>
- Layton, L. Y. N. (2005). Special Educational Needs Coordinators and Leadership: A Role Too Far? *Support for Learning*, 20(2), 53–60. <https://doi.org/10.1111/j.0268-2141.2005.00362.x>

- Lindqvist, G. (2013). *Who Should Do What to Whom? Occupational Groups' Views on Special Needs*. [Doktorsavhandling, Högskolan i Jönköping].
- Lindqvist, H., Thornberg, R. & Lindqvist, G. (2021). Experiences of a dual system: motivation for teachers to study special education, *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 743–757. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1792714>
- Lingard, T. (2001). Does the 'code of practice' help secondary school SENCOs to improve? *British Journal of Special Education*, 28(4), 187–190.
- MacKenzie, S. (2007). A review of recent developments in the role of the SENCO in the UK. *British Journal of Special Education*, 34(4), 212–218.
- Magnússon, G. (2015). *Traditions and Challenges: Special Support in Swedish Independent Compulsory Schools*. [Doktorsavhandling, Mälardalens högskola].
- Magnússon, G. (2021). "De är många, de är överallt, och de har makt..." Historisk kartläggning av pedagogiska etablissemangen. I J. Landahl, D. Sjögren & J. Westberg (red.), *Skolans kriser: Historiska perspektiv på utbildningsreformer och skoldebatter* (233–260). Nordic Academic Press
- Magnússon, G. (2023). Hur inkluderingen offrades till marknaden. I M. Larsson & Å. Plesner (red.), *Skolan efter marknaden* (70–85). Natur och Kultur.
- Magnússon, G. (i tryck). "Jag vill förstå?" *Om teorins roll i avhandlingar*.
- Magnússon, G., Göransson, K. & Nilholm, C. (2018). Varying access to professional, special educational support: A total population comparison of special educators in Swedish independent and municipal schools. *Journal of Research in Special Education Needs*, 18(4), 225–238. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12407>
- Magnússon, G. & Pettersson, D. (2021). Imaginaries of Inclusion in Swedish Education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford university press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1682>
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). *Specialundervisningens förutsetningar, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særlige behov under Kunnskapsløftet*. Högskolen i Hedmark
- Pearson, S. (2008). Deafened by silence or by the sound of footsteps? An investigation of the recruitment, induction and retention of special educational needs coordinators (SENCOs) in England. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(2), 96–110.
- Rosen-Webb, S. M. (2011). Nobody tells you how to be a SENCO. *British Journal of Special Education*, 38(4), 159–168.

- Saloviita, T. (2009). Inclusive education in Finland: A thwarted development. *Zeitschrift für Inklusion* 1. [www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/18/290](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/18/290)
- Skrtic, T. M. (1991). *Behind special education. A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Love Publishing Company.
- Sundqvist, C. & Bjørg Hannås, M. (2021). Same vision – different approaches? Special needs education in light of inclusion in Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 686–699. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1786911>
- Sundqvist, C., von Ahlefeld Nisser, D. & Ström, K. (2014). Consultation in special needs education in Sweden and Finland: A comparative approach. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 297–312. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.908022>
- Sundqvist, C., Björk-Åman, C. & Ström, K. (2019). The three-tiered support system and special education teachers' role in Swedish-speaking schools in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 601–116.
- Sundqvist, C., Björk-Åman, C. & Ström, K. (2021). Special teachers and the use of co-teaching in Swedish-speaking schools in Finland. *Education Inquiry*, 12(2), 111–126. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1793490>
- Szwed, C. (2007a). Managing from the middle? Tensions and dilemmas in the role of the primary school special educational needs coordinator. *School leadership and management*, 27(5), 437–451.
- Szwed, C. (2007b). Remodelling policy and practice: the challenge for staff working with children with special educational needs. *Educational Review*, 59(2), 147–160.
- Takala, M. & Ahl, A. (2014). Special education in Swedish and Finnish schools: Seeing the forest or the trees? *British Journal of Special Education*, 41(1), 59–81. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12049>
- Takala, M., Wickman, K., Uusitalo-Malmivaara, L., & Lundström, A. (2015). Becoming a special educator – Finnish and Swedish students' view on their future professions. *Education Inquiry*, 6(1), 25–51. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.24329>
- Takala, M., Hausstätter, R., Ahl, A., & Head, G. (2012). Inclusion seen by student teachers in special education: differences among Finnish, Norwegian and Swedish students, *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 305–325. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.654333>

- Takala, M., Nordmark, M., & Allard, K. (2019). "A comparison of university curriculum in special teacher education in Finland and Sweden". *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3(2), 20–36.
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162–173.



## 4. Ett systemteoretiskt perspektiv på skolan och dess specialprofessioner

Wieland Wermke

*Sedan tidernas begynnelse är förändring en konstant företeelse, men så är även rädslan för förändring. Människan har alltid satt ett stort värde på rutiner, de får oss att känna att vi har kontroll över våra liv.*

(Herakles)

### Differentiering - ett systemteoretiskt perspektiv på offentlig utbildning och förändring

Med utgångspunkt i ovanstående citat uppstår frågan hur vi kan förstå livets ständiga förändringar, särskilt när det gäller hanteringen av komplexa utmaningar inom utbildning, specialpedagogik och specialundervisning. Frågan är central i den här boken eftersom vi vill försöka förstå de svenska specialpedagogiska professionernas ständiga förändringar sedan slutet av 1980-talet. För att närma oss denna förståelse kommer vi att stödja oss på en teoretisk lins som skildrar funktionella enheters och institutionella arbetsfördelningars uppkomst och fall. En sådan sociologisk förståelse av differentiering kan bidra till att analysera och utöka vår medvetenhet om mänskliga sociala relationer, kulturer och institutioner som format och formar både våra liv och vår historia. Specialpedagogiska professioner betraktas i detta sammanhang som resultat av sociala handlingar.

#### Teori för funktionella system och differentiering

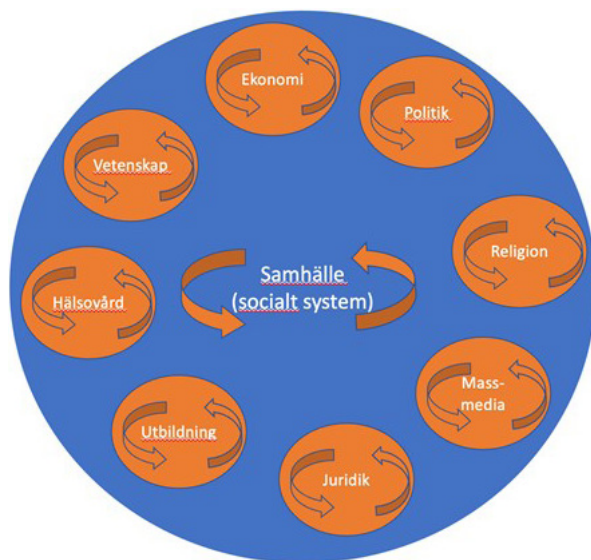
Vi utgår från den tyske sociologen Niklas Luhmanns teoretiska förståelse av sociala system, vilken kommer att leda oss vidare till en

---

Hur du kan referera till det här kapitlet:

Wermke, W. (2024). Ett systemteoretiskt perspektiv på skolan och dess specialprofessioner. I W. Wermke, G. Höstfält & G. Magnússon (red.), *Specialpedagogik som politik och praktik: Specialpedagogiska professioner i den svenska skolan sedan 1980*, s. 45–60. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bcq.d>.

Licens: CC BY 4.0



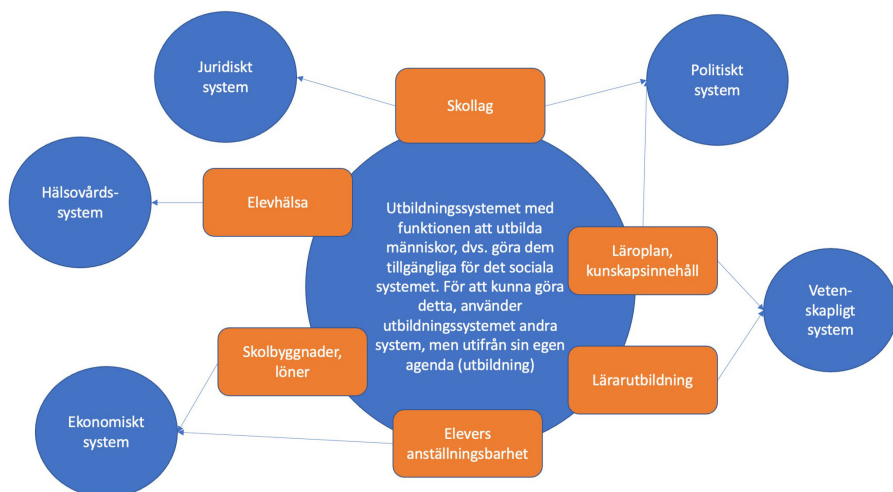
**Figur 4.1.** Samhället utifrån ett systemteoretiskt perspektiv.

undersökning av det dynamiska, föränderliga, förhållandet mellan pedagogiska yrken och de utbildningsorganisationer de är verksamma i. För att förstå detta förhållande är det nödvändigt att redogöra för Luhmanns systemteoretiska epistemologiska<sup>3</sup> förutsättningar (Luhmann, 2002). Moderna samhällens sociala system kännetecknas av "funktionell differentiering" där varje delsystem beskrivs i agenttermer, som talar om vad delsystemet gör, och som uppstår i förhållande till särskilda funktioner. Det finns olika system i ett samhälle som har ansvar för specifika samhällsfunktioner. Figur 4.1 illustrerar förhållandet.

Det moderna samhället består av ett antal funktionella system. Det sociala rättssystemet arbetar t.ex. enligt Luhmann (2002) med frågor om legalitet, om något är lagligt eller inte; ekonomins sociala system arbetar med frågor om finansiellt utbyte, om något kan betalas för eller inte och hälsans sociala system handlar om läkning, om någon är frisk eller sjuk. Utbildningens sociala system arbetar med frågan om något går att lära ut till andra eller inte.

Den här bokens intresseområde, utbildningssystemet, utgör ett av de funktionella systemen ovan och det är omgivet av andra delsystem med

<sup>3</sup> Kunskapsteoretiska, i det här fallet kunskapsteori om sociala system.



**Figur 4.2.** Utbildningssystemets strukturella kopplingar till andra delsystem i samhället/samhällssystemet.

andra funktioner. Det är möjligt att på vissa villkor samverka med andra delsystem. Ett villkor är att funktionella system är självrefererande, vilket innebär att systemen skiljer sin kommunikation mellan det som är internt, och handlar om systemet självt, och det som är externt och rör omgivningen, dvs. andra system. I ett funktionellt utbildningssystem kan elever inte få betalt för att lära sig, utan lärandet behöver ske med stöd av utbildningsmedel. Det som eleverna lär sig, kunskapsinnehållet, måste även ses som värdefullt för framtiden. Andra funktionella delsystem som ekonomi, politik och vetenskap är endast i vissa avseenden intressanta för utbildningssystemet, exempelvis lärarnas löner, reformer och lagstiftning. Priset för det funktionella systemets autonomi är dock ökad komplexitet, vilket illustreras i figur 4.2.

Enligt detta systemteoretiska perspektiv finns det inte något metasystem eller samhälleligt centrum som står över delsystemen och kontrollerar dem. Politiken har länge uppfattats som ett sådant, men systemteorins ställningstagande är att det inte finns några aktörer som skulle kunna bryta igenom de etablerade formerna för systemisk kommunikation. Utifrån en sådan förståelse av den sociala världen, uppstår lätt frågan hur förändring överhuvudtaget kan ske? Det finns ingen central punkt som anger normer och direktiv för de övriga delsystemen, men det som finns är växlingar, variationer och självorganiserande strukturer. Förändringar inom respektive delsystem sker när systemet reagerar på en utlösande faktor.



Luhmann (2002) förklarar att en förändring i form av exempelvis en revolution kan rulla genom samtliga system och påverka dem på varje delsystems specifika sätt. En sådan förståelse menar vi stämmer väl överens med vårt intresse för specialpedagogik. Normalitetsprincipen (Nirje, 2003), Salamancadeklarationen från 1994 (Svenska Unescorådet, 2006) och 2006 års konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (UNESCO, 2006) utgör exempel på revolutionära förändringar i välfärdsstaten, såtillvida att de uttrycker ambitionen att det oavsett skilda förutsättningar ska vara möjligt för alla att delta i samhället på lika villkor. Efter århundraden av exkluderande institutioner och föreställningen att det bland människor finns de som kan utbildas och de som inte kan lära sig något, är de senaste 50 årens integrations- och inkluderingsrörelse något helt nytt och utgör ett genomgripande paradigmskifte som lett till reella förändringar inom samtliga delar av det sociala systemet.

Var återfinns då människorna, aktörerna, i denna teoretiska förståelse? Systemens och aktörernas livsvärldar är åtskilda och aktörernas deltagande i olika delsystem varierar eftersom de har olika roller. Stichweh (2014) definierar rollfördelningen i ett funktionellt system som att individer inkluderas på olika villkor. Ett funktionellt system har å ena sidan professioner och å den andra en publik. Den sistnämnda kan t.ex. bestå av konsumenter, klienter, väljare, patienter eller elever, och publiken samverkar med den förstnämnda rollen. Att endast ha en professionell roll i ett delsystem, och inte i ett annat, skapar en persons livsutrymme, exempelvis att vara lärare, speciallärare eller läkare. Stichweh (2014) förklarar också det teoretiska sambandet mellan idén om professioner och funktionella system. En profession definieras genom att den i sina handlingar äger och förvaltar de strategier för problemlösning som utgör kärnan i den kunskapsmängd som är nödvändig för att upprätthålla det funktionella systemet. Det måste alltså finnas ett professionellt monopol, eller åtminstone en dominans. Det är därför vi kan tala om ledande professioner (Leitprofessioner) inom ett specifikt område. Läkare är till exempel ledande professioner inom hälso- och sjukvårdssystemet. Juridiska professioner, som domare och advokater, är ledande inom rättssystemet och forskare är ledande inom vetenskapssystemet. Frågan om vem som leder systemet och på vilka villkor, undersöks i den här boken med särskild hänsyn till utbildningssystemet.

Idén om ett samhälle, dvs. om ett socialt system som består av olika funktionella system som hanterar olika sociala problem, och även de

skilda funktionella systemens relationer till varandra, har betydelse för att förklara de teoretiska begreppen inkludering och exkludering. Eftersom system anses ha gränser i förhållande till andra funktionella system, inkluderar de vissa företeelser och utesluter andra. När ett system växer, så sker det genom ökat ansvar. Problem och lösningar inkluderas på så sätt i systemet och det sker även genom att ta bort dem från andra system. Ett belysande exempel är spänningen mellan hälso- och sjukvård å ena sidan och utbildning av elever i behov av särskilt stöd å den andra. Enligt systemteorin har arbetet med funktionshindrade elever barn historiskt sett varit en del av ett hälso- och omvårdnadssystem, eftersom de ansågs vara i behov av vård och en omvårdande, helande eller hjälpande pedagogik.

För Sveriges vidkommande är historien om skolor för barn med intellektuell funktionsnedsättning också talande. 1944 infördes skolplikt för de barn som ansågs vara bildbara, dvs. kapabla till utbildning och landstinget fick ansvar för att tillhandahålla utbildning och vård för dem. Skolöverstyrelsen fick ansvar för tillsyn av utbildningen och medicinalstyrelsen utsågs till rektor för skolorna (Berthén, 2007). Det dröjde dock till slutet av 1960-talet innan skolplikt infördes även för de s.k. obildbara barnen (Göransson m.fl., 2021). Inom det funktionella och självrefererande hälso- och omvårdnadssystemet skedde kommunikationen av specialpedagogik i medicinska termer i form av diagnoser, behandlingar, mediciner, terapi och annan relevant terminologi. Genom ett paradigmskifte, började funktionsnedsättningar i allt högre grad ifrågasättas som en brist eller något sjukt. Paradigmskiftet innebar att ansvaret för att göra viktiga delar av samhället tillgängliga för alla lades på organisationerna, inte på individerna. Trots olika särdrag bör en skola idag ses som *en skola för alla*. Det normativa begrepp som idag uttrycker önskemål i den riktningen är inkludering, vilket innebär att alla självklart ingår i en organisation inom ett system. Förändringar i det rättsliga och politiska systemet rullade inom samtliga system och ledde till att utbildningssystemet förväntades ta ansvar för barn med funktionsnedsättningar. Därför sker den specialpedagogiska kommunikationen idag oftast med pedagogiska termer, som lärande, kunskapsutveckling, läroplan, pedagogik, bedömning, o.s.v.

Specialpedagogers och speciallärares övergång från ett funktionellt system till ett annat har inte varit, och är fortfarande inte, en friktionsfri process. De olika perspektiven inom specialpedagogiken, främst det kategoriska och det relationella (Persson, 1998), är ett uttryck för disciplinens två systemföräldrar. Figur 4.3 illustrerar idén om olika system



**Figur 4.3.** Olika funktionella system i samhället och relationen till det funktionella utbildningssystemet via fenomenet ”specialundervisning”.

som utbildningssystemet förhåller sig till. Specialpedagoger och speciallärare kan i här ses som resenärer mellan minst två system: utbildningssystemet och hälso- och omvårdnadssystemet.

Det går att beskriva specialundervisningen i ännu fler systemteoretiska termer. Med en ny grupp elever som skulle utbildas, med särskilda och specifika behov, var utbildningssystemet tvunget att hantera nya utmaningar, ännu fler komplexa situationer, på grund av klassernas ökade heterogenitet. Systemteorin begreppsliggör hanteringen av komplexiteten genom ”differentiering inom själva systemet”. I det här sammanhanget betyder det framväxten av nya delsystem, t.ex. nya yrken eller organisationer, (se vidare nedan), som syftar till att minska komplexiteten.

När ett system inte kan hantera specifika behov med befintliga medel, och en viss uppgift därmed inte längre är hanterbar, förstås de som avvikelser som måste hanteras på olika sätt. Utbildningssystemet måste dock ha möjlighet att stödja elever, i det här fallet med pedagogiska medel som har möjlighet att utformas som specialundervisning när elever ses som i behov av särskilt stöd. Systemet måste då anpassa lärmiljöer, internt och externt, utbilda lärare på specifika sätt samt implementera nya yrken. Utbildningssystemet kan också låna yrken från andra funktionella system, såsom hälso- och omvårdnadssystemet, samt bygga upp nya organisationer som specialskolor eller särskilda undervisningsgrupper.

Sammanfattningsvis är differentiering en strategi som reducerar komplexiteten så att varje system kan förbli kapabelt att agera i

förhållande till sin funktion. Detta kan ske genom organisatoriska eller professionella förändringar, något som kommer att utvecklas i nästa avsnitt.

### Innanför det funktionella utbildningssystemet – eller att förstå massutbildning

Med utgångspunkt i systemteoretiska utgångspunkter, i synnerhet Luhmanns arbeten, undersöker den belgiske sociologen Vanderstraeten hur ett utbildningssystem kan göra offentlig utbildning möjlig. Ett funktionellt differentierat system kan betraktas som ett system som fyller en funktion i förhållande till ett större, mer abstrakt och komplext system, d.v.s. det sociala system som vi kallar samhället. Utifrån den bestämda funktionen att utbilda, behöver utbildningssystemet ett visst mått av autonomi för att kunna kommunicera och utveckla situationer (Vanderstraeten, 2001).

Med andra ord behöver utbildning å ena sidan ett handlingsutrymme i förhållande till övriga funktionella system, för att kunna reagera snabbt och ändamålsenligt på de utbildningsbehov som uppstår genom interaktioner. Därutöver måste utbildningslösningar relaterade till lärande prioriteras, eftersom undervisning inte huvudsakligen kan genomföras med ekonomiska eller juridiska medel, vilket förklaras av systemteoriens självrefererande logik. På lång sikt är det därför inte möjligt att använda medel från andra system, t. ex. betala elever för att de ska lära sig, tvinga dem till lärande enligt lag, eller ge dem mediciner för att lära sig något. Det måste finnas systemspecifika incitament i form av intern motivation, betyg eller examensbevis som elever kan använda i framtiden. Å andra sidan behöver utbildning också stöd och resurser för att uppfylla sin funktion.

Processen som utvecklas mellan minst två individer, en elev och en lärare, inom offentlig utbildning behöver även diskuteras teoretiskt. "Offentlig utbildning" kan förstås som en institution där grupper av människor samlas för att lära sig lämpligt beteende, lämpliga färdigheter eller lämpligt kunskapsinnehåll för att kunna delta i samhället, som i sin tur bestämt vad som är lämpligt. Följaktligen måste en stor mängd unga människor lära sig ett förutbestämt innehåll genom undervisning (Hopmann, 1999; Vanderstraeten, 2001). Dessutom bygger utbildning på interaktion, samverkan mellan människor, och som sociologisk forskning har visat är interaktion inte helt möjlig att planera. Till exempel hävdar Goffman (1966) att

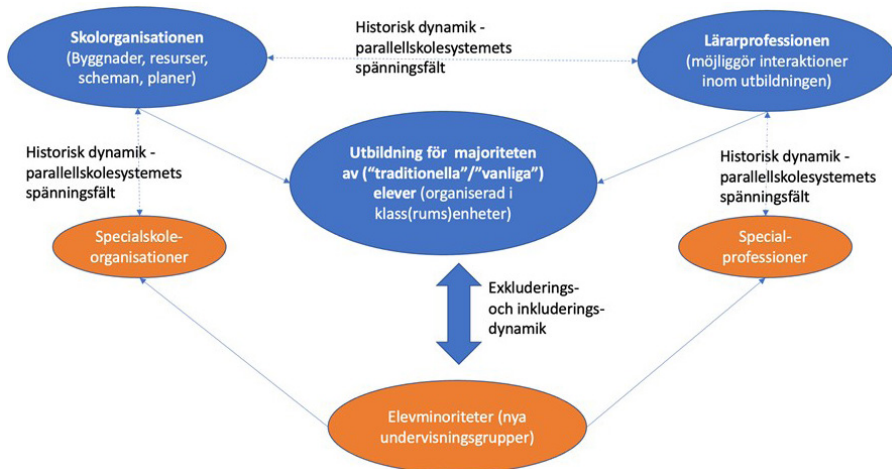
det aldrig går att vara helt säker på hur en interaktion kommer att utvecklas, och utifrån Luhmanns argumentation (1993) kan kommunikation enbart bearbetas självrefererande, dvs. genom att referera tillbaka till sig själv. I detta fall är människor, enligt Luhmann (1993), endast psykiska system. Att vara självrefererande som psykiskt system, innebär att det inte går att veta vad andra egentligen tycker, utan endast vad de säger och vilka konsekvenser det kan få. Det är helt enkelt inte möjligt att kunna se i en annan människas huvud. Inom utbildning blir konsekvensen en tvetydighet mellan vad som läraren lär ut, undervisningen, och vad som eleven faktiskt lär (Hopmann, 2007).

Resonemanget leder vidare till fenomenet ”undervisning”, utbildningssystemets kärna. Enligt vår teoretiska utgångspunkt är utbildningssystemet uppbyggt av det som Vanderstraeten (2001, s. 270) kallar ”organisatoriskt inramade interaktioner”, vilket är interaktioner som är möjliga att planera i viss utsträckning. Utbildningssystemet kännetecknas av sociala möten ansikte mot ansikte, möten som öppnar för särskilda former av interaktion inom systemet (Vanderstraeten, 2001), där lärare interagerar med sina elever, med andra lärare, med föräldrar och med skolans rektor om olika aspekter av det dagliga arbetet. Som beskrivits ovan har interaktioner alltid överraskningselement, eftersom de villkoras av deltagarna och sammanhanget. Detta förhållande gör att lärare behöver ett visst handlingsutrymme för att kunna svara på reaktioner från sina elever. Samtidigt behöver de en ram som bidrar till att minska komplexiteten av möjliga reaktioner. Därför kan skolororganisationen själv inte hantera utbildningens sociala interaktioner, utan den behöver specialutbildade personer, lärare, för att kommunicera utbildningsmål. Lärare behöver i sin tur skolororganisationen för att minska de möjliga interaktionernas komplexitet. Exempelvis måste lärare inte leta efter sina elever varje morgon, utan skolans organisation gör att de regelbundet möter samma elever i samma åldersgrupp, elever som alla ska utbildas inom ett visst ämne som regleras av läroplanen (Vanderstraeten, 2007). Samma förhållande gäller för specialpedagoger och speciallärare, men spänningsfältet mellan skolans organisation och professionen skulle behöva undersökas närmare, så att särdragen specialpedagogik och specialpedagogiskt arbete tydligare kan förstås.

Organisationens struktur kan i och för sig användas för att öka de professionellas frihet att välja sin speciella pedagogiska arbetsmodell med tillgång till lämpliga elever och lämplig utrustning. Den kan

också användas för att organisera tid och arbetsinsats i enlighet med planer och mål och för att delta i samtal med kompetenta kollegor så att kunskap och skicklighet stärks. Men det är också välkänt att yrkesverksamma ofta utvecklar en kritisk, till och med fientlig, inställning till de stora organisationernas ”byråkratiska” strukturer och metoder. För de professionella framstår ofta organisationens byråkrati som ansträngande, med krav och förväntningar på rutinmässiga regler och en hierarkisk struktur som står i strid med professionens krav på flexibla interaktioner ansikte mot ansikte. I utformningen av en profession och en organisation som inte enbart syftar till mekanisk produktion (Skrtic 1991), utan även har beredskap för friktioner av olika slag (Wermke & Salokangas 2021), är det följaktligen nödvändigt att inkludera elever i behov av särskilt stöd. I linje med systemteorins antagande att komplexiteten alltid måste reduceras, har utbildningssystemet två strategier att följa, där den ena är att inkludera alla elever i skolan och klassrummen, medan den andra helt enkelt innebär att bygga upp ett parallellt skolsystem. Den sistnämnda lösningen ingår då som en del av utbildningssystemet, men verkar bredvid de ordinarie skolorna och utgör ett parallellt specialskolesystem. Även om de två skolsystemen delvis följer olika logiker, t.ex. en större betoning på omvårdnad än på utbildning (Berthén, 2007), bygger de fortfarande på de två strategierna.

Figur 4.4 illustrerar förhållandet. Viktigt i sammanhanget är att båda systemen relateras till varandra genom exkluderings- och inkluderingsprocesser. Historiskt sett kan avståndet mellan de båda skolsystemen variera, även i olika nationella sammanhang. Grupper som är exkluderade från det ordinarie systemet ingår i specialskolan, medan andra grupper ingår i det allmänna systemet. Variationerna kan illustreras med den svenska särskolans historia. Under 1960-talet inleddes en integrationsprocess där särskolan alltmer närmade sig den vanliga skolan. Processen innebar att specialskolan i allt mindre utsträckning utgjordes av institutioner med internat, för att i stället fysiskt placeras under samma tak som vanliga skolor (Berthén, 2007; Rosenqvist, 2010). Från och med 1980-talet ingick särskolans undervisning i skollagen (SFS 1985:1100, 6 kap.) i och med att ansvaret flyttades från socialdepartementet till utbildningsdepartementet. Genom 1990-talets förvaltningsreformer fick särskolan och grundskolan för första gången kommunen som en gemensam huvudman och i med Lpo 94 fick de två skolformerna en gemensam läroplan (Göransson m.fl., 2021).



**Figur 4.4.** Parallela skolsystem som består av (special)organisationer och (special)professioner.

### Hantering av komplexitet genom differentiering

I anslutning till Luhmanns teori om funktionella system, utvecklar läroplansteoretikern Stefan Hopmann (1988) differentieringens betydelse i skolsystemet. Differentiering kan här förstås som processer med syfte att bygga upp särskilda funktionella enheter i organisationer och yrken, processer som i viss mån stabiliserar befintliga strukturer genom att anpassa sig till förändringar. Eftersom samhället är ett dynamiskt fenomen, i betydelsen att förändringar ständigt sker, kan differentiering ses som ett givet inslag i offentlig utbildning. Faktorer som leder till förändring kan vara politiska kriser, innovation, dynamik i det civila samhället eller den allmänna opinionen (Hopmann, 1988). Enligt tidigare argument i det här kapitlet, är även inkluderingsrörelsen en sådan förändringsfaktor.

Hopmann (1988) redogör för hur organisationer kan genomgå olika differentieringsfaser när de möter ett förändringsbehov. Inledningsvis äger en *neutraliserande fas* rum. En institution, organisation eller profession består alltid av en samling mikropolitiska intressen (se även Pfadenhauer 2003) och när utmaningar uppstår, försöker man vanligtvis låta allting vara som det är. Det innebär att man vill behålla sina egna strukturer och metoder. Om detta inte räcker, väljs handlingsalternativ som garanterar att organisationens inre stabilitet säkras. De instrument som används är sådana som inte ifrågasätter institutionens själva natur, exempelvis att införa fler, alternativt färre, normer efter

välbekant mönster genom avbyråkratisering eller rationalisering. I den andra fasen, *stabiliseringsfasen*, framträder strategier för omorganisation och omprofessionalisering, som nya planerings- eller styrenheter samt nya policydokument som syftar till att definiera oklara områden i organisationens beslutsprocesser. Externa experter, akademiker eller konsulter, involveras ofta för att legitimera omorganisationens insatser. Strategierna som tillämpas syftar först och främst till att anpassa organisationens formella strukturer, dock inte själva kärnan. Om spänningar fortfarande råder, kommer organisationens inre natur gradvis att förändras och då inträder den *självorganiserande fasen* eller *anpassningsfasen*.

Den utlösande faktorn för svenska specialpedagogers och speciallärares förändring var finanskrisen i slutet av 1980-talet och början av 1990-talet. På grund av en gradvis dränering av resurser utmanades skolans traditionella modeller för specialundervisning. Individuell undervisning, specialundervisning i mer eller mindre permanenta grupper, medicinska lösningar på skolproblematik fungerade inte längre. Den traditionella modellen utmanades även av en växande medvetenhet om alla barns rätt till undervisning i den allmänna skolan (se vidare kapitel 7). Reaktionen på den traditionella skolans utmaningar illustrerar dock differentieringens tröghet i utbildningssystemet. Skolans praktik förändrades inte nämnvärt, men det gjorde däremot speciallärarutbildningen. Faktum är att skolorna välkomnade de första grupperna av nyutexaminerade specialpedagoger som speciallärare med nya namn (se kap. 2 och kap. 5). Övergången från speciallärare till specialpedagoger var först och främst en lärarutbildningsreform och eventuella förändringar sköts med andra ord på framtiden.

Det som blir tydligt är differentieringsprocessernas tidsmässiga dimension där händelser i omvärlden leder till förändringar, förändringar som kan ha större eller mindre betydelse. Differentieringen kan stanna vid olika faser och när neutraliserande justeringar inte är tillräckliga, krävs stabiliserande eller självorganiserande justeringar. Dessa justeringar bryter sällan helt med befintlig praxis, utan utgör övergångar till uppdaterade organisationsformer med nya underfunktioner.

När vi talar om organisationsförändringar är det lätt att glömma dem som arbetar i organisationerna. De olika perspektiven på specialundervisning påverkar inte enbart människor i behov av särskilt stöd, utan även dem som ger stödet och deras praktik. När speciallärare avskaffades och specialpedagoger infördes vid slutet av 1980-talet är det värt att tänka på de speciallärare som blev tvungna att förändra,



tänka om eller försvara sina arbeten. Ett sådant perspektiv illustrerar tydligt varför standardförfarandet för differentiering är stabilisering och omorganisation, inte att införa av nya professioner. Det illustrerar också varför förändringar tar tid och varför avsedda förändringar ibland misslyckas. Misslyckanden handlar ofta om reformer som inte ser människorna på plats, de människor som ”gör” utbildning, omvårdnad och utbildningsadministration, byråkrater på gatunivå som Lipsky (2010/1980) har kallat dem. Stenlås (2009) beskriver med hänvisning till Hjort (2006) illustrativt övergången från Skolöverstyrelsen till Skolverket och ger en bild av hur differentiering kan se ut i praktiken:

På förfrågningar från skolor och kommuner svarade man inte. Generaldirektören motiverade detta i en intervju: ”Kommunerna har vant sig vid en viss service från Skolöverstyrelsen, SÖ, som de inte kan få längre, säger Ulf P. Lundgren, generaldirektör för det nya verket som startade den 1 juli när SÖ lades ner. Nu är det kommunerna själva som har huvudansvaret för sina skolor och de problem som uppstår där. Det är först när de inte tar tag i sina problem eller bryter mot skollag eller läroplan som vi kommer in, påpekar han”. [...]Skolverket präglades av ständiga omorganisationer och förvandlades först från projektorganisation till programorganisation, därefter från programorganisation till linjeorganisation. 1992 indelades verksamheten i fem programområden: uppföljning, utvärdering, utveckling, forskning och tillsyn. Verket befattade sig endast i ringa utsträckning med frågor som undervisningens kvalitet och innehåll (citerat i Hjorth 2006, s. 129, 132–134).

Hopmann (1988) framhåller att differentiering kan utformas på olika sätt. *Horisontell differentiering* innebär att det utvecklas olika nivåer inom det offentliga utbildningssystemet, alternativt att det finns förskjutningar mellan olika nivåer eller att nya uppstår. Det kan handla om yttre påverkan som lagstiftning, politiska incitament eller den allmänna opinionen. En karakteristisk horisontell differentiering är decentralisering, dvs. att införa mellannivåer eller lokala enheter som tillskrivs beslutsmyndighet. Skolverkets ovan beskrivna utveckling illustrerar en sådan differentiering. Till följd av den tidigare nämnda finanskrisen omorganiserade och decentraliserade den tidigare mycket starka svenska centralstaten ansvaret för utbildning till kommunerna, vilket under omvandlingsperioden genomfördes utan märkbara resurser.

Differentiering kan också ske i *vertikal* riktning och innebär i det här sammanhanget framväxten av nya pedagogiska professioner relaterade till nya discipliner eller skolformer. Framväxten av en särskild

utbildning i skolsystemet skulle då vara en vertikal differentiering. En från lärarutbildningen skild utbildning blev nödvändig på grund av ett ökat antal elever i behov av särskilt stöd. Med en formulering hämtad från Skrtic (1991) är det till och med möjligt att hävda att ”uppfinningen” av specialundervisning var en strategi för att skolans organisationen skulle kunna förbli en traditionell utbildningsmaskin. Ett annat belysande exempel på vertikal differentiering är återinförandet av det nygamla yrket speciallärare. Som beskrivits tidigare ersatte 1990-talets reformer speciallärare med specialpedagoger. Den senare gruppens fokus var inte undervisning utan kollegial handledning för att utveckla lärmiljön för elever i behov av särskilt stöd. Vi hävdar att den strategin sågs som mer kostnadseffektiv, men också att förändringen relaterar till den s.k. lärandefieringsvågen (Biesta 2015) på 1990-talet, där fokus flyttades från lärares undervisning till elevers lärande samt utveckling av lärmiljön. I senare och mer nutida reformer stärktes lärarens och undervisningens roll som skolans kärnverksamhet (Giota & Emanuelsson 2011) och därmed återuppväcktes specialläraren 2007, utan att för den skull ersätta specialpedagogen.

Försämringar i ett offentligt utbildningssystem kan sammanfattningsvis leda till nya befattningar och till nya organisatoriska nivåer med uppgiftsbeskrivningar, delegationsordningar och resurser. Differentiering relaterar till redan befintliga strukturer och kan stabiliseras, ersätta äldre lösningar, hybridisera med sådana eller till och med försvinna igen.

## Slutord

I den här boken antar vi ett sociologiskt perspektiv på differentiering, därför är det viktigt att slå fast att differentieringsbegreppet även ingår i andra skolrelaterade perspektiv. Differentiering innebär också att anpassa läroplanens innehåll till rådande villkor för grupper av elever och enskilda elever. Differentiering i den meningen är kanske en av de viktigaste aspekterna av skola och undervisning inom massutbildning, eftersom den samtidigt fokuserar och behandlar gruppens och individuella elevers behov inom undervisning. Traditionellt kan vi skilja mellan extern eller organisatorisk differentiering och intern eller pedagogisk differentiering (se även kap. 2). Den förstnämnda innebär lösningar på organisationsnivå för att producera så homogena elevgrupper som möjligt (Diederich & Tenorth, 1997). Detta är den vanligaste motiveringen för traditionell specialundervisning, men samtidigt är extern

differentiering en strategi för organisation av olika kursnivåer, som till exempel A-, B- eller C-nivåer i matematik. Det internationellt mest framträdande exemplet är parallellskolesystemet i tysktalande länder. Detta betyder inte att det inte förekommer intern differentiering i miljöer med extern differentiering, men externa strategier begränsar den heterogenitet som klassrummet ska hantera. De organisatoriska lösningarna ramar med andra ord in klassrummet genom att eleverna grupperas för att sedan möta fler utmaningar i form av intern differentiering.

Kapitlet har redogjort för ett teoretiskt perspektiv som ge oss flera verktyg för att arbeta med frågan hur specialpedagogiska professioner och organisationer har utvecklats. Att förstå specialpedagogik utifrån ett systemteoretiskt perspektiv gör att vi kan förstå många av dagens dilemman som handlar om specialpedagogikens rötter i minst två funktionella system, hälso- och omvårdnadssystemet och utbildningssystemet. Perspektivet visar också att det framför allt finns två strategier för att hantera utmaningar, att utveckla organisationer och att utveckla professioner. Den utvecklingen är i sin tur del av en differentieringsdynamik, där systemet gärna vill inkludera nya ansvarsområden, men genom att använda gamla strukturer som helst inte ska ändras.

## Referenser

- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet*. Karlstad universitet.
- Diederich, J. & Tenorth, H.-E. (1997). *Theorie der Schule [En teori om skolan]*. Cornelsen Scriptor.
- Giota, J. & Emanuelsson, I. (2011). Policies in special education support issues in Swedish compulsory school: A national representative study of head teachers' judgements. *London Review of Education*, 9(1), 95–108.
- Goffman, E. (1966). *Interaction Ritual - Essays on Face-to-Face Behavior*: Pantheon.
- Göransson, K., Tideman, M. & Szönyi, K. (2021). *Utbildning och undervisning i särskolan : forskningsinsikter möter lärar- och eleverfarenheter*. Natur & Kultur.
- Hjorth, S. (2006). *Statens kaka. Om nedläggningen av Skolöverstyrelsen och Länskolnämnderna*. Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Hopmann, S. (1988). *Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln [Läroplansarbete som förvaltningsarbete]*. Kiel IPN.

- Hopmann, S. (1999). The curriculum as standard of public education. *Studies of Philosophy in Education*, 18, 89–105.
- Hopmann, S. (2007). Restrained Teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109–124.
- Lipsky, M. (2010/1980). *Street level bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services* (2nd ed.). Russell Sage Foundation
- Luhmann, N. (1993). Ecological Communication. Coping with the unknown. *Systems Practice*, 6(5), 527–539.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft [Såmhällets utbildningssystem]*. Suhrkamp.
- Nirje, B. (2003). *Normalitetsprincipen*. Studentlitteratur.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken: motiveringar, genomförande och konsekvenser: delrapport från projektet Specialundervisning och dess konsekvenser (SPEKO)*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Pfadenhauer, M. (2003). *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz [Professionalism. En undersökning av en institutionaliserad kompetensbeskrivningskompetens]*. Springer.
- Rosenqvist, J. (2010). A model for inclusive education: the special educator and the special teacher in co-operation for optimal learning occasions for all students. In S.L. Ellger-Rüttgart & G. Wachtel. (Red.), *Pädagogische Professionalität und Behinderung: Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive (149–158)*. (Heil- und Sonderpädagogik). Kohlhammer.
- SFS 1985:1100. *Skollag*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-19851100\\_sfs-1985-1100/](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-19851100_sfs-1985-1100/)
- Skrtic, T. M. (1991). *Behind special education*. Love publishing.
- Stenlås, N. (2009). *En kår i kläm - Läraryrket mellan professionella ideal och statliga reformideologier [A cornered profession. The teaching profession between professional ideal and state reform]*. ESO.
- Stichweh, R. (2014). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen [Vetenskap, Universitet, Profession. Sociologiska Analyser]* (2nd ed.). Transcript.
- Svenska Unescorådet (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca + 10. [Stockholm]*: Svenska Unescorådet.

- Vanderstraeten, R. (2001). The Autonomy of Communication and the Structure of Education. *Educational Studies*, 27(4), 381–391.
- Vanderstraeten, R. (2007). Professions in organizations, professional work in education. *British Journal of Sociology of Education*, 28(5), 621–635.
- Wermke, W. & Salokangas, M. (2021). *The Autonomy Paradox. Teacher's perception on self-governance across Europe*. Springer.

**Del 2:  
Specialprofessioner och en  
anpassad skola utifrån ett  
nutidshistoriskt perspektiv**



## 5. Vilken specialprofession ska finnas i den svenska skolan?

*Isabelle Norgren, Erica Nordeman Vikström, Lina Sponton, Cornelia Söderman & Gabriella Höstfält<sup>4</sup>*

### Inledning

Specialprofessionernas utbildning och uppdrag har genomgått betydande förändringar genom tiderna och, som nämnts i tidigare kapitel, en av professionerna försvann till och med under ett antal år. Lärare med uppdrag att ansvara för, och arbeta med, speciella elever har en lång historia som börjar redan under 1800-talet, men en egentlig speciallärarutbildning inrättades inte förrän i och med grundskolereformen 1962. Efter flera omfattande parlamentariska utredningar lades den utbildningen ner 1989 och en helt ny specialprofession, den specialpedagogiska, infördes i den svenska skolan. När sedan speciallärarutbildningen återinfördes 2008, kom ett yrke med samma benämning som tidigare tillbaka, men med ett helt nytt uppdrag. Specialpedagogutbildningen fanns dock kvar, vilket leder till frågan vilken specialprofession som ska finnas i den svenska skolan: specialpedagoger eller speciallärare?

Kapitlets syfte är att, med stöd av de röster som framträdde i publikationer för de fackliga organisationerna, utveckla kunskap om argument för avskaffandet och återinförandet av speciallärarutbildningen. Frågeställningar som ledsagar syftet är hur speciallärare och specialpedagoger beskrivs utifrån uppdrag, yrkesroll, kompetens och utbildning samt hur dessa beskrivningar utvecklas över tidsperioden 1989–2008.

---

<sup>4</sup> Norgren, I. & Sponton, L. (2021). *Speciallärares och specialpedagogers professionalisering*. [Självständigt arbete på avancerad nivå, tetsitet]. <https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1600401/FULLTEXT01.pdf> Nordeman Vikström, E. & Söderman, C. (2021). *Professionell differentiering i en specialpedagogisk ekvation*. [Självständigt arbete på avancerad nivå, Stockholms universitet]. <https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1577304/FULLTEXT01.pdf>

---

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

Norgren, I., Nordeman Vikström, E., Sponton, L., Söderman, C. & Höstfält, G. (2024). Vilken specialprofession ska finnas i den svenska skolan? I W. Wermke, G. Höstfält & G. Magnússon (red.), *Specialpedagogik som politik och praktik: Specialpedagogiska professioner i den svenska skolan sedan 1980*, s. 63–89. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bcq.e>. Licens: CC BY 4.0



Kunskaper om orsaker till avskaffande och återinförande av specialläraryrket kan bidra till att förklara varför en dubbel profession överhuvudtaget uppstått inom den specialpedagogiska praktiken i Sverige.

## Specialprofessionerna mellan 1989 – 2012

Båda specialprofessionerna är yrken som direkt påverkas av omvärldsförändringar, centrala och lokala politiska beslut, rådande samhällsnormer samt av de forskningsinriktningar som för tillfället dominerar inom det utbildningsvetenskapliga fältet. När professionerna genomgått förändringar i uppdrag eller utbildning, avspeglas det även i synen på elever med (eller för specialpedagogen prepositionen i) behov av särskilt stöd, samt för deras villkor i skolor och klassrum. Beroende på om uppdraget fokuserar på att ge elever riktad undervisning, som fram till 1980-talets senare del, eller om det innebär att handleda lärare och bidra till organisationsutveckling, som från och med 1990-talet, förändras också specialundervisningens innehåll och karaktär. I samverkan med andra samhälleliga förändringar som politisk styrning, ekonomiska förhållanden och utbildningspolitiska reformer, påverkas ständigt specialprofessionernas arbete med elever och elevers skolmiljö.

När grundskolan infördes 1962, förordades klinikundervisning<sup>5</sup> framför permanenta specialklasser (Bladini, 1990), dock omfattade inte läroplanens idé om en sammanhållen grundskola specialundervisningen. Speciallärarens roll framkom inte på ett tydligt sätt, däremot att specialundervisningen skulle utgå från samma huvudmoment som grundskolans undervisning, men med avkortade kurser som utformades av läraren. Grundskolan hade inledningsvis en riklig uppsättning av kliniker, samtliga finansierade med statsbidrag, t ex för undervisning i matematik eller läsning, och det var ofta lärare eller rektorer som ansvarade för den typen av specialundervisning. Benämningen klinik var egentligen inte korrekt, och den fick även en del kritik eftersom verksamheten inte handlade om klinisk behandling eller omvårdnad, utan om specialundervisning i andra lokaler än det ordinarie klassrummet. Den klinikform som kom att utgöra en permanent specialklass var obs-kliniken, en klinik för elever som inte bedömdes klara av undervisning i helklass (Bladini, 1990). Klinikens avsikt var att

---

<sup>5</sup> Klinikundervisning beskrivs av Bladini (1990) som stödtimmar för specialundervisning i enskilda ämnen.

elevgruppen skulle vara så pass liten att observation av eleverna skulle bli möjlig.

Under 1960-talet fram till 1970, publicerades flera olika utredningar, bland annat Statens offentliga utredning om grundskolan (SOU 1961:30) och 1968 års Barnstugeutredning (SOU 1974:53). Båda utredningarna kom att få stor inverkan på skolans läroplaner och på framtida utredningar av betydelse för specialprofessionerna. Grundskoleutredningen visade att landets skolor bedrivit sin undervisning på olika sätt och därför inte var likvärdig. Det var också svårt att bemöta alla behov då skolan under perioden hade staten som huvudman men samtidigt styrdes av kommunerna till stor del. Detta resulterade i ännu större utmaningar, då Skolöverstyrelsen behövde komma överens med kommunerna om hur skolan skulle drivas (SOU 1961:30). Barnstugeutredningen resulterade i att synliggöra en bristfällig arbets-situation, inte endast för barnstugorna, utan även för elever och lärare i skolan. Lärarfacken vände sig till Skolöverstyrelsen för stöd och en utredning för att kartlägga problemen för de mest svagpresterande eleverna och för att förbättra skolmiljön inleddes. Utredningen om skolans inre arbete, allmänt kallad SIA-utredningen, pågick mellan 1970 och 1974 (SOU 1974:53). Den resulterade i en proposition som presenterade flera förslag om en helhetssyn på eleverna och ett utvecklingspedagogiskt synsätt i det praktiska arbetet. SIA-utredningen bidrog i hög grad till den svenska skolans specialpedagogiska utveckling, exempelvis infördes begreppet åtgärdsprogram, som sedan fick en stark roll i och med Lgr 80 (Skolöverstyrelsen, 1980) och ett ännu starkare genomslag i specialpedagogutbildningens examensordning.

### Speciallärarutbildningen läggs ner

1980-talet blev ett omtumlande decennium för speciallärarprofessionen. En organisatorisk förändring var att den tidigare resursfördelningsmodellen – en statlig förstärkningsresurs i förhållande till kommunens elevantal – avskaffades och att lokala behov i stället skulle styra fördelningen av resurser. Skolor verkade dock finna andra vägar än specialpedagogiska för att lösa problemen, där det vanligaste var differentiering genom gruppindelning i så kallade 20-grupper (Edqvist, 1990). 1980 års läroplan, Lgr 80 (Skolöverstyrelsen, 1980), påverkade inte nämnvärt speciallärarens uppdrag, som fortsatt ägnade merparten av sin tid åt de elever som vållade skolan problem och därigenom bands upp av samma elever under lång tid. Endast ett fåtal skolor förlade huvuddelen av specialundervisningen till klassrummen, varför

linikundervisning – nu benämnd särskild undervisningsgrupp – fortfarande var den vanligaste formen av specialundervisning (Edqvist, 1990). Ett av skolans största problem verkade vara att den inte lyckades anpassa verksamheten utifrån alla elevers olikheter, utan strävade efter att anpassa eleverna till verksamheten (Edqvist, 1990). Enligt Lgr 80 (Skolöverstyrelsen, 1980) skulle speciallärarna bidra till att möjliggöra en avveckling av klinikundervisningen och medverka till att omvärdera arbetsformer och arbetssätt vid skolvårigheter. Trots dessa intentioner, fortsatte klinikundervisningen att vara den vanligaste insatsen för elever i behov av stöd. Specialläraren blev en elevassistent eller extra resurs, istället för att utgöra en tillgång för lärarna genom sin profession (Edqvist, 1990).

Speciallärarutbildningen ändrades i början av 1980-talet genom att förkortas till en termin, med tyngdpunkt på kompensatorisk undervisning i läsning och skrivning samt matematik (Edqvist, 1990). 1989 lades speciallärarutbildningen ner och en ny utbildning startade 1990 (Prop. 1988/1989:4). Den nya utbildningens intentioner var att utbilda specialfunktionärer, inriktade mot komplicerade inlärnings-situationer med fokus på handledning och skolutveckling (Malmgren Hansen, 2002), allt i syfte att driva förverkligandet av målstyrningen (Edqvist, 1990).

### Speciallärarutbildningen återkommer

Under perioden 1990 – 2008 existerade ingen speciallärarutbildning, då den ersatts med en specialpedagogisk påbyggnadsutbildning som fokuserade kunskaper om handledning och skolutveckling. Flera olika faktorer kan förklara orsakerna till att speciallärarutbildningen lades ner. Vernersson (1998) menar att nedläggningen föranleddes av skolornas nedskärningar av den specialpedagogiska verksamheten. En annan orsak är att specialpedagogiken efter 1988 års lärarutbildningsreform fick ett visst utrymme i den ordinarie lärarutbildningen (Andersson, 2010). Ytterligare en orsak är att individuellt stöd i läsning, skrivning och matematik visade föga effekt (Hammar Chiriak, 2009). von Ahlefeld Nisser (2014) hävdar att den demokratiska process som inleddes under 1950-talet, genom beslutet om en skola för alla, gav upphov till den förändrade yrkesrollen. Även 1994 års läroplan, Lp094, förespråkade skolans särskilda ansvar för elever i behov av stöd, vilket innebar att all personal hade ett ansvar för dessa elever (Utbildningsdepartementet, 1994) och inte endast en enskild profession, som exempelvis speciallärarens. Sammantaget kan alla dessa faktorer förklara den förändrade

roll som specialpedagogen fick, främst i offentliga utredningar men även i examensordningen, rollen att handleda och bidra till skolutveckling. Trots att den nya utbildningen innebar en helt annan examen med titeln specialpedagog, förväntades de som gått utbildningen att ta över speciallärarens arbetsuppgifter (Malmgren Hansen, 2002). Därigenom blev i praktiken lärarna informella innehavare av beslutsmandat med avseende på elever i behov av särskilt stöd. Det blev lärarna som, i olika utsträckning, gav specialpedagogerna tillgång till att komma in i skolans inre arbete och möjliggöra den nya specialpedagogiska verksamheten (Malmgren Hansen, 2002).

Ganska tidigt började det komma kritik mot den nya professionen, som gick ut på att den i alltför liten utsträckning arbetade aktivt med elever i skolvårigheter och hade ett alltför stort fokus mot handledning och skolutveckling. I riksdagen ställdes 2005 frågan om utbildningsministern var beredd att vidta några åtgärder för att återinföra en speciallärarutbildning med huvudfokus på direkt arbete med elever i behov av stöd (Interpellation 2005/06:332). Ändringen av utbildningen 16 år tidigare hade gjort att det direkta arbetet med elever i behov av särskilt stöd inte längre var primärt och nu efterlystes en utbildning med tydliga mål att utbilda undervisande speciallärare. Det påtalades också ett stort behov av speciallärare med ämnesbehörighet. En utvärdering av den dåvarande specialpedagogutbildningen gjordes av Högskoleverket 2006 och i rapporten ifrågasattes till och med examensrätten för specialpedagogutbildningarna i Umeå och Stockholm (Rapport 2006:10). När svenska elevers resultat började dala i internationella mätningar (Magnusson, 2017), blev verksamheternas behov av lärare som arbetade direkt med eleverna akut. I den politiska debatten framfördes nu argument både för och emot specialpedagogutbildningen. Flera ansåg att återinförandet av en utbildning för speciallärare skulle innebära flera steg tillbaka från den inkluderingsmodell som Sverige anammat, men den politiska debatten började alltmer anta en pragmatisk syn på skolans verksamhet. Argument framfördes i och för sig för att speciallärare inte längre skulle behövas eftersom specialpedagogutbildningen skulle tillgodose behovet av den kompetens som behövdes. Men de bemöttes i allt större utsträckning av motargument kopplade till skolans verklighet, såväl när det gällde lärares kompetens som tillgången till resurser (Riksdagen, 2005/06:332). Dessa faktorer var troligen orsaken till att regeringen hösten 2006 tog det första steget mot en ny speciallärarutbildning. Utbildningsministern förtydligade detta i ett pressmeddelande:

Regeringen vill återuppta utbildningen av speciallärare. Skolan behöver tillgång till kompetens för att kunna ge ett individanpassat stöd till elever i behov av stöd i sin läs- och skrivutveckling. Regeringen avser därför att ge förutsättningar för speciallärar- och specialpedagogutbildning för att bättre tillgodose dessa behov i skolan (Regeringen, 2006).

Våren 2007 meddelade regeringskansliet att en speciallärarutbildning skulle starta hösten 2008. Utbildningen, som omfattade tre terminer, eller 90 högskolepoäng, hade lärarexamen och undervisningserfarenhet som förkunskapskrav och utlovade fördjupade kunskaper i språk- och matematikutveckling samt effektiva metoder för att tidigt stimulera elevers förmåga att läsa, skriva och räkna (Regeringen, 2006). Den dåvarande utbildningsministern menade att misstaget att lägga ned speciallärarutbildningen nu skulle rättas till (Malmqvist, 2015). Efterträdaren följde samma linje och pekade ut lärar- och specialpedagogutbildningen som orsak till problemen. Som utlovats startade speciallärarutbildningen vid nio lärosäten i landet hösten 2008 (Persson, 2009). Utbildningen för specialpedagoger skulle dock få finnas kvar och bedrivas parallellt med den nya utbildningen (Malmqvist, 2015). Inledningsvis fanns endast ämnesspecialiseringar i matematik- samt skriv- och läsutveckling, men från 2012 tillkom områdesspecialiseringar mot hörselskada, synskada, grav språkstörning och utvecklingsstörning.

## Metod, urval och analys

Den metod som används här är diskursanalys (Bergström & Boréus, 2018) som innebär att analysera texter, i det här fallet från fackliga tidningar, som kommenterar, beskriver och diskuterar förändringar inom specialprofessionerna från 1980-talet fram till 2008. Eftersom fackföreningarna företräder professionen, är diskursen som beskrivs här skolans fackliga och professionella specialpedagogiska diskurs. För att undersöka den samhälleliga debatten om specialprofessionernas utveckling över tid, används diakrona och synkrona perspektiv som diskursanalytiska verktyg (Haldén, 1997). Verktygen illustreras genom två axlar; den diakrona som undersöker utvecklingen längs en tidsaxel (x) och den synkrona som fördjupar förståelsen för hur specialprofessionernas diskurs ser ut vid bestämda tidpunkter (y). Undersökningen fokuserar samtal som ägt rum under specialprofessionernas förändring, från en speciallärarprofession till en specialpedagog- och speciallärarprofession, och hur den har utvecklats över tid. För specialprofessionernas historiska utveckling över tid, i det här

fallet under en 20-årsperiod, har arbetet en diakron ansats. Den synkrona utgörs av nedslag i textmaterialet vid de tre stora reformerna kring speciallärar- och specialpedagogutbildningarna, det vill säga borttagandet av speciallärarutbildningen 1989, införandet av specialpedagogutbildningen 1990 och slutligen återinförandet av speciallärarutbildningen 2007.

### Urval

Datamaterialet utgörs av medlemstidningar från de två fackförbunden Lärarförbundet, inklusive föregående organisation Svenska Lärarförbundet, och Lärarnas riksförbund. De årgångar vi tittat på är *Lärartidningen* (L) från 1986–1990 och *Lärarnas tidning* (LT) från 1990–1994. Från mars 1991 gavs den första ämnestidningen *Specialpedagogen* (S) ut, vilken också är inkluderad i de tidningar vi gått igenom, då från 1991–2000. Det framgår tydligt att en ämnestidning med inriktning på specialpedagogik ges ut från 1991 då antalet artiklar och insändare som berör just det området minskar drastiskt i huvudtidningen *Lärartidningen*. Därför väljer vi att endast utgå från *Specialpedagogen* efter 1994. För att ta del av den senare debatten då det diskuterades att återinföra speciallärarprogrammet, så inkluderade vi också tidningen *Specialpedagogik* (SP) från 2005 – 2012. Artiklar från Lärarnas riksförbunds medlemstidning *Skolvärlden* (SV) omfattar tiden 1986 – 2010, dock var varken specialpedagoger eller speciallärare i någon större utsträckning medlemmar i Lärarnas Riksförbund under tidsperioden, även om specialpedagogiska frågor debatterades i tidningen. En sammanställning över antal artiklar från respektive tidning synliggörs i tabell 5.1 nedan.

**Tabell 5.1.** Antalet artiklar från respektive tidning och årtal.

|               | Lärar-<br>tidningen (L) | Lärarnas<br>tidning (LT) | Special-<br>pedagogen (S) | Special-<br>pedagogik (SP) | Skolvärlden<br>(SV) |
|---------------|-------------------------|--------------------------|---------------------------|----------------------------|---------------------|
| 1986–<br>1990 | 15                      |                          |                           |                            | 3                   |
| 1991–<br>2006 |                         | 10                       | 30                        |                            | 47                  |
| 2007–<br>2012 |                         |                          |                           | 30                         | 6                   |
| Total         |                         |                          |                           |                            | 141                 |

Utifrån artiklarna i Lärarförbundets och Lärarnas Riksförbunds fackliga tidningar, Lärartidningen (L), Lärarnas tidning (LT), Specialpedagogen (S), Specialpedagogik (SP), samt Skolvärden (SV), granskas beskrivningar av speciallärare och specialpedagoger under den tidsperiod då speciallärarutbildningen först lades ner och gjordes om till specialpedagogutbildning, för att sedan återkomma som en ny profession parallellt med specialpedagogprofessionen. De fackliga organisationerna har här förståtts som professionens röst som i olika sammanhang uttrycks i facktidningarna. Tidningarna har förändrats genom åren, men har alltid haft som ändamål att avspegla aktuella debatter inom olika lärarprofessioner.

## Analys

Analysmodellen växte fram parallellt med datainsamlingen. Första steget var sortering efter årtal. I det andra kategoriseras varje artikel i relation till den synkrona och diakrona analysansatsen. När frågorna om avskaffande och återinförande av speciallärarprofessionen diskuteras, så avses reformer inom lärar-, specialpedagog- och speciallärarutbildning. Ingen specialprofession försvinner eller uppstår ur tomma intet, utan rörelsen sker i relation till förändringar i den reguljära lärarutbildningen, vilket är en viktig distinktion för analysen.

De tre reformperioderna är:

- Den första reformperioden infaller före den gamla speciallärarutbildningens nedläggning 1989. I debatten framgår kännedom om att utbildningen kommer att försvinna för att ersättas av en annan utbildning, som ännu inte är fastslagen.
- Den andra reformperioden utspelar sig åren före och efter införandet av den helt nya specialpedagogutbildningen 1990.
- Reformperiod tre rör sig runt införandet av en ny speciallärarutbildning 2008 som går parallellt med specialpedagogutbildningen och först har två ämnesspecialiseringar, som sedan 2012 kompletteras med fyra områdesspecialiseringar.

Fenomenen som vi undersöker utifrån vårt synkrona perspektiv är professionens uppgift, uppdrag, kompetens samt relationen till andra professioner i skolan utifrån uppgift, uppdrag och kompetens. Programvaran Nvivo användes för kodning och organisering av uttalanden som relaterar till analysansatsen. Analysmodellen illustreras i Tabell 5.2. nedan.

Tabell 5.2. Visuell modell av analysmodellen.

Diakron analys

|                                      | Reformperiod 1<br><i>Speciallärutbildningen läggs ner</i>   | Reformperiod 2<br><i>Specialpedagogutbildningen införs</i>   | Reformperiod 3<br><i>Speciallärutbildningen återinförs</i>   |   |
|--------------------------------------|---|--|--|---|
| Uppdrag & uppgift                    | <p><u>Spec.lärare</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Förändring</li> <li>• Elevnära</li> <li>• Oenighet</li> </ul>  | <p><u>Spec.lärare</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Minskning av elevnära arbete</li> <li>• Ovisshet</li> </ul>         | <p><u>Spec.lärare</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elevnära</li> <li>• Behov</li> <li>• Orimliga förväntningar</li> <li>• Handleda</li> <li>• Ökat inkluderingsarbete</li> </ul> <p><u>Spec.ped</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nyckelroll</li> <li>• Handleda</li> <li>• Otydlighet</li> </ul> | <p><u>Spec.ped</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisationsutveckling</li> <li>• Arbeta för ökad inkludering</li> <li>• Handleda</li> <li>• Konsultativt</li> </ul> |
| Kompetens                            | <p><u>Spec.lärare</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Otydlighet</li> <li>• Vart tar de vägen?</li> <li>• Arbeta med läs- och skriv-svårigheter</li> <li>• Efterfrågade</li> </ul> | <p><u>Spec.lärare</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elevnära arbete</li> <li>• Efterfrågade</li> </ul>                  | <p><u>Spec.lärare</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeta med elever</li> <li>• Handleda kollegor</li> <li>• Kunna screena och kartlägga</li> </ul> <p><u>Spec.ped</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Multi-disciplinärt</li> <li>• Konsultativt</li> <li>• Kommer inte till sin rätt</li> </ul>   | <p><u>Spec.ped</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeta med elever</li> <li>• Handleda kollegor</li> <li>• Kunna screena och kartlägga</li> </ul>                      |
| Relation till andra skolprofessioner | <p><u>Spec.lärare</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Förändrad roll</li> <li>• Missförstånd</li> </ul>  | <p><u>Spec.lärare</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Otydlig roll påverkar relationen till andra professioner</li> </ul> | <p><u>Spec.lärare</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bygger på gamla föreställningar</li> </ul>  | <p><u>Spec.ped</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Otydlig relation</li> <li>• Svårt att hävda sin roll</li> </ul>   |

Synkron analys



## Resultat – Vad förväntas av specialprofessionerna?

En konsekvens av SIA-utredningen (SOU 1974: 53) var att specialpedagogiken inte längre skulle vara en egen organisation, utan den skulle ingå i den ordinarie skolverksamheten:

Det var en tid som präglades av SIA- debatten. Man fick inte tala om specialpedagogiken som organisation utan som pedagogik (L15, 1989).

I utredningen om en ny speciallärarutbildning, betonade utredarna vikt av att ta bort uppdelningen mellan vanlig undervisning och specialundervisning, en uppdelning som länge hängt kvar i skolan, och att man bör arbeta för ökad inkludering:

De vill ha bort den traditionella uppdelningen mellan vanlig undervisning och specialundervisning och behålla den senare beteckningen bara för vissa uttalade handikapp hos eleverna (L8, 1986).

Tanken på en integrerad specialpedagogisk kompetens låg till grund för förslaget av en förändring av professionen och att utvecklingen skedde i en ny riktning.

### Förändringskrav – speciallärarutbildningen läggs ner

Under den första reformperioden växte behovet av en ny specialisering fram, vilket syntes inom alla yrkeskategorier i skolan. I enlighet med 1980 års läroplan utbildades speciallärare för att utgöra en resurs i klassrummen, men de fick inte genomslag för sitt uppdrag i skolorna. Det framgår av artiklarna att lärarna på skolorna ville ha kvar läslärare och klinicklärare, och att speciallärarna fick allt sämre mandat för att hävda sin plats på skolorna. Det saknades något i speciallärares uppdrag, de förmådde inte möta skolornas behov av stöd. Speciallärare användes också som hjälplärare på uppdrag av enskilda lärare, parallellt med att behovet av speciallärare poängterades som viktigt av samtliga professioner i samtliga skolformer:

Att det nu mer än någonsin behövs speciallärare på gymnasieskolan var alla eniga om. Det finns uppgifter som säger att 15–20 procent av dagens gymnasieelever är i behov av särskilt stöd (L2, 1986).

Det framgår också av artiklarna att nästan hälften av eleverna fick någon form av specialundervisning under sin tid i grundskolan (jfr. Giota & Emanuelsson, 2007):

Genom forskning och olika utredningar, bland annat den stora SIA-utredningen, vet vi att ungefär 40 procent av eleverna i grundskolan får specialundervisning i någon form (L1, 1986).

Undervisningen var dessutom ofta utformad som en slags stödundervisning och bedrevs inte alltid av utbildade speciallärare, då ett stort antal elever var i behov av stöd. Speciallärarna räckte alltså inte till. En tanke som började få genomslag under den första reformperioden, var att alla lärare behöver kunna möta den stora variationen av elever i den sammanhållna grundskolan:

Mina förslag bygger på att den nya grundskolläraryrket innehåller mer specialpedagogik än hittills. Det betyder inte att vi kan avskaffa speciallärarna. Skolan kommer alltid att behöva utbildade speciallärare; personer som har en fördjupad specialpedagogisk kunskap. Men om alla lärare i grundskolan får bättre kunskaper på det här området kan man minska antalet speciallärartjänster (L1, 1986).

Utredningar kring specialpedagogikens roll i skolan hade pågått sedan tidigt 1980-tal, men hittills hade de endast lett till att specialläraryrket inte ska fortsätta. Det som betonades i periodens samtliga utredningar var att omsorgen om, och insatser för, elever med svårigheter är en av skolans viktigaste uppgifter. Då det var allmänt känt att specialpedagogiken stod inför en förändring, men eftersom ingen visste vad förändringen skulle komma att innebära, drabbades organisationen av handlingsförlamning:

Den framtida specialläraryrket har utretts i flera år nu. Under tiden har det rått allmän förvirring på lärarhögskolans specialläraryrket och verksamheten har varit nästintill lamslagen. Ingen har vetat hur det ska bli i framtiden (L1, 1986).

En så väsentlig del av skolans verksamhet kunde dock inte få vara lamslagen under längre perioder. Det behövdes snabbt nya riktlinjer så att det specialpedagogiska arbetet kunde få en riktning:

Det är gott och väl att den nya läraryrket för grundskolan kommer att innehålla moment av specialpedagogik. Men det räcker inte. [...] Nu väntar vi med spänning på att utbildningsdepartementet ska presentera ett förslag till en ny specialläraryrket (L3, 1986).

När förslaget om en ny specialläraryrket lades fram, blev det tydligt att det fanns olika syn på skolans verksamhet och på vad speciallärare behövde för kompetens för att kunna svara mot behoven:

Utgångspunkterna i den föreslagna speciallärarutbildningen är alltså bra. På vissa punkter behöver dock förslaget bearbetas och kompletteras. Först därefter kan speciallärarutbildningen svara mot vad som ofta upprepats i utredningssammanhang, nämligen att omsorgen om och insatserna för elever med svårigheter av olika slag är en av skolans viktigaste uppgifter (L11, 1987).

Viktigt att poängtera är att utredningarnas utgångspunkter inte alltid samverkade med den praktiska verksamheten, eftersom de yrkesverksamma lärarna, de som arbetar i skolans värld, inte var delaktiga i utredningarna:

Nu säger utbildningsdepartementet - Staten - att vi ska diskutera vilken människo- och kunskapssyn vi lärare har. Min erfarenhet av denna diskussion är att lärare då får höra att de arbetar felaktigt och har en felaktig statisk människosyn. Lärare som arbetar traditionellt är nästan dåliga människor. En sådan diskussion blir destruktiv och skapar motsättningar mellan lärarna (L9, 1987).

Under den här perioden diskuterades den kommande förändringen inom utbildningen, som benämndes ”den nya speciallärarutbildningen”, och det rådde stor oenighet mellan praktiken och utredningarna om speciallärarens uppdrag. Praktikerna önskade speciallärare som löste problem genom att hämta elever från klassrummen, medan utredningarna framhöll att arbetet för en ökad inkludering måste fortsätta. Utredningarna betonade även att alla lärare skulle kunna möta alla elever, dock under handledning av specialläraren, som sedermera kom att benämnas specialpedagog. I skiftet mellan speciallärare och specialpedagog talades det om att den ”nya specialläraren” skulle bli expert och konsult och det uttrycktes att den nya specialläraren skulle arbeta med särskilt resurskrävande elever. Däremot framgår det tydligt att speciallärarna själva inte ville bli konsulter, de menade att deras uppdrag måste vara att arbeta nära eleverna och arbeta med undervisning, eftersom de har en grundutbildning som lärare:

Speciallärarna vill inte bli konsulter i skolan och riskera att förlora närheten till eleverna. Det är ute i undervisningen vi behövs, framhöll speciallärarföreningens styrelse när man nyligen diskuterade förslaget till ny utbildning för speciallärare. Man tror inte heller på att det i framtiden bara skulle behövas hälften så många speciallärare som i dag (L10, 1987).

Utredare och fackförbund var inte överens om en av slutsatserna i den pågående utredningen, nämligen om speciallärarens tillhörighet och uppdrag. Fackförbundet som organiserade speciallärare menade att de

skulle arbeta med undervisning. De skulle inte bli konsulter och hamna för långt ifrån den elevnära undervisningen:

Specialläraren är undervisare och ska därför ingå i läroslag, inte organisatoriskt tillhöra elevvårdsteamet. Alla, som genomgår den nya lärarutbildningen för grundskolan, kommer att få mer av kompetens än vad dagens lärare fått (L11, 1987).

Att kunna ge speciellt stöd till elever beskrevs som en viktig kompetens och en arbetsuppgift som utbildad (snarare än utbildad) personal borde ansvara för:

Många lärare, som innehar speciallärartjänst, har ej någon specialpedagogisk utbildning. Dessa lärare utnyttjas ofta, genom sin okunnighet, som "hjälpgummor" av den ordinarie klassläraren. [...] Specialläraren är till för elever med skol- och inlärningssvårigheter (L4, 1986).

Många aktörer ansåg att speciallärarutbildningen inte var tillräcklig, den behövde bli längre och mer omfattande för att kunna svara mot skolornas behov. De menade att speciallärarnas kompetens och kunskande var tydligare definierat när klinikerna fortfarande fanns kvar. När speciallärarna sedan skulle ut i klasserna för att arbeta mer inkluderande, blev uppdraget mer otydligt och luddigt. Diskussionen rörde sig också kring det faktum att fortbildningar hade saknats och att den terminslånga speciallärarutbildningen varit bristfällig:

Tyvärr har den förkortade speciallärarutbildningen visat sig vara otillräcklig för att dessa speciallärare ska kunna göra de rätta specialpedagogiska insatserna som fordras. Däremot borde varje klasslärare vidareutbildas genom att läsa denna terminskurs i specialpedagogik. De flesta klasslärare vet nämligen förvånansvärt lite om hur man hanterar barn med inlärnings- och skolsvårigheter (L4, 1986).

I relation till den föreslagna förändringen skedde också en översyn av vilka kompetenser som skulle finnas i den vanliga lärarutbildningen. Det fanns en önskan att lärarna skulle ha en bredare specialpedagogisk kompetens, som på sikt skulle kunna leda till att speciallärarbehovet inte blev lika stort. Detta var också tanken med den nya grundskollärarutbildningen, dvs. att ge lärarna djupare insikter i specialpedagogiska frågor:

De bör, när de kommer ut som lärare, kunna ta de pedagogiska konsekvenserna av att barn är olika, att barn behöver olika lång tid och kanske varierade arbetsformer för att de ska tillägna sig en färdighet (L8, 1986).

Enligt artiklarna behöver både speciallärare och lärare fördjupade kunskaper för att kunna möta den stora variationen av elever. Det framkommer även att statens representanter ansåg att speciallärarutbildningen behövde reformeras i grunden och att utbildningen skulle bli en kvalificerad utbildning samt ha status som en sådan. I samband med att en ny grundskollärarutbildning formades, arbetades ett första förslag till en ny speciallärarutbildning fram:

Äntligen erkänns att lärare, som sätts att ha hand om elever med stora svårigheter att följa undervisningen, har en kvalificerad uppgift och följaktligen behöver en kvalificerad utbildning. Förstärkningen är alltså kvalitativ, inte kvantitativ. Tvärtom föreslås att antalet speciallärare minskas till ca hälften jämfört med i dag (L7, 1986).

Förslaget om en ny utbildning kom i slutet av 1980-talet (Prop. 1988/89:4), och då beslutades även att den dåvarande speciallärarutbildningen skulle läggas ner. Dock framgår det inte av utredningsförslaget vad de gamla, redan utbildade, speciallärarna skulle göra eller hur deras kompetens skulle kunna utvecklas.

### Specialpedagogutbildningen införs

Under den andra reformperioden dominerade fortsatt ett mönster med begränsade resurser; speciallärare försvann helt på skolorna eller ersattes av andra kompetenser. Det fanns en stark koppling mellan speciallärarens uppdrag och det särskilda stödet för de elever som behövde det. Speciallärarens uppdrag minskade eller försvann och nu skulle en specialpedagog räcka till, vilket innebar att det elevnära specialpedagogiska arbetet minskade:

Om man tvingas till ytterligare reducering av resurserna för undervisning, så kommer det obönhörligen att drabba de elever som har det svårast i skolan. Det spelar inte så stor roll om reduceringen görs i form av större klasser, ännu färre timmar för gruppundervisning eller reducering av specialundervisningen. Hur som helst blir situationen för de svaga eleverna, i av stöd i någon form, ”väsentligt försämrad”, står det i rapporten (LT19, 1993).

Lärarna upplevde att de saknade kompetens, men kunde inte hitta verktyg för att förbättra situationen. Att organisationen inte hade efterfrågat förändringen var troligen också en faktor som gjorde det svårt för specialpedagogerna att inta sin yrkesroll enligt den yrkesbeskrivning och kompetens de hade med sig från utbildningen. Det uttrycks i flera

artiklar att många utbildade specialpedagoger fortfarande arbetade i den gamla speciallärarrollen. Det blev också tydligt att skolledningarna inte hade förståelse för vad specialpedagogerna skulle arbeta med:

Det är oerhört förvirrat ute på skolorna vad gäller olika lärare, inte bara vad det gäller speciallärare och specialpedagoger. Specialpedagoger söks för speciallärartjänster och speciallärare som arbetar som speciallärare, har befattningen specialpedagoger. I annonser sökes speciallärare/specialpedagoger till samma tjänst, helt utan att det beskrivs vad det är för speciallärare eller specialpedagog som söks (S28, 2000).

Specialpedagogerna, som skulle ha en rådgivande roll och hjälpa skolorna med lärandemiljön, fungerade som speciallärare och lyckades dessutom inte alltid med uppdraget, eftersom många hade en grundutbildning som fritidspedagoger eller förskollärare och därmed saknade ämneskompetens. Eleverna var de som blev mest drabbade av detta. Lösningen blev resurspedagoger som fick stötta lärarna när de inte visste hur de skulle handskas med eleverna:

I Skolverkets skrift påpekas att kompetensen blivit lägre hos den personal som ska ge särskilt stöd till elever. Elevvårdspersonal av olika kategorier tvingas ta över uppgifter från varandra. Åtaganden som de har viss men ibland inte tillräcklig kompetens för. [...] Ungefär hälften av lärarna anser att de har stora brister när det gäller kunskaper om elevsocialt arbete (SV21, 1998).

När specialstödtimmarna uteblev och eleverna inte fick det stöd de behövde i skolan, fortsatte de sin skolgång i en annan skolform:

Besparingarna har först och främst drabbat specialundervisningstimmarna [...] Besparingarna innebär att många skolor saknar speciallärartjänster idag. [...] Skolverket antar att ett av skälen till att inskrivningarna i särskolorna ökar, kan vara besparingarna. Då stödet till elever med särskilda behov minskar i grundskolan, ter sig särskolan som ett alternativ för elever som tidigare klarade sig i grundskolan (SV21, 1998).

Artiklar eller inslag som lyfte speciallärarkompetensen och specialläraruppdraget, fokuserade på eleverna och deras behov. Två år efter att speciallärarutbildningen hade lagts ned framförde en speciallärare en blygsam önskan:

Jag skulle vilja att varje skola hade tillgång till en resursgrupp för barn med dyslexi. Det övergripande ansvaret skulle ligga hos en speciallärare, med ett team av logoped, optiker, kurator och sjukgymnast bakom sig (SV3, 1992).

En annan speciallärare lyfte kompetensens betydelse, både utifrån arbetet med eleverna och vikten av att utfärda dokumentation som underlättar uppföljning och utvärdering. Det är tydligt att speciallärares egna röster har något att säga om kompetensen:

De så kallade bokstavsbarntyper med diagnoser [...] får idag en stämpel på sig. Diagnosen medför att barnen särbehandlas i skolan istället för att lära sig hantera vardagliga situationer. Men med en medveten pedagogik och mer utbildning av lärarna skulle många fler av de här barnen klara sig alldeles utmärkt i en normal skolvardag (SV17, 2000).

Specialpedagogerna förväntades arbeta på samma sätt som speciallärarna, men de var mer rustade för rådgivning och handledning. Det återkommer ständigt i tidskrifterna att specialpedagogen själv fick framhålla sin nya kompetens och gå emot vad kollegorna på skolan ansåg att arbetet skulle bestå av, vilket påverkade relationen mellan dem negativt. Vidare påverkades relationen mellan lärarna och specialprofessionerna av olika syn på elever och elever i behov av stöd. Om en lärare ansåg att vissa elever var specialprofessionernas problem och ansvar kom det i sin tur att påverka samarbetet och samtalen om specialpedagogiska insatser. Det finns också exempel på att lärare inte ansåg att specialpedagogik behövdes:

Konflikter med klass- och ämneslärare kan också uppstå då dessa själva tar hand om specialundervisningen [...] Speciallärarna protesterar oftast inte av kollegiala skäl, även om eleven skulle behöva hjälp av en lärare med specialpedagogisk kompetens (S9, 1996).

Ett år innan återinförandet av speciallärarutbildningen ställdes frågan huruvida specialpedagogutbildningen levde upp till förväntningarna, men det som lyste igenom var egentligen vikten av speciallärares kompetens:

Specialpedagogerna förväntas i allmänhet arbeta direkt med eleverna på samma sätt som speciallärarna. Men de har inte alls samma utbildning och är därmed betydligt sämre skickade att klara det. [...] Det här glappet mellan utbildningen och skolans förväntningar har funnits ända sedan 1990, då den specialpedagogiska utbildningen ersatte speciallärarutbildningen. 2001 gjordes utbildningen om återigen och därefter har tyngdpunkten förskjutits ytterligare från aktivt elevarbete till "konsulteri" (SV9, 2006).

I och med återinförandet av speciallärarutbildningen väcktes känslor hos några aktörer som befarade att det övergripande perspektivet skulle gå förlorat:

[...] på senare tid har hon upprörts av förbundets inställning i några frågor, inte minst när det gäller framtiden för specialpedagoger. I sammanhanget lyfter hon fram en notis i Skolvärlden 12/07 med rubriken ”LR emot utbildning till specialpedagog”, där det framgår att LR tycker att det räcker med den nya utbildningen till speciallärare, som införs nästa år. [...] En skola med bara speciallärare blir en skola med bara diagnoser. Specialpedagoger, däremot, slår vakt om en modell med en social helhetssyn där alla ges samma möjligheter (SV15, 2007).

Med facit i hand kan vi konstatera att tanken med den specialpedagogiska påbyggnadslinjen hade goda intentioner, men den utformades på ett sätt som inte lyckades bemöta skolans behov och förväntningar. De alltmer begränsade resurserna och förskjutningarna av uppdraget för särskilt stöd, gjorde att många elever inte fick det stöd de behövde. Vikten av en utbildning som ledde till en kompetens som motsvarade verksamheternas förväntningar blev påtaglig.

### Speciallärarutbildningen återinförs – men i helt ny form

Under den tredje reformperioden återinfördes speciallärarutbildningen. Men det var inte den gamla utbildningen som återkom utan en ny utbildning i ett nytt utbildningslandskap, med nya uppdragsbeskrivningar och mål. De förändringar som sågs som nödvändiga skulle inte genomföras av den gamla sortens speciallärare, utan en ny yrkesgrupp skulle komplettera specialpedagogens yrkesroll med ett annat uppdrag. Ett av syftena med att införa specialpedagoger i den svenska skolan, var att arbeta för ökad inkludering och en skola för alla. Det målet har ännu inte uppnåtts och ”det finns en tydligt uttalad föresats om inkluderande undervisning samtidigt som praktiken präglas av segregerade lösningar” (SP33, 2007). Det fanns en oro för att segregerade lösningar återigen skulle komma att bli vanliga, eftersom många lärare hade önskemål och förväntningar om den gamla sortens speciallärare:

Det jag är orolig för är att man utformar tjänster där speciallärarna ”bara” får arbeta med enskilda elever och med smågrupper. [...] De måste därför även få tid till att driva skolutveckling och jobba konsultativt, mot kollegorna (SP38, 2008).

När den nya speciallärarutbildningen inrättades, betonades att de nya speciallärarna skulle arbeta mer inkluderande än de tidigare speciallärarna gjorde. I praktiken fanns det dock förväntningar på att speciallärarna skulle komma och hämta ut elever från klasserna, så att det skulle



bli lugn i klassrummet, något som tidigare visat sig inte vara en optimal lösning, då den inte utgick från elevernas styrkor:

Hon konstaterar att det sällan fungerar särskilt bra att segregera barn i undervisningsgrupper. Ändå fortsätter skolan med den typen av lösningar. [...] ...i de flesta grupper så bygger pedagogiken inte på elevernas styrkor utan verksamheten är till för att få barnen att ändra sig (SP53, 2010).

Fackföreningarna oroade sig över orimliga förväntningar på de nya speciallärarna, som att omhändertaga elever som inte platsade i de vanliga klasserna. Överlag fanns det stora förväntningar på att specialläraren skulle lösa skolans problem och rädda svåra situationer. Det fanns även en oro för att specialpedagogernas uppdrag skulle glömmas bort när specialläraren återkom:

Den omställning som kom med specialpedagogerna är viktig att värna. Det handlar om ett inkluderande synsätt - att felet inte sitter hos barnet utan att det kan vara verksamheten som behöver anpassas (SP58, 2012).

När den nya speciallärarutbildningen funnits ett tag, blev det tydligt att lärare och skolläda inte kunde skilja mellan speciallärare och specialpedagoger, och att uppdragen var väldigt otydliga:

Samtidigt vet vi att väldigt få specialpedagoger fått tjänster som innehåller både undervisning, skolutveckling, konsultation och utredning. Det är inte ovanligt med rektorer som inte vet skillnaden mellan speciallärare och specialpedagoger (SP38, 2008).

Det blev tydligt att lärares förståelse för de olika uppdragen ökade allteftersom tiden gick, men att skillnaden mellan de olika rollerna kunde uppfattas som oviktiga för skolläda, vilket kunde bero på att användningen av dessa yrkesgrupper främst var en ekonomisk fråga. Facket menade att man måste förtydliga skillnaderna i uppdragen, då de ansåg att båda professionerna behövdes:

Det finns en klar uppfattning bland lärare att specialläraren ska arbeta med undervisning av enskilda elever eller grupper av elever, medan specialpedagogen har en övergripande roll på skolan hur organisation resurser främjar lärandet (SP60, 2012).

Avståndet mellan skolans övergripande mål och undervisningens organisation var stort. I policydokument betonades Salamancadeklarationen och vikten av inkludering, medan undervisningen fortfarande var segregerad. Hur skolor bedrev det specialpedagogiska arbetet i praktiken

överensstämde inte med de nationella målen. Med de nya ämnesspecialiseringarna i speciallärarutbildningarna, får skolan speciallärare med fördjupade kunskaper inom specifika områden. Behovet på skolorna stämde däremot inte med specialiseringarna och verkligheten på skolorna blev att de nya speciallärarna fick arbeta med elever i alla möjliga ämnen. Diskussioner började nu föras om rimligheten i att en speciallärare skulle kunna undervisa elever i alla ämnen:

Det finns en risk att speciallärarna förväntas ta hand om de elever som inte anses platsa i klassen; att det skapas mer eller mindre permanenta smågrupper som speciallärarna förväntas verka i. Å andra sidan - och det är det vi får hoppas på - så får skolan tillgång till välutbildade pedagoger som kan hjälpa eleverna [...] inom klassens ram eller i flexibla undervisningsgrupper (SP37, 2008).

De specialpedagoger som fanns i verksamheterna hade också svårt att få anställningar som svarade mot deras kompetens, nämligen att kombinera det handledande och skolutvecklande uppdraget med undervisande arbete. Båda specialprofessionerna skulle alltså kunna arbeta såväl med elevnära undervisning som med konsultativa uppgifter på organisationsnivå. Det uttrycks även en farhåga för att specialprofessionerna skulle bli en yrkesgrupp för sig, lite vid sidan av de övriga professionerna i skolan, snarare än som ett samverkande komplement:

Med sin fördjupade kunskap om matematik, läs- och skrivutveckling och specialpedagogik så kommer de ju att ha spetskompetens som måste komma hela skolan till del. De måste därför även få tid till att driva skolutveckling och jobba konsultativt, mot kollegorna. De får inte bli isolerade öar i skolan. [...] Väljer man framförallt att använda de nya speciallärarna i klassrummen som en resurs så kommer det säkert att innebära ett lyft för hela inlärningssituationen. De kan direkt i undervisningen användas som handledning för klassläraren och till gagn för alla barn i klassrummet (SP38, 2008).

I det här skedet var det fortfarande väldigt många lärare som önskade få tillbaka den gamla sortens speciallärare, den som hämtade eleven från klassrummet. Det uppstod en kamp mellan de olika synsätten på specialpedagogiskt arbete, och med det också mellan vilken kompetens som efterfrågades. De kompetenser som lärare i realiteten oftast efterfrågade, var att specialläraren skulle kunna undervisa i läs- och skrivinlärning, samt stötta elever som inte nådde målen, men även kartläggnings- och utredningskunskap.

### Vilken profession ska finnas?

När speciallärarutbildningen funnits ett tag väcktes en större diskussion om uppdelningen mellan specialprofessionerna. Som exempel framhölls att både specialpedagoger och speciallärare har liknande kompetenser, och frågan ställdes om båda yrkesrollerna behövdes? Otydligheten i vad som skiljde dem åt kvarstod, dock inte bland speciallärare och specialpedagoger, utan bland övriga yrkesgrupper och skolledningar:

Dels har specialpedagogernas förändrade roll inte förankrats i skolor och kommuner. Skolledningar och lärarkollegor har förväntat sig att även de ”nya” specialpedagogerna ska arbeta individ- och smågruppsinriktat, som speciallärarna tidigare gjort (SP36, 2007).

Lärare och skolledning visste inte riktigt vad specialprofessionerna hade för kompetens när de examinerades, vilket ledde till en debatt om huruvida speciallärarna lärde sig rätt saker på sina utbildningar samt om vikten av att ha lärarbakgrund som särskild behörighet för att kunna få söka till speciallärar- eller specialpedagogutbildningen. Det uttrycktes starka åsikter om förväntningarna på att ordet ”special” i professionen innebar kompetens att undervisa alla elever, i alla åldrar, i alla ämnen:

Man måste kunna sitt ämne. Det är en ganska märklig inställning att man som specialpedagog får ta hand om alla svårigheter av alla kategorier i alla skolans ämnen oavsett vilken lärarbakgrund man har (SP56, 2011).

Debatten svängde fort när frågan om specialpedagogutbildningen skulle tas bort eller inte aktualiserades 2012. I början av reformperioden framhölls att specialpedagogerna inte räckte till och att speciallärarna behövde komma tillbaka, och en diskussion om behovet av specialpedagoger inleddes. Precis som på 1980-talet skedde allt väldigt snabbt och vad som faktiskt efterfrågades i verksamheterna utreddes inte heller den här gången:

Som forskare anser jag att det är problematiskt när det görs en massa olika satsningar inom skolan - först på speciallärare, sedan på specialpedagoger och nu på speciallärare - utan att man undersöker konsekvenser av reformerna. Jag är upprörd över att man inte grundar sådana här utredningar på mer kunskap och mer forskning. Specialpedagogik är kanske skolans viktigaste område, säger Claes Nilholm (SP61, 2012).

Nu lades inte specialpedagogutbildningen ner, men det påpekades ofta att de två specialprofessionernas examensordningar, och därmed

deras utbildningar, var väldigt lika. Konsekvensen blev då att respektive skola lämnades att definiera de olika uppdragens utformning och diskussioner uppstod om skolorna var beredda att anställa båda yrkesgrupperna:

Hon hyser en viss oro för hur de nya speciallärarna kommer att bli bemötta ute på skolorna. – Behovet finns, men hur ska vi jobba ihop med specialpedagogerna och är skolorna villiga att anställa både speciallärare och specialpedagoger? (SP42, 2009).

Det framkommer tydligt att skolledningar och lärare under den tidigare reformperioden med endast specialpedagoger, alltid förväntade sig att specialpedagogerna skulle arbeta elevnära, precis som de tidigare speciallärarna. Specialpedagogernas uppdrag förankrades inte i skolor och kommuner, men i och med att en speciallärarutbildning återinfördes, blev det tydligare att specialpedagogens uppdrag skilde sig från speciallärarens:

Det är svårt för en specialpedagog att komma och förändra en skolverksamhet som består av många delar som strävar åt olika håll. Kanske har varken lärare eller skolledning samma uppfattning som specialpedagogen eller specialläraren om vilken roll de ska spela på skolan (SP59, 2012).

Lärare förväntade sig dock fortfarande att speciallärarna skulle arbeta med undervisning av enskilda elever och att den nya speciallärarutbildningen skulle generera speciallärare som kunde lösa både situationer och elever som inte fungerade. En återgång till den tidigare speciallärarrollen kunde dock vara problematisk och till stor del beroende av vilken roll skolledaren tilldelade dem:

Allt beroende på vilken ställning de får i skolorganisationen - och det är ju något som de enskilda lärarna inte själva bestämmer. Det är fortfarande ganska svävande vilken funktion speciallärarna ska få. Både i förhållande till klasslärare och till specialpedagoger (SP38, 2008).

Det var ytterst skolledningen som hade ansvaret för att relationerna mellan de olika yrkesgrupperna fungerade, men den hade också ansvar för eventuella brister i ledarskapet. Om inte arbetsledningen kunde vara tydlig med hur det skulle fungera, uppstod risken att var och en gjorde på sitt eget sätt:

Skolledningar måste bli tydligare. Ofta saknas tydliga ledare som berättar vad som gäller och uppmuntrar personalen. Häpnadsväckande att man fortfarande kan göra som man vill i sitt klassrum (SP53, 2010).

Det framgick tydligt att de största utmaningarna med avseende på avgränsningarna mellan specialprofessionernas arbetsuppgifter och arbetsområden inte var mellan de två professionerna, utan snarare mellan dem och skolans övriga professioner.

## Slutsatser

### Speciallärare och specialpedagoger mellan 1989 och 2012

Den röda tråden i det här kapitlets framställning, är otydligheten i specialprofessionernas uppdrag, en otydlighet som blev synlig först när den tidigare speciallärarens uppgifter fördelades till andra yrkeskategorier. Flertalet artiklar i de fackliga tidskrifterna skildrar hur skolans kategoriska syn på inkludering omtolkades så att den relationella aspekten fick fullt fokus i och med devisen ”en skola för alla”. Denna utveckling överensstämmer med von Ahlefeld Nissers (2014) konstaterande att den demokratiska processen ”en skola för alla” innebar en förändring av speciallärarens yrkesroll, en förändring som också förklarar den nya yrkesbeteckningen specialpedagog. Speciallärarens och specialpedagogers roll i skolan är otydlig under samtliga av de undersökta reformperioderna och många av skolans yrkesgrupper har inte klart för sig vad specialprofessionerna ska arbeta med. I facktidningarna synliggörs detta tydligt, då mycket av innehållet berör otydligheterna kring specialprofessionernas arbetsuppgifter. Många som hör till specialprofessionerna uttrycker en frustration över att inte få användning av sina kompetenser, de som utbildningarna bygger på och som beskrivs i examensordningen. Det är också tydligt att majoriteten av dem som arbetar inom en specialprofession, och har ett uppdrag som inte stämmer med utbildningen, är specialpedagoger. Många får arbeta som den gamla sortens speciallärare därför att skolledningen inte använder den kunskap och de kompetenser som en specialpedagog har. Detta framkommer också i en undersökning av von Ahlefeld Nisser (2014), som redogör för att det även finns stora skillnader i uppfattningar om vad uppdraget går ut på inom specialprofessionerna, och att det beror på till vem frågan ställs.

Specialprofessionernas roll i skolan backas varken upp av lagstiftning eller i läroplanen (Göransson, 2015). Den inbyggda flexibiliteten, som behövdes för att verksamheterna skulle kunna anpassa organisationen utifrån en politisk verklighet, som oftast innebar minskade resurser, försatte och försätter speciallärarrollen i ett utsatt läge. Enligt Klang m.fl. (2017) behöver de styrdokument som sätter ramarna för skolans

verksamhet även erkänna och tydliggöra speciallärarens uppdrag. En annan förklaring till yrkesrollens otydlighet kan vara skolans motstånd mot förändring, vilken blev tydlig när de förväntningar som skolans lärare hade inte motsvarades. von Ahlefeldt Nisser (2014) bekräftar att skolans och lärares tidigare föreställningar om speciallärarens roll försvårar etableringen av den nya speciallärarrollen. Förändringen klargjordes ytterligare när Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1994) tydligt preciserade all personals ansvar för elever i behov av särskilt stöd. Vid den tidpunkten hade redan de första specialpedagogerna examinerats, med ett tydligt uppdrag att bedriva skolutveckling och handleda lärare. Specialpedagogrollens handledande funktion hade inte lyckats etablera sig och specialpedagogerna började därför agera som speciallärare för att kunna motsvara lärarnas förväntningar, vilket även bekräftas i flera studier och rapporter som visar att ett relationellt tankesätt inte slagit igenom i skolorna. I vissa skolor fanns etablerade rutiner om arbetet med stödinsatser, i andra blev specialläraruppdraget eftersatt som följd av närheten till specialpedagoguppdraget.

I Sverige finns det en stark tradition av att speciallärare kommer och hämtar elever för att arbeta med dem utanför klassrummet. Detta understryker Lindqvist m.fl. (2011) och menar att specialprofessionernas otydliga ställning i skolan bidrar till att dessa föreställningar kan leva vidare. Trots att det funnits två specialprofessioner i skolan en längre tid har de otydliga mandat och svårt att hävda sig då deras uppdrag måste definieras och tydliggöras i varje enskild verksamhet. Så det är i många fall traditioner som styr verksamheterna och inte det egentliga behovet av specialpedagogisk kompetens. De fackliga tidningarna uttrycker att det ofta är läraren som beställer specialpedagogiska insatser, då oftast individ- och smågruppsinriktade, vilket också Malmgren Hansen (2002) bekräftar. Även Vernersson (1998) konstaterar att det finns en förväntan på specialläraren att denna ska lösa problem med enskilda elever utanför klassrummet. En förklaring till detta förhållande kan vara olika åsikter om vad som orsakar elevers utmaningar i skolan. Lindqvist m.fl. (2011) har undersökt hur olika yrkesgrupper ser på orsakerna till elevers problem i skolan, där de flesta menar att det finns ett bristperspektiv hos eleverna. I skolor där bristperspektivet dominerar, är det enbart klass- och ämneslärarna som avgör om en elev är i behov av stöd. Lindqvist m.fl. (2011) bekräftar att denna föreställning är svår att bryta med konsekvensen att lärare inte känner sig ansvariga för eleverna som har behov av särskilt stöd, utan fortsatt förväntar sig att specialprofessionerna ska ta hand om dem.

Att definiera specialprofessionerna handlar om relationen mellan kompetens, utbildning och uppdrag. Det handlar om både behörighet och befogenhet (Bruce m.fl., 2018). Om professionernas osäkerhet med avseende på att lösa problem är alltför stor, minskar omgivningens förtroende för professionen, men om problemet är för enkelt att lösa, blir osäkerheten låg och vem som helst kan ta över uppgiften, med konsekvensen att professionen blir eftersatt. Malmgren Hansen (2002) framhåller att yrkesgrupper på skolan som inte har fördjupade kunskaper i specialpedagogik saknar insikter i hur specialpedagogisk verksamhet kan genomföras. Av det här kapitlets undersökning framgår att specialpedagogiken uppfattas som en viktig del i skolverksamheten om den bedrivs av utbildade pedagoger. Göransson m.fl. (2017) bekräftar att risken med att obehörig personal arbetar med en sårbar elevgrupp är att de i högre utsträckning tenderar att se skolproblem som individrelaterade. Såväl Göransson m.fl. (2017) som von Ahlefeldt Nisser (2014) framhåller att det inte någonstans i skolans styrdokument nämns att specialprofessionerna ska finnas på skolorna eller vad deras uppdrag ska vara. Magnússon och Göransson (2019) förklarar att specialprofessionernas sårbarhet beror på att definitionen av deras jurisdiktion är alltför vag och okänd för de flesta utom dem själva. En vag definition av specialprofessionerna leder till att inkludering blir allas och ingens ansvar.

Precis som skolan är en plats som är i ständig förändring är de olika professionerna i skolan yrken som hela tiden utvecklas och omformas. Magnússon och Göransson (2019) poängterar att det inte var organisationen som önskade en specialprofession, utan den inrättades för att lösa politiskt definierade problem, något som bidragit till otydligheten i professionens roll och uppdrag i skolan. Detta faktum blev särskilt tydligt när de första nyutbildade specialpedagogerna började arbeta i början av 1990-talet, då de förväntades arbeta som den tidigare specialläraren, det vill säga elevnära (Malmgren Hansen, 2002). I början av 2000-talet inleddes också de internationella PISA testerna i bland annat matematik och svenska och därmed ett nytt prestationskrav på lärare och skolor. När det visade sig att Sveriges resultat började sjunka, ledde det till diskussioner om undervisningen i svenska skolor och hur resultaten skulle kunna höjas. För att förstå den debatt som råder idag, är det nödvändigt att förstå tidigare samtal om specialprofessionerna. Det nutidshistoriska perspektiv som använts i det här kapitlet, förklarar varför specialprofessionernas uppdrag fortfarande behöver förtydligas, såväl i policy som praktik.

## Referenser

- Ahlberg, A. 1946. (2007). *Specialpedagogik av igår, idag och imorgon. Pedagogisk Forskning i Sverige, 2007, 12(2), 257–268.*
- von Ahlefeldt Nisser, D. (2014). Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag - Skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik. *Nordic Studies in Education, 34(4), 246–264.* <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:723034/FULLTEXT01.pdf>
- Andersson, I. (2010). *De nya speciallärarna.* [Examensarbete, Örebro universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:381558/FULLTEXT01.pdf>
- Boréus, K. & Bergström, G. (red.) (2018). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (Fjärde [omarbetade och aktualiserade] upplagan). Studentlitteratur.
- Bruce, B. (red.) (2018). *Att vara speciallärare: språk-, skriv- och läsutveckling respektive matematikutveckling* (1 uppl.). Gleerups.
- Edqvist, T. (1990). *Inför en ny speciallärarutbildning: några reflexioner kring det som varit och tankar om framtiden.* Umeå universitet, samhällsvetenskapliga fakulteteten.
- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnússon, G. & Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken?: specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning: en enkätstudie* (Rapport 2015:13). Karlstad University studies. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-35060>
- Göransson, K., Lindqvist, G., Möllås, G., Almqvist, L., Nilholm, C. & Mollas, G. (2017). Ideas about occupational roles and inclusive practices among special needs educators and support teachers in Sweden. *Educational Review (Birmingham), 69(4), 490–505.* <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1237477>
- Haldén, E. (1997). *Den föreställda förvaltningen: en institutionell historia om central skolförvaltning.* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Hammar Chiriac, E. (2009). *Släpp tankarna loss – det är nytt: Kvalitetsgranskning av ett reformarbete Ny speciallärarutbildning.* Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande. <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:240746/FULLTEXT01.pdf>
- Klang, N., Gustafson, K., Möllås, G., Nilholm, C. & Göransson, K. (2017). Enacting the role of special needs educator – six Swedish case studies. *European Journal of Special Needs Education, 32(3), 391–405.* <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1240343>
- Lindqvist, G., Nilholm, C., Almqvist, L. & Wetso, G.-M. (2011). Different agendas? The views of different occupational groups on special needs



- education, *European Journal of Special Needs Education*, 26(2):143–157. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.563604>
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet - Lpo 94.* (1994). Utbildningsdepartementet.
- Läroplan för grundskolan 1980: Lgr 80.* (1980). Skolöverstyrelsen.
- Magnusson, C. (2017). *Kunskapsresultaten i den svenska skolan – med tillämpning på Göteborgs kommun.* [Examensarbete, Göteborgs universitet]. Institutionen för didaktik och pedagogisk profession. [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/54344/1/gupea\\_2077\\_54344\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/54344/1/gupea_2077_54344_1.pdf)
- Magnússon, G. & Göransson, K. (2019). Perimeters of, and challenges to, the jurisdiction of Swedish special educators: an exploration of free text responses. *European Journal of Special Needs Education*, 34(3), 257–271.
- Malmgren Hansen, A. (2002). *Specialpedagoger - nybyggare i skolan* [Doktorsavhandling, Lärarhögskolan i Stockholm].
- Malmqvist, J. (2015). Statliga perspektivskiften inom specialpedagogik. Exemplet: speciallärare och/eller specialpedagoger. *Vägval i skolans historia*, (1). <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hj:diva-28503>
- Persson, B. (2009). Finns en specialpedagogisk agenda? Om utbildningspolitik och elever i särskilt behov av stöd. *KRUT : Kritisk utbildningstidskrift*, 4, 11–27. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hb:diva-2707>
- Prop. 1988/89:4. *Om skolans utveckling och styrning.* [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/proposition/om-skolans-utveckling-och-styrning\\_gco34/html/](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/proposition/om-skolans-utveckling-och-styrning_gco34/html/)
- Rapport 2006:10 R. *Utvärdering av specialpedagogprogrammet vid svenska universitet och högskolor.* Högskoleverket. <https://www.uka.se/download/118.12f25798156a345894e2a80/1487841909543/0610R.pdf>
- Regeringen (2006, 16 oktober). *Ny speciallärarutbildning och insatser för fler behöriga lärare.* [Pressmeddelande] <https://www.regeringskansliet.se/contentassets/70c8c591ddcb4c36a7b2e48386202929/pressmeddelanden-2006-2010---utbildningsminister-lars-leijonborg>
- Riksdagen protokoll 2005/06:110. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/protokoll/riksdagens-protokoll-200506110-tisdagen-den-25\\_GT09110](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/protokoll/riksdagens-protokoll-200506110-tisdagen-den-25_GT09110)
- SOU 1961:30. *Grundskolan. Betänkande avgivet av 1957 års skolberedning.* Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1972:27. *Förskolan. Del 1. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning.* Socialdepartementet.

SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av Utredningen om skolans inre arbete-SIA*. Utbildningsdepartementet.

Vernersson, I. (1998). *Vad gjorde speciallärarna egentligen?*. Linköpings universitet.



## 6. Specialprofessioner i en re-centraliserad skola

Andreas Andersson, Linda Dahlin, Theresa Erickson, Kristina Röing & Gabriella Höstfält<sup>6</sup>

### Inledning

I det här kapitlet kommer specialprofessionernas professionalisering mellan åren 2007 och 2021 att undersökas. Professionens röst, tillsammans med andra röster som yttrar sig om den svenska skolans specialprofessioner, uttryckta genom artiklar i de fackliga tidskrifterna *Skolvärlden* och *Specialpedagogik*, utgör underlag för framställningen.

I ljuset av FN:s rörelse från 1990, *Education for all* (Ainscow, 2016) och som ett led i en lång tids strävan mot en mer inkluderande skola, *en skola för alla*, infördes 1990 specialpedagogutbildningen efter att den tidigare speciallärarutbildningen lagts ner. Efter massiv kritik mot och diskussioner om specialpedagogutbildningen, återkom dock speciallärarutbildningen 2008. Ett internationellt steg mot inkludering togs när ett stort antal regeringar och organisationer undertecknade Salamancadeklarationen 1994, vilken blev ett uttryck för en global trend och strävan mot att alla barn skulle undervisas tillsammans oavsett bakgrund och förutsättningar (Svenska Unescorådet, 2006). Denna inkluderingstrend har kommit att få inflytande över skolans policy och praktik, såväl globalt som nationellt, samtidigt som en annan trend aktualiserats genom att skolan börjat präglas av standardiserade kunskapstester såsom PISA, mätbarhet och new public management – ett

---

<sup>6</sup> Andersson, A & Röing Arrias, K. (2021). *I sitt rätta element? Specialpedagogers och speciallärares professionalisering 2007–2021*. [Examensarbete i yrkesinriktad professionsutbildning på avancerad nivå, Stockholm universitet]. <https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1730985/FULLTEXT01.pdf>

Dahlin, L. & Erickson, T. (2021). *Den dubbla specialprofessionen. Specialpedagogers och speciallärares professionalisering 2007–2021*. [Examensarbete i yrkesinriktad professionsutbildning på avancerad nivå, Stockholms universitet].

---

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

Andersson, A., Dahlin, L., Erickson, T., Röing, K. & Höstfält, G. (2024). Specialprofessioner i en re-centraliserad skola. I W. Wermke, G. Höstfält & G. Magnússon (red.), *Specialpedagogik som politik och praktik: Specialpedagogiska professioner i den svenska skolan sedan 1980*, s. 91–118. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bcq.f>. Licens: CC BY 4.0

**Tabell 6.1.** Tidslinje över politiska beslut som format dagens specialprofessioner.

| 1974            | 1980   | 1990  | 1994                    | 2007  | 2008             | 2010       | 2011   | 2020                             |
|-----------------|--------|---|-------------------------|---|------------------|------------|--|----------------------------------|
| SIA-utredningen | Lgr 80 | Speciallärarytb. läggs ner<br>Specialpedagogutb. införs | Salamanca-deklARATIONEN | Ny speciallärarytb. införs med 2 specialiseringar | Skolinspektionen | Ny skollag | Elevhälsa<br>Krav införs på specialpedagogisk kompetens<br>Nya specialiseringar i speciallärarytb. | Barnkonventionen blir svensk lag |

samlingsbegrepp för reformer av den offentliga sektorns organisation och styrning som innebär att använda metoder från näringslivet för att öka effektiviteten. Under de två senaste decennierna (2000–2020) har de internationella trenderna inom skolpolicy format skolan på såväl nationell som regional nivå. OECD pekas ut som en viktig aktör i och med kunskapsmätningarna PISA, som inleddes år 2000 (Ainscow, 2016; Wahlström m.fl., 2018). Florian (2019) beskriver att styrmodellen new public management och inkluderingsrörelsen bitvis är oförenliga, även Ainscow m.fl. (2012) poängterar att beslutsfattares fokus på mätbara resultat, samt reformer som grundats på en ”smal syn på effektivitet” (s. 1), i realiteten har fungerat som ett hinder för inkludering och betonar att en jämlik skola endast kan komma ur ett jämlikt samhälle. Det är alltså politiska beslut som ytterst styr skolan och därmed specialprofessionerna (se Tabell 6.1.).

I spänningsfältet mellan dessa trender inom utbildningsväsendet, har speciallärare och specialpedagoger en viktig roll som kan avgöra hur inkludering ter sig i praktiken. Specialprofessionerna har att hantera ett dilemma i förhållande till policy och praktik med avseende på skolans olika resurser, eftersom de måste navigera mellan att arbeta med elever på individnivå och med skolutveckling på organisationsnivå som förändringsagenter mot en mer inkluderande skola (Cameron & Lindquist, 2014). Specialprofessionernas värderingsgrund och förhållningssätt representerar ett relationellt perspektiv och en rättvisedis-kurs, tvärtemot den rådande skolpolicyn som fokuserar på resultat och måluppfyllelse (Göransson m.fl., 2015). Klang m.fl. (2017) poängterar att specialprofessionernas idoga arbete med att lösa svårigheter på individnivå stjäl tid från förebyggande arbete för inkludering och att arbetet istället kan dölja skolans oförmåga att möta alla elevers behov.

## Specialprofessionernas yrkesvillkor

Det styrdokument som i dagsläget är avgörande för specialprofessionernas uppdrag är Skollagen (SFS 2010:800), som stipulerar att elevhälsan ska innehålla specialpedagogisk kompetens, vilket medfört att dessa professioner allt mer förknippats med elevhälsoteamet. Själva benämningen specialpedagog/speciallärare nämns inte i skollagen utan endast att varje skola ska ha tillgång till personal med specialpedagogisk kompetens, denna kompetens definieras dock inte (SFS 2010:800). Skollagen beskriver att elever som riskerar att ej uppnå kunskapskraven har rätt till stöd i form av extra anpassningar från läraren. I de fall

detta ej är tillräckligt har eleven rätt till särskilt stöd vilket beslutas av rektor och detta stöd ska dokumenteras i ett åtgärdsprogram (SFS 2010:800). I den statliga utredningen *Bättre möjligheter för elever att nå kunskapskraven* (SOU 2021:11), framhålls att skolans specialpedagogiska insatser enligt skollagen ska inrymmas i en samlad elevhälsa. Utifrån dokumentet *Vägledning för elevhälsan* (2014) har den samlade elevhälsan i uppdrag att utreda orsaker till inlärningsproblem, hitta orsaker till ohälsa samt skapa åtgärder, stödinsatser och anpassningar för elever i behov av särskilt stöd. Uppgifterna är både individ- och organisationsrelaterade. Den samlade elevhälsan ska inrymma medicinska, psykologiska, psykosociala och specialpedagogiska insatser. Specialpedagoger och speciallärare bidrar i elevhälsan med ett relationellt perspektiv på elever i behov av stöd, samt ett tydligt fokus på likvärdighet i utbildningen (Göransson m.fl., 2015).

Den statliga utredningen (SOU 2021:11) lyfter svårigheter med att sammanföra många olika professioner inom elevhälsan, då olika utbildningsinriktningar medför olika perspektiv och därmed skilda synsätt på hur elevers svårigheter ska förstås. Samtidigt betonas elevhälsans särskilda ansvar för att observera och följa upp att skolan skapar trygga och goda uppväxtvillkor (SOU 2021:11). Utredningen poängterar även att en stor utmaning är både tillgång till personal och att den har adekvat utbildning. En konsekvens blir att en del professioner får en mer tongivande röst och det har visat sig att ett medicinskt-biologiskt synsätt dominerar (SOU 2021:11). Sedan 2007 utgörs den formella specialpedagogiska kompetensen inom den svenska skolan av två professioner, efter att den kritiserade specialpedagogutbildningen kompletterats i och med speciallärarutbildningens återkomst, om än i ny skepnad (von Ahlefeld Nisser, 2014). De två professionerna har i stort sett en liknande utbildning, dock förekom inledningsvis en skillnad i examensordningarna för de bägge utbildningarna. Bägge professionerna beskrevs arbeta med handledning av andra yrkesgrupper inom skolan och skolutveckling, men i speciallärarnas examensordning betonades att de skulle arbeta ”med barn”, medan formuleringen i specialpedagogernas examensordning var att de skulle arbeta ”för barn”. Denna lydelse ändrades dock i 2017 års examensordning, så att bägge yrkesgrupperna nu ska ”arbeta för barn och elever i behov av särskilt stöd” (SFS 2017:1111).

Som framkommit i tidigare kapitel har uppdelningen i två specialpedagogiska professioner kritiserats eftersom utbildningarna har stora likheter och förslag har framkommit för att slå ihop dem till en gemensam

utbildning, dock utan att detta realiserats (Högskoleverket, 2012). Speciallärare förväntas dock i högre grad än specialpedagoger arbeta på individ- och gruppnivå och utbildningen har sex specialiseringar (Göransson m.fl., 2015). Specialiseringarna är i dagsläget matematikutveckling, språk-, skriv- och läsutveckling, dövhet eller hörselskada, intellektuell funktionsnedsättning, synskada och grav språkstörning. Specialiseringen mot intellektuell funktionsnedsättning ger behörighet att undervisa i anpassades skolformer, specialiseringarna mot matematikutveckling och språk-, skriv- och läsutveckling ger behörighet att ge särskilt stöd i dessa ämnen. De övriga specialiseringarna ger behörighet att arbeta inom specialskolan med respektive funktionsnedsättning. Båda programmen är utbildningar på avancerad nivå som leder till en akademisk yrkesexamen och omfattar 90 högskolepoäng. Utbildningarna ges på olika universitet och högskolor på olika orter i Sverige och behörighetskraven specificerar en lärarexamen från förskola till gymnasium samt yrkeserfarenhet. Sedan 2017 finns krav på ökade kunskaper om neuropsykiatriska svårigheter inskrivna i examensordningarna för såväl specialpedagoger och speciallärare (SFS 2017:1111). Skollagen uttrycker följaktligen tydligt att personal med specialpedagogisk kompetens skall vara delaktiga i arbetet med elever i behov av särskilt stöd (SFS 2010:800 kap. 3 §4a). Däremot saknas en formell beskrivning över vad en ”person med specialpedagogisk kompetens” egentligen gör eller vilken utbildning denna skall ha.

## Specialprofessionernas status

Otydligheter runt specialprofessionernas uppdrag och uppgifter kan kopplas till att det inom skolan finns flera yrkeskategorier som utför det specialpedagogiska uppdraget. Utöver specialpedagoger och speciallärare finns även elevassistenter och resurslärare. De sistnämndas primära uppdrag är att fungera som stöd i nära relation till en eller flera elever. Flera yrkesgrupper med specialpedagogiskt ansvar kan vara en styrka, men är också förenat med en mängd oklarheter och svårigheter med avseende på utbildning och uppdrag. Göransson m.fl. (2017) visar på just detta i en enkätstudie med specialpedagoger och elevassistenter, i vilken villkoren för det specialpedagogiska arbetet för dessa två yrkesgrupper undersöks. I resultatet framgår att ett övervägande antal av dem som arbetar med att ge elever särskilt stöd är elevassistenter utan specialprofessionsexamen. Specialpedagoger ägnar sig i istället mer åt handledning, dokumentation, organisation av stödjande åtgärder och



samtal med vårdnadshavare. Dessutom föreligger det oenighet mellan grupperna om vem som ska göra vad. Många elevassistenter anser att de även borde ägna sig åt utvecklingsfrågor på grupp- och organisationsnivå samt rådgivning och att specialpedagoger bör ägna sig mindre åt förebyggande elevhälsoarbete. Författarna menar att två yrkesgrupper som sinsemellan delar upp arbetet med att ge stöd till elever med stödbehov, kan hindra arbetet mot ökad inkludering, eftersom det riskerar att skolan upprätthåller exkluderande undervisningsmetoder, i synnerhet eftersom yrkesgruppernas roller inte närmare definieras i skolans styrdokument såsom skollagen (SFS 2010:800). Magnússon och Göransson (2019) analyserar fritextsvaren från en totalpopulationsstudie (med data från 2012) och understryker specialpedagogers och speciallärares farhågor att andra yrkesgrupper inom skolan riskerar att ta över deras arbetsuppgifter och därmed hota specialprofessionernas status. Med andra ord kan man säga att professionens jurisdiktion (Brante, 2009), rätten att bestämma över ett specifikt område, blir hotad.

## Specialprofessionernas kontext

Det uppstår stora svårigheter i att åstadkomma en inkluderande praktik som är gynnsam för alla elever, beskriver Wermke m.fl. (2020), när skolans policy stödjer sig på det internationella politiska uppdraget att åstadkomma en inkluderande praktik tillägnad alla barn inom skolväsendet<sup>7</sup>, medan praktiken består av komplexa system av riktlinjer, uppdrag och yrkesroller som styr verksamheten. I detta spänningsfält står specialprofessionerna med kravet på att realisera ett inkluderande uppdrag i en kontext där hänsyn hela tiden måste tas till de politiska villkor och organisatoriska förutsättningar som iscensätts i skolan. I artikeln, som undersöker hur olika professioner kan åstadkomma inkludering, definierar Wermke m.fl. (2020) professioner som experter som utför uppdrag förknippade med osäkerhet och risk – uppdrag som inte kan lösas på ett tekniskt sätt på grund av sin komplexa natur. För specialpedagoger och speciallärare blir detta ett uppdrag som måste

---

<sup>7</sup> Detta uppdrag har manifesterats i skrifter som Salamancadeklarationen 1994 (Svenska Unescorådet, 2006) artikel 24 i FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (UNHCR, 2014) och Incheondeklarationen, antagen 2015, med syfte att säkerställa inkluderande och rättvis utbildning av hög kvalitet och livslångt lärande för alla senast 2030 (UNESCO, 2015).

balanseras och hanteras på bästa sätt för att staten ska fortsätta värna och prioritera utvecklingen av deras professioner. Som om detta inte var tillräckligt skiljer sig dessa villkor markant ifrån varandra i olika utbildningskontexter, samtidigt som villkoren även förändras över tid, aspekter som tillför än mer komplexitet till de specialpedagogiska professionernas arbetsvillkor. I skolpraktikerna tillkommer en faktor som i hög grad påverkar specialpedagogers och speciallärares yrkesliv. Studier visar på markanta skillnader i tillgången till specialpedagogisk kompetens när man jämför kommunala och fristående skolor, allra störst är dessa skillnader i gymnasieskolan där 67% av de fristående gymnasierna saknar specialpedagog/speciallärare jämfört med 10% av de kommunala (Ramberg, 2015). De specialprofessioner som arbetar i fristående skolor arbetar i högre grad deltid, har mindre erfarenhet och innehar oftare en delad tjänst som exempelvis specialpedagog/biträdande rektor (Magnússon m.fl., 2018).

Specialprofessionernas förutsättningar i utbildning och praktik kantas med andra ord av osäkerhet och missförstånd. Med tydliga krav på inkludering i skolan, krav som hamnar på specialprofessionernas bord men som ofta inte kan realiseras, behövs ett synliggörande och en förståelse av processer relaterade till förhållandet mellan organisation och profession.

## Metod, urval och analys

Kapitlets syfte är att undersöka specialprofessionernas professionalisering under den valda tidsramen och för att kunna besvara det används en kvalitativ innehållsanalys med deduktiv ansats. En innehållsanalys tydliggör enligt Denscombe (2013) ledtrådar till ett djupare rotat budskap som kommuniceras. För att få syn på flera dimensioner, eller element, av specialprofessionernas professionalisering, utgör texter från tidningarna *Specialpedagogik (S)* och *Skolvärlden (SV)* datamaterialet som representerar professionens röst. Artiklarna ger röst åt lärare, vårdnadshavare, elever, specialprofessionerna, rektorer, politiker, forskare samt övriga medborgare. Data som framkommer genom urval och läsning av artiklar ur tidningarna 2007–2021 tematiseras, kategoriseras, tolkas och analyseras främst utifrån valda element ur Harries-Jenkins professionsteori (1970/2010) där begreppet professionalisering blir centralt då det knyter an till en process som sker över tid. Fokus för analysen blir följaktligen teman som beskriver olika rörelser i specialprofessionernas dynamiska relation till skolan, dvs. professionalisering

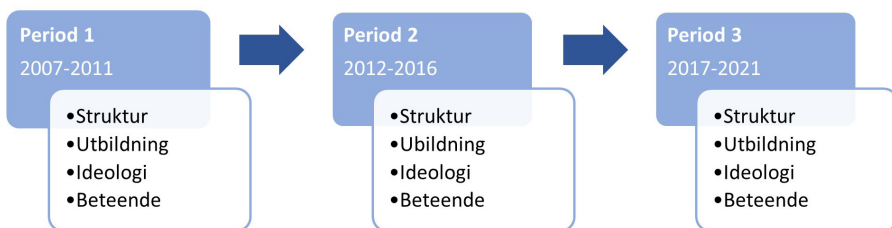
definierat som det ömsesidiga förhållandet mellan professionen och organisationen.

Varje tidskrift granskades genom sökning efter ord och formuleringar i innehållsförteckning, rubriker samt underrubriker. Sökorden som användes var; specialpedagog, uppdrag, speciallärare, utbildning, särskilt stöd, rekrytering samt andra begrepp som kunde relateras till syftet. Därefter gjordes ytterligare en gallring av det insamlade materialet genom att de artiklar som ansågs relevanta valdes ut. För att kunna hantera och analysera datamaterialet, delades det empiriska materialet upp i tre perioder om fem år vardera. Analysen genomfördes därefter med hjälp av programvaran Nvivo, som är programmerad för att hitta mönster och strukturer i framförallt kvalitativa material.

Analysen utgår både från ett synkront och ett diakront perspektiv. Den diakrona analysen samverkar med Harries-Jenkins definition av professionalisering då såväl professionen som organisationen samverkar i processer som förändras och utvecklas över tid. Den synkrona analysen riktar sig mot utvalda element som framträder vid vissa tidpunkter.

Harries-Jenkins (1970/2010) har identifierat sex element med underelement som tillhör olika nivåer i professionaliseringsprocessen och som blir användbara för att avgöra graden av professionalisering hos en profession. I analysen av texterna har fyra teoretiska element använts, *professionens strukturelement*, *professionens utbildningselement*, *det ideologiska elementet* samt *professionens beteendeelement*. Dessa presenteras mer fördjupat i nästa avsnitt. De analytiska redskap som vi använder här, formuleras som fyra element (se figur 6.1).

*Professionens strukturelement* innebär politiska beslut som reformer, lagar, läroplaner, ekonomiska resurser som i analysen synliggöra externa påverkansfaktorer för specialprofessionerna utvecklas. Andra påverkansfaktorer är specialpedagogers och speciallärares uppdrag och



**Figur 6.1.** Professionaliseringen indelad i tre perioder samt de fyra element som har använts för att analysera det empiriska materialet.

uppgifter i relation till andra professioner i skolan som påverkar specialprofessionernas professionalisering.

*Professionens utbildningselement* är de akademiska specialpedagog- och speciallärarutbildningarna där professionerna utvecklas och samverkar samt ger tillträde till specialprofessionerna. Behörighetskrav är tidigare lärarutbildningar, lärarlegitimationer och examinationskrav. Inom den akademiska utbildningen pågår en socialiseringsprocess som inte enbart berör kunskapskrav, metoder och tekniker som specialpedagogen och -läraren förväntas kunna efter avslutad utbildning, utan det finns också förväntningar på att den professionella ska representera gruppens gemensamma traditioner och värderingar.

*Det ideologiska elementet* avgörs av att specialprofessionernas medlemmar behöver förhålla sig till professionsetik och moral. Det kännetecknas av att verka för alla barns och elevers rättigheter samt värna om alla människors lika värde. Inom den professionella gruppen finns en tydlig identitet av att vara den som för elevers talan och den som skapar förutsättningar inom organisationen för att stödja eleven för att nå skolans kunskapsmål. Medlemmar inom specialprofessionerna verkar för att upprätthålla yrkesgruppens förhållningssätt och etik, vilket också kan relateras till professionens status. Beroende på hur mycket specialpedagogen eller -läraren anstränger sig för att närma sig detta, bidrar det till nivån av professionalisering.

*Professionens beteendeelement* omfattar de gemensamma mål och värderingar som återfinns inom en profession. Analysen inriktas mot att ringa in möjliga gemensamma nämnare i de båda specialprofessionernas övergripande värderingar. Att professionen är helt beroende av sin kontext och inte kan frigöra sig från den, innebär att den professionella behöver förhålla sig till både interna och externa påverkansfaktorer. Uppförandekoder, explicita som implicita, är beroende av den kontext som medlemmarna befinner sig i, vilket också inbegriper oskrivna regler som reglerar relationer såväl mellan de professionella som med andra professioner.

## **Resultat – specialprofessionernas professionalisering**

Period 1, 2007–2011

Motsättningar mellan specialprofessionerna

Hur skolan och samhället ska stötta samtliga elever för att uppnå kunskapsmålen lyftes frekvent under denna tidsperiod. Att utbildningen i landet skulle bli likvärdig oavsett geografisk hemvist hade stor betydelse, likaså skollagen och dess krav. Skillnaden mellan landets

kommuner påvisades och skillnaden i ekonomiska tillskott var en bidragande orsak. I detta sammanhang betonades även specialprofessionernas betydelse för skolan och dess elever, samt hur professionerna skulle kunna vidareutvecklas för att möjliggöra en likvärdig skola. Båda specialprofessionerna värnade om alla elevers rätt till en fungerande skolgång, men diskussionen handlade om hur det skulle gå till och om vem som skulle utföra arbetet:

Om en elev behöver extra stöd blir det lätt någon annans bord. I klassrummet tyckte eleverna att kraven var för höga. I den särskilda undervisningsgruppen sattes kraven däremot för lågt /.../ okunskap i specialpedagogik exkluderar eleverna /.../ man måste noga se vad varje elev behöver, och ompröva besluten hela tiden (SV7, 2008).

Arbetet med inkludering och att skapa en likvärdig skola diskuterades samtidigt som olika metoder, strategier och förhållningssätt nämndes för att nå dit. Här framträdde en del motsättningar inom specialprofessionerna i relation till arbetsformer och arbetssätt. Specialpedagogerna arbetade med elevens omgivning så som den fysiska lärmiljön som anpassades för att bidra till elevernas aktiva deltagande, medan specialläraren var starkt förknippad med specialundervisning i mindre grupper och individuella lösningar. Det diskuterades hur och om segregerad specialundervisning hindrade skolans mål gällande inkludering, då specialundervisning vanligen innebar att eleven separerades från sina skolkamrater:

Förbundet vänder sig mot regeringens syn på barn i svårigheter. Skrivningarna ger intryck av att problemen alltid ligger hos eleven. /.../ Denna ensidiga inriktning på individen kan leda till att den gamla typen av specialpedagogik som drivs i ”kliniker” uppstår (S4, 2007).

Samtidigt som dessa diskussioner ägde rum, pågick en praktik i verksamheter som inte alltid upplevdes ha en förankring inom teori, politik och policy. Lösningen att skapa små sammanhang för eleverna blev allt vanligare och lyftes också fram med positiva resultat, exempelvis påvisades detta i Skolvärldens egen rankning av landets skolor där Åsele placerades som bäst och Hylte som sämst:

Undervisning i små grupper. Det är en av nycklarna till Åseles goda resultat, enligt läraren Eva-Lotta Sandström /.../ närheten och att alla elever blir sedda. Här känner vi alla varandra (SV12, 2011).

Där sämst resultat påvisades saknades ekonomiska förutsättningar och skolan efterfrågade både specialpedagoger och speciallärare för att

kunna förändra skolans och elevernas situation. Parallellt med att dessa små undervisningsgrupper beskrevs som något positivt, argumenterades också för att detta kunde skapa exkludering och bidra till en ökad psykisk ohälsa hos många elever:

Elever med problem skiljs från sin klass och hamnar i specialundervisning eller att undervisningsgrupperna nivågrupperas. /.../ Vanligast är detta i friskolor. Både skollagen och grundskoleförordningen anger att nivågruppering av skolelever och placering i särskilda undervisningsgrupper bör undvikas /.../ det kan leda till att eleverna får försämrat självförtroende och lägre motivation, vilket kan hindra lärandet (SV16, 2011).

Att specialprofessionernas skilda arbetsmetoder bidrog till förvirring sågs tydligt, då specialläraren främst beskrevs som verksam inom enskild undervisning, alternativt i mindre grupper, och specialpedagoger ansågs arbeta för inkluderande undervisning inom den ordinarie verksamheten.

Speciallärarutbildningen återinförs

Återinförandet av speciallärarutbildningen 2007 innebar en stor förändring för specialprofessionernas vidareutveckling, samtidigt som det väckte reaktioner eftersom skillnaden mellan speciallärare och specialpedagoger inte var tydlig. Diskussioner fördes kring skillnaden mellan specialpedagogens och speciallärarens förhållningssätt gentemot elever, samt att de ansågs motverka varandra i relation till skolors strävan mot inkludering och skapandet av en skola för alla. Även om denna motsättning lyftes som ett dilemma fanns också förhoppningar om synergieffekter, det vill säga att specialprofessionerna tillsammans skulle kunna samverka i större utsträckning och möjliggöra att fler elever nådde skolans kunskapsmål. Att speciallärarprofessionen återinfördes, bidrog till starka reaktioner bland specialpedagoger:

Enligt mig ska inte speciallärarutbildningen återinföras. Låt istället nygamla intentionerna enligt SIA-utredningen, skolans inre arbete, från 1974, med idéerna om en skola för alla, få full genomslagskraft. Det är alldeles tillräckligt med lärare i samspel med specialpedagoger /.../ Följden av en sådan utbildning blir att vi får speciallärare med detaljperspektiv på eleverna (SV2, 2007).

Speciallärarutbildningens examinationsmål liknade i stor utsträckning specialpedagogutbildningens, vilket bidrog till oro och funderingar angående skillnaderna mellan professionerna. Att specialpedagogens

kompetenser och kunskaper inte varit tillräckliga, tolkades som en anledning till att speciallärutbildningen kom tillbaka och det gick att skönja en viss oro bland de yrkesverksamma under perioden:

Nu när de nya utbildningarna till speciallärare och specialpedagog kommit igång, behöver vi ”gamla” se över vad vi har med oss i bagaget. De nya utbildningarna är mycket tydliga vad gäller innehåll i examen. Förvirringen är stor när det gäller kompetensen hos oss ”gamla” specialpedagoger, men särskilt speciallärare (S1, 2009).

Argument som fördes fram var att utbildningarna borde föras samman till en gemensam med motiveringen att det fanns förväntningar på ett gemensamt förhållningssätt. Det framhävdes tydligt att specialprofessionernas gemensamma nämnare var att konstruera och upprätthålla en likvärdig skola över hela landet, vilket förenade dem och bidrog till deras professionalisering:

Detta är en känslig fråga bland utbildningsideologer. Därför behöver man genom forskning fastslå vilken utbildning som är bäst i olika situationer /.../ Forskning kommer visa att det behövs såväl specialpedagogisk kompetens som insatser av speciallärare med djupa ämneskunskaper. För att inte skapa otydligheter anser Lärarnas riksförbund att dessa kompetenser ska samlas inom en och samma utbildning (SV4, 2007).

Den svenska skolans förvirring när det gäller likheter och skillnader mellan specialprofessionerna var uppenbar. Gemensamt för samtliga professioner var dock inkludering och likvärdighet, men tillvägagångssättet för realiseringen var oklar.

#### Representanter för ett humanistiskt utbildningssystem

Specialprofessionernas kunskaper, förmågor och kompetenser förväntades bidra till att skapa det samhälle som Sverige strävade efter, det vill säga medverka till att arbeta för alla människors lika värde och framför allt till en fördjupad förståelse för de elever som av olika anledningar mötte svårigheter i skolan. Att specialprofessionerna behövde komplettera och samarbeta med varandra stod klart och det blev därför viktigt att skolorna hade båda professionerna, dels för att skapa likvärdighet men också för att elever skulle klara av uppdraget att nå kunskapsmålen:

Eleverna mår bättre att i så stor utsträckning som möjligt undervisas i den egna klassen. Specialundervisningen ska i de flesta fall bara vara ett komplement (SV3, 2007)

Att eleverna skulle undervisas i den ordinarie klassen prioriterades och specialläraren förväntades endast rycka in vid akuta nödfall, när eleven upplevdes ha för stora svårigheter. Det var framförallt specialpedagogens förebyggande och relationella synsätt som betonades, men specialläraren behövde däremot återskapa sin roll och sitt berättigande. Det fastslogs också att båda specialprofessionerna var viktiga i Sveriges framtida skolor, så att skolans behov av likvärdighet kunde mötas, samt för att skapa en bredare och djupare förståelse för elevers svårigheter så att en nyanserad bild av vad som var viktigast för eleven i den aktuella situationen kunde förmedlas:

Det kanske är en idealbild, men som sådan kan den vara något att sträva emot och i den strävan kan man utveckla ett mer humanistiskt utbildningssystem där kunskap handlar lika mycket om att veta något som ett sätt att vara som person...Den stora mängden mål och krav gör att skolarbetet i stor utsträckning fokuseras på att mäta och utvärdera elevernas prestationer...Det lägger ett effektivitetstäck över allting (SV14, 2011).

Arbetet att ge rådgivning och handleda lärare för att hitta strategier och möjligheter att möta eleverna i vardagen sågs fortfarande som viktigt, där ingick även anpassningar och andra insatser som kunde bidra till en god studiegång för eleven.

#### Bidra till måluppfyllelse

En tydlig uppfattning var att specialprofessionerna framförallt skilde sig i synen på elevers problematik. Specialläraren antogs hantera individuella egenskaper eller tillkortakommanden som behövde fixas, åtgärdas eller korrigeras, medan specialpedagogen hanterade pedagogiska insatser, främst inriktade på lärmiljön:

Speciallärarens inställning är ofta att eleven har missat ett inlärningsmoment och inriktar sig på att träna läsning. Specialpedagogen utgår inte från att brist på inläring måste vara problemet. Med hjälp av sin överblick ser han eller hon att det finns annat som kan ha påverkat och sätter sedan in pedagogiska insatser som hjälper eleven (SV2, 2007).

Det uttrycktes som att det politiska beslutet att speciallärarna behövs i skolan, byggde på att det specialpedagogiska stödet som gavs i skolan inte var tillräckligt. Därmed menades också att specialpedagoger inte ensamma kunde uppfylla uppdraget om en likvärdig utbildning där samtliga elever nådde grundskolans kunskapsmål. Medan specialprofessionerna skiljs åt i det praktiska arbetet, synliggjordes också deras



gemensamma uppdrag att bidra till att nationella och internationella mål med avseende på likvärdighet och inkludering uppnåddes. Allt oftare lyftes starka röster om att kommunaliseringen bidragit till skolans fall beträffande elever i behov av särskilt stöd. Ekonomiska bidrag och resurser som kommunerna enligt kommunallagen inte förpliktigats att följa och som tidigare getts till dessa elever, befarades nu föras över till exempelvis äldrevården. Många menade att det specialpedagogiska stödet inte gav de resultat som önskades:

Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig i landet, varhelst den anordnas i landet, står det i skollagens portalparagraf. När Skolvärlden jämfört landets kommuner med varandra visar det sig att det finns mycket som inte är likvärdigt mellan kommunerna (S9, 2010).

Centralt för denna tidsperiod var också specialprofessionernas arbete med frågan om likvärdighet i relation till att samtliga elever gavs möjligt att få betyg och måluppfyllelse. Parallellt med att specialprofessionernas uppdrag fortsatt diskuterades och förhandlades, kom nya direktiv från bland annat Skolverket om hur specialprofessionerna skulle kartlägga elevers behov av särskilt stöd för allmänna riktlinjer och handfasta råd. Detta på grund av att skolans lärare ansågs ha bristande kunskaper i hur undervisningen synlig- och tydliggjordes så att den blev meningsfull och begriplig för alla elever.

## Period 2, 2012–2016

### Recentralisering och lärarlyft

För att kunna möta de växande kraven på insatser, bombaderades skolan med reformer och ekonomiska resurser under denna tidsperiod. I PISA-undersökningar redovisades gång på gång den svenska skolans sjunkande resultat. Kommunaliseringen lyftes som en bidragande orsak till den svenska skolans bristande likvärdighet, men även den växande boendesegregeringen. Regeringen hade frekvent genomfört ett flertal reformer riktade mot specialprofessionerna, i synnerhet speciallärarna, för att möta dessa behov som bland annat lärare och skolledare signalerade. Regeringen föreslog att kommunernas skyldighet att fördela resurser utifrån elevernas olika behov skulle skrivas in i skollagen. Det syntes här tydligt att speciallärarnas unika kompetens fick en större betydelse:

Genom nya anslag på 32 miljoner kronor erbjuds nu specialiseringar. Lärarlyftet II breddas så att speciallärarexamen erbjuds med alla

specialiseringar som språk, skriv-, och läsutveckling, matematikutveckling, dövhet eller hörselskada, synskada och grav språkstörning (SV61, 2016).

Även om efterfrågan på speciallärare var konstant, så syntes också förvirringen i de båda professionernas roller, som inte var klart förankrade i den praktiska verksamheten inom skolan som organisation. Båda specialprofessionerna hade i sitt uppdrag att skapa tillgängliga lärmiljöer för alla elever och detta återfanns tydligt utskrivet som ett kunskapskrav i både specialpedagogers och speciallärares examensordningar. Ett flertal politiska ansträngningar gjordes genom att skapa fler utbildningsplatser, samt ge ekonomiska bidrag till rektorer och huvudmän runt om i landet för att möjliggöra att fler lärare kunde vidareutbilda sig till specialpedagoger och speciallärare. Lärarnas undervisning i skolan beskrevs ibland som bristfällig när det kom till att inkludera elever med behov av särskilt stöd. Bland annat nämndes att lärarutbildningarna var undermåliga och att det behövdes fler specialpedagogiska verktyg i grundlärarutbildningen:

Ja, vi vet från de bästa skolsystemen i världen att de både har fler speciallärare och specialpedagoger, men också att man har mer specialpedagogiska verktyg hos varje lärare och det har vi saknat i lärarutbildningen i Sverige (SV61, 2016).

Vidare lyftes att Skolverket fick i uppdrag från regeringen att utbilda lärare till speciallärare och specialpedagoger, som i sin tur skulle handleda lärare och bedriva utvecklingsarbeten som skulle främja lärares kunskaper inom specialpedagogik.

#### Frekventa reformer och nedskärningar

Under en längre tid hade det varit svårt att särskilja specialprofessionerna och redan vid återinförandet av speciallärarutbildningen 2007, framkom en oro för att de två specialprofessionerna skulle förväxlas. Sedan dess hade flera förklaringar formulerats för att tydliggöra och hålla isär dessa två specialprofessioner. Inom den akademiska världen hade utformningen av examina försökt att tydliggöra rollfördelningen mellan specialprofessionerna. Det framgick tydligt att likheten mellan specialprofessionerna och deras utbildningsprogram var slående vilket också ledde till förvirring. Under perioden återkom också ambitionen att höja både specialprofessionernas och lärarutbildningarnas status, genom att förlägga utbildningarna till avancerad nivå, vilket sågs som en förutsättning för att professionen skulle vila på

vetenskaplig grund. Trots detta gjordes flera försök att försöka särskilja dem:

Specialpedagogen handleder och samordnar insatser för elever i svårigheter samt ansvarar för pedagogiska utredningar, åtgärdsprogram och utveckling av skolans arbetsformer. Det senare ett viktigt uppdrag i riktning mot en skola på vetenskaplig grund. Specialläraren har med sitt ämnesdjup i språk-, läs-, skriv- och matematikutveckling, ansvar för att stödja och utmana varje enskild elev med hänsyn till vars och ens förutsättningar (SV25, 2012).

Förhandlingar om respektive specialprofessions särdrag fortsatte och beskrevs mer och mer som helt beroende av den kontext som den professionella verkade i och var knuten till. Samtidigt fortsatte försöken att separera respektive profession och ge dem tydligare arbetsbeskrivningar.

Standardiserad inkludering börjar ifrågasättas

Lärares och politikernas ansvar att anpassa och skapa förutsättningar så att alla elever ska kunna delta betonades starkt, vilket är ett ställningstagande som grundar sig i synen på alla människors lika värde. Däremot framhölls även en problematik när det gällde att nå detta mål, på grund av diverse hinder och brist på förutsättningar. Problematiken berörde faktorer som en fungerande elevhälsa, en gemensam barn- och elevsyn samt skilda uppfattningar om vem som skulle ansvara för de upplevda problem och hinder som kunde uppstå i relationen mellan elev och miljö:

Ambitionen om ett likvärdigt klassrum, som hon hade som nytexaminerad, finns fortfarande kvar. Hon har insett att samhällets strukturer skapar fler vägbulor än hon trott. Genom att jobba med studieplanering, läxhjälp och att uppmärksamma och stödja de elever som behöver stöd försöker hon jobba mot ett likvärdigt klassrum (SV23, 2012).

Att likvärdigheten i skolorna hade sjunkit i Sverige, och att skillnaderna mellan kommuner ökat, beskrevs som ett av de stora problemen i svensk skola. Återkommande kritik mot speciallärarens profession och uppdrag var att det skett utifrån ett kategoriskt perspektiv och förhållningssätt gentemot eleven. Röster höjdes för elevers behov av en mer anpassad lärmiljö än de politiska reformerna verkade för:

Ibland är det nödvändigt med exkluderande lösningar för elever i behov av särskilt stöd, det visar Skolinspektionens granskning. Men sådana lösningar får inte bli permanenta (SV51, 2014).

En intressant vändning inträffade mot slutet av den andra perioden när resonemang började föras fram om den komplexa bild som inkludering

innebar. Det blev alltmer tydligt att lärare blivit trötta av att ta det fulla ansvaret i klassrummet och det fanns en vilja att lämna över till andra, till exempel specialpedagoger och speciallärare. Ansvaret började därigenom förflyttas från läraren till specifika svårigheter hos eleven.

Elever passar inte in i skolans inkludering

Elevernas perspektiv lyftes alltmer fram i sammanhang av inkludering och problematisk skolfrånvaro, samt att problematiken upplevdes svår för lärare att hantera på grund av en odifferentierad undervisning. I och med betoningen på elevhälsan som stöd i arbetet med att etablera individuella åtgärder, utifrån de behov som elever upplevde, samt uppfattades ha av omgivningen, sågs detta som ett växande problem som kunde leda till utanförskap.

Lärare har en tendens att tro att alla elever är lika. Några elever jag pratade med var ledsna för att de inte förstod lärarna. De kände och identifierade sig som avvikare eftersom de inte tog in information och instruktioner på samma sätt som andra elever (SV32, 2013):

Ökningen av problematisk skolfrånvaro föranleddes av stora klasser med bristande anpassningar, samt av höjda krav som en följd av diffusa inkluderingsinsatser. Återkommande beskrevs svårigheterna för elever som inte riktigt passade in och därför hade svårt att uppnå kunskapskraven. Förutsättningarna för att uppnå kunskapskraven var att behärska förmågan att föra ett resonemang, analysera och kritiskt granska samt att kunna relatera informationen till större sammanhang. Elever som upplevde svårigheter med just dessa moment kunde möta stora svårigheter i skolan:

Här har skolan stora utmaningar och behöver arbeta fram ett gemensamt och likvärdigt förhållningssätt till dessa elevers problematik (SV77, 2017).

Elevhälsan framhölls som skolans kärnverksamhet för elever i behov av särskilt stöd och specialprofessionernas roll betonades särskilt. Elevhälsan sågs som central för att förbättra skolans lärmiljö och arbeta med lärares syn- och förhållningssätt gentemot eleverna.

### Period 3–2017–2021

Elevhälsan presenteras som en lösning

Under den tredje tidsperioden var elevhälsan på stark frammarsch. Den ansågs bidra till skolans kompensatoriska arbete, vilket beskrevs som betydelsefullt när lärmiljön och kunskapsmålen skulle anpassas utifrån

elevers förutsättningar och behov. Begreppet *kompensatorisk* förekommer frekvent än tidigare, vilket kunde ses som att skolan skulle kompensera elever med sämre förutsättningar, så att de kunde klara kunskapsmålen. Bland annat skulle detta ske genom elevhälsan, som var ålagd att ge läraren det stöd som behövdes för att kunna inkludera eleverna. Allt oftare framhölls att det inte endast krävdes rätt stöd, utan även att insatserna gavs i rätt tid och att svenska skolor gav elever stödinsatser alldeles för sent. Diskussionen om vikten av tidiga insatser fortsatte och att skolan inte maktade med detta uppdrag lyftes både politiskt, kommunalt och på lokalnivå:

Extra anpassningar ska göras i ordinarie undervisning, men det betyder inte att läraren själv ska komma på alla de här anpassningarna, utan samverka med specialpedagoger och elevhälsa. Det underlättar att gången mellan elevhälsa och specialpedagoger blir kort och enkel (SV80, 2018).

Elevhälsoteamet skulle bidra till att insatserna inte försenades och förväntades snabbt och effektivt bidra med sin kunskap, så att eleverna fick rätt stöd i rätt tid. Såväl politikens som praktikens mål sågs dock ibland som ouppnåeliga och de resurser som många kommuner hade, skildrades som så pass bristfälliga att de ansågs motverka skollagens intentioner. För att möta frustrationen över att skolan trots alla reformer, anslag och övriga insatser inte lyckades nå önskvärd potential, söktes olika lösningar för eleverna. Alla elever sågs som likvärdiga och alla ansågs ha samma rättigheter oavsett kön, klass, etnicitet, etc., men problemet föreföll vara att hitta en hållbar lösning som var giltig för alla elever:

Min uppfattning är att lärare börjar tröttna på dessa lyft /.../ jag vet inte om det verkligen får önskad effekt. Det är bra att ha något att samlas kring och regelbundenheten är också mycket bra, men man kan nog ifrågasätta i hur många år i samma form det ska göras (SV79, 2018).

Skolan gick inte i rätt riktning, trots alla insatser och utbildningspaket. Genomgående har elevhälsoteamet fått en större betydelse, men samtidigt väcktes kritik mot att det hade en ojämn funktion och kompetens i landets olika delar. Samtliga organisationer upplevde även att elevhälsoteamen kom att bidra till ökad bristande likvärdighet om samma kompetens inte fanns inom samtliga elevhälsoteam i landet:

Det har inte utbildats tillräckligt många specialpedagoger och speciallärare. Och de som finns är ojämnt fördelade över landet. Vi har väldigt många små kommuner, långt från universitet och högskolor, som har svårt att rekrytera (S4, 2017).

Fler och fler röster höjdes för att staten borde ta ett tydligare ansvar genom att säkerställa en miniminivå för vilka professioner som skulle vara en del av elevhälsan, samt att detta borde ske innan deras befogenheter och ansvarsområden utökades. Det kollegiala lärandet och handledningens betydelse betonades även i högre utsträckning, där fokus vanligen hamnat på specialprofessionernas uppdrag. Samtidigt måste kunskaper, rådgivning och struktur för det kollegiala lärandet finnas för att det skulle vara gynnsamt för både lärare, pedagoger och elever. Ändock uttalades en frustation ute i skolorna där lärare upplevde att de reduceras till verkställare av beslut som fattats på annat håll i organisationen:

[Lärarna] tycker att man underskattar deras förmåga /.../och känner sig reducerade till att leverera sitt lektionsinnehåll i en mall (S4, 2020).

Specialprofessionerna hade nu börjat röra sig mot organisationens centrum i och med att elevhälsan blivit en synlig och aktiv del av skolans viktiga moment och funktioner.

Inkludering börjar ifrågasättas

Diskussionen började nu främst handla om elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF) och vikten av att skapa en tillgänglig och meningsfull lärmiljö som inkluderar alla. Ambitionen blev nu att fördjupa och bredda båda specialprofessionernas kunskaper och kompetenser för att kunna möta dessa elever i skolan:

Utbildning kring neuropsykiatriska funktionsnedsättningar /.../ blir obligatorisk för alla studenter som utbildar sig till speciallärare och specialpedagoger (SV76, 2017).

Att specialprofessionerna behövde vidga sina kunskaper inom flera praktiska områden och, som nämnts ovan, sätta sig in i specifika diagnosers konsekvenser i praktiken stod klart. Det fanns också signaler om att högskoleutbildningarna inte mötte de behov som framstälts och funderingar lyftes även mot specialprofessionernas utbildning som alltför vetenskaplig, med för liten relevans för den verksamhet de skulle bedriva sitt arbete i.

”Speciallärarisering”

Även om en högre tolerans för exkluderande undervisning blev tydlig, fortsatte specialprofessionerna att arbeta för alla barns rättigheter i skolan. En annan iakttagelse var speciallärarnas ökade inflytande inom

individuell undervisning och arbete i mindre undervisningsgrupper. Specialpedagogen sågs fortfarande ha ett övergripande ansvar för det förebyggande arbetet med att skapa tillgängliga lärmiljöer för elever i behov av särskilt stöd. I flera sammanhang efterfrågades allt fler speciallärare med sina specifika kompetenser som kunde tänkas kunna möta större behov än endast extra anpassningar. Paradoxalt nog fortsatte specialprofessionernas arbetsuppgifter att variera och professionerna tvingades ständigt till nya förhandlingar med sina arbetsgivare och kollegor:

Skolor ser väldigt olika ut och har olika förutsättningar. Vad som kallas för en speciallärare på en skola kan motsvara en specialpedagog på en annan (SV106, 2021).

Jag behöver någon som har hand om arbetet med barn i behov av särskilt stöd och med den kunskapen. Om det sen är en speciallärare eller en specialpedagog är mindre viktigt. Att hitta en person med den utbildningen som vill jobba i en by mitt ute i skogen i Norrland är inte helt enkelt (S3, 2018).

Trots att specialprofessionerna fortsatte att försöka finna sitt självklara berättigande, synliggjordes specialpedagogers kompetens inte i samma utsträckning som speciallärarnas. Speciallärare diskuterades däremot i större uträkning som delaktiga när eleven hade ett större behov av särskilt stöd än enbart extra anpassningar. Däremot diskuterades under denna period vikten av de båda professionerna som ett komplement till varandra.

### Inkludering legitimerar besparingar

Att begreppet inkludering inte hade en klar och tydlig definition betraktades bidra till fria tolkningar och olika förhållningssätt i praktikerna. Inkludering började alltmer ses som något negativt, något som paradoxalt nog bidragit såväl till ökad exkludering som till elevers negativa föreställningar om sig själva och sin förmåga. Att inkludering som idé är god var de flesta överens om, men många röster höjdes om den vanmakt som uppstår genom att hålla fast vid något som gör att många elever tappar fotfästet och hamnar i en negativ spiral. Argument formulerades för att inkludering i detta sammanhang kunde få en diskriminerande effekt och motverka dessa elevers rättigheter. Från ett föräldraperspektiv uttrycktes att skolan genom dessa riktlinjer offrade hela skolklasser för att inkluderingen skulle kunna få fritt spelrum:

Det har tyvärr blivit ”vardagsmat” för många ”normalfungerande” elever. Lärarna och alla elever får bokstavligen ta smällen av inkluderingsiden, dag ut och dag in (SV88, 2018).

Hon är en del i skolans inkluderingsuppdrag, - det har blivit ett skällsord, inkludering. Så var det den där inkluderingen. De stora problemen med inkludering uppstår för elever som inte klarar av en stor skola med många andra barn. De små och anpassade skolor som finns i Stockholmsområdet har köer på upp till två år (SV79, 2018).

De stora elevgrupperna sågs som förödande för många elever i behov av särskilt stöd. Utan kunskaper om hur olika neuropsykiatriska funktionsnedsättningar påverkar eleverna i olika sammanhang, sågs uppdraget som närmast omöjligt. Ett växande behov av grupper i ett mindre sammanhang blev tydligt, men platserna var för få. Inkluderingsbegreppet är komplext, men det var endast en definition som dominerade:

Placeringsdefinitionen med alla elever i samma klassrum har blockerat tankar om mindre undervisningsgrupper för elever i behov av särskilt stöd. Den här ståndpunkten har varit förhärskande i många år och fått konsekvenser för en bredare uppfattning om möjligheterna med inkludering (SV94, 2019).

Specialpedagogiska insatser började ofta i fel ände och stora klasser sparade naturligtvis pengar åt både stat och kommun. Det blev allt vanligare att motivera besparingar med att de gjordes i syfte att skapa starkare inkludering. Att utgå från elevens behov och inte organisationens var återigen ett argument som betonades, nu utifrån verksamhetens perspektiv:

Först måste man ta reda på hur skolornas behov ser ut, alltså vad det är för lärandeproblematik som specialutbildade lärare ska hantera. Därefter får man studera vad de olika yrkeskategorierna gör idag. Och sedan får man skärskåda utbildningarna och ställa sig frågan: svarar de mot behoven och praktiken? (S3, 2018).

Under perioden blev skolfrånvaro ett växande problem och det var framför elever inom det neuropsykiatriska spektrat som diskuterades i lokala, kommunala och nationella sammanhang. En elev som riskerade att inte nå kunskapskraven skulle, enligt en ändring i skollagen 2014, så fort som möjligt få insatser i form av extra anpassningar. Syftet var att minska lärares administrativa arbete, men så blev inte fallet. Det framgick däremot att speciallärare och specialpedagoger var alldeles för få för att täcka det stora behov av insatser som krävdes för att underlätta för lärarna att vända den höga skolfrånvaron:



Skolan måste ta tidiga tecken på frånvaro på allvar /.../ Elevhälsans kompetens borde utnyttjas mer /.../ den kan vara ett stöd i att ta reda på orsakerna. I [Skolinspektionens] granskning såg man att elevhälsan inte alltid informerades om frånvaron och att det ofta var oklart vem som gjort vad och hur ansvarsfördelningen såg ut (S71, 2017).

Den psykiska ohälsan bland eleverna ökade och lärarna kände sig inte kompetenta för uppdraget att ta sig an den växande problematiken. Anpassningarna var omfattande och det ansågs vara svårare att arbeta som lärare nu än till exempel på 1980-talet. Specialprofessionernas position i organisationen hade under perioden rört sig från ett elevnära arbete mot en placering i elevhälsoteamet. Denna centraliseringsrörelse fick konsekvenser för specialprofessionernas relationer till såväl lärare som skolledning. Återigen vände sig skolan och deras verksamma till specialprofessionerna för hjälp och stöttning, samt för att hitta hållbara vägar att slå in på.

## Slutsatser

Över tid skiftade åsikter och åtgärder gällande specialprofessionernas utbildningar. Med början 2007, när speciallärarutbildningen återinfördes, diskuterades systemet med två yrken och den förvirring detta medförde såväl inom skolan som mellan professionerna. Speciallärarutbildningen infördes utan någon föregående utredning och von Ahlefeld Nisser (2014) konstaterar att detta kan förstås som ett svar på den kritik som specialpedagogutbildningen fått utstå tidigare. Det kan även förstås som ett svar på debatten kring PISA-resultaten, där Sveriges resultat gradvis sjönk ända fram till bottennoteringen 2012, och som resulterade i en allt mer resultatfokuserad skola. Införandet av en ny utbildning och hoten om att ta bort den befintliga specialpedagogutbildningen, ledde till stor osäkerhet i skolorna, hos professionerna och på lärosätena – en osäkerhet som dröjde sig kvar över tid. Denna osäkerhet som ytterst var resultatet av politiska beslut, påverkade specialprofessionernas professionalisering i negativ riktning, eftersom den i förlängningen försvagade de yrkesverkssammans identitet och grupptillhörighet. Den hållning som fackförbunden genomgående intagit är att värna det relationella perspektivet och den inkluderings-tanke som introducerades tillsammans med specialpedagogutbildningen. Två professioner ses inte som ett problem från fackförbundens sida, utan det viktiga är istället att professionerna ges rätt förutsättningar för arbetet.

### Specialprofessionernas uppdrag och uppgifter ...

De ottydliga och ospecificerade beskrivningarna av båda specialprofessionernas uppdrag och uppgifter har bidragit till att professionen blivit kontextuellt knuten sin organisation. På grund av att det inte finns framskrivna arbetsbeskrivningar för varken speciallärare eller specialpedagoger, mer än vad som återfinns i examensordningarna, har detta lett till olika tolkningar av uppdraget. Byström (2018) betonar att denna fria tolkning leder till lokala lösningar för båda specialprofessionerna, men också till felaktiga antaganden om deras roller inom skolans organisation. Det står klart att dessa diskussioner om specialprofessionernas roller och uppdrag bidrar till oro och förvirring när de inte är tydligt definierade. Bruce (2018) understryker också att inte ens skolledare har vetskap eller kunskap om skillnaden mellan specialpedagogers och speciallärares uppdrag. Att speciallärares status höjts under perioden, kan bland annat ses i ett ökat ekonomiskt anslag till specialläraurutbildningen då samhällets ökade krav och skolans behov av specifikt riktade kompetenser blir synliga.

### ... mot organisationens centrum

Mycket tyder på att föreställningar om specialprofessionerna lever kvar från äldre specialprofessionsutbildningar. Eftersom reformer har varit frekventa under hela den undersökta tidsperioden, har inte bilden av de utbildningar som reformerades senast 2017, med ett ökat fokus på neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (SFS 2017:1111), förankrats i de praktiska verksamheterna. Den lärarutbildning som introducerades 2011 har dessutom ett minskat fokus på specialpedagogik, vilket också torde bidra till en minskad förståelse för specialprofessionernas roller i skolan. Med utgångspunkt i Harries-Jenkins (1970/2010) resonemang om professionalisering, har en samlad profession en högre professionaliseringsgrad och det går att betrakta de båda specialprofessionerna som en samlad profession där kompetensen bland de utbildade riktas åt olika håll. Det är tydligt att specialprofessionerna i allt högre grad arbetar närmare organisationens centrum. Cameron och Lindqvist (2014) bekräftar en trend där specialpedagoger rekryteras in i skolledningar eller till tjänster på en övergripande kommunnivå. En ökad centralisering för professionen inom organisationen, tyder på en ökad professionalisering, men kan få olika konsekvenser beroende på kontextuella villkor. Bristen på specialpedagogisk kompetens i glesbygd leder exempelvis till möjligheten att kombinera

tjänsten biträdande rektor och specialpedagog. Magnússon m.fl. (2018) visar att denna typ av kombinationstjänster oftare förekommer i fristående skolor. Utifrån ett professionsperspektiv, blir en sådan tjänstefördelning problematisk med avseende på relationen till övriga yrkesgrupper inom skolan. Kombinationstjänster torde försvåra för specialpedagogen eller -läraren att identifiera sig med andra inom skolans specialprofession och vice versa. I vissa fall rekryteras specialpedagoger aktivt till rektorstjänster för att skolledningen och elevhälsan ska kunna få specialpedagogisk kompetens, vilket i sig leder till brist på specialpedagoger och dessutom har negativ effekt på deras professionalisering.

### ... mot en recentraliserad skola

Den så kallade kommunaliseringen anses ha bidragit till en negativ spiral för svensk skolas likvärdighet och inkluderingskapacitet. Under tidsperioden diskuteras genomgående ett förstatligande av skolan. Det är en intensiv period där staten bidrar till flera reformer med koppling till specialprofessionerna så som utbildningar, speciallärarlyft och specialpedagogiska kurser. Parallellt med arbetet att inkludera elever i behov av särskilt stöd, ses en förändring i den tidigare positiva inställningen till inkludering. Alltsedan speciallärarprofessionen återkom till svensk skola, har det skett en förskjutning från inkludering mot exkludering. Inkludering ifrågasätts i allt större utsträckning och andra organisatoriska lösningar som exempelvis CSI-skolor (central grupp med särskild inriktning), resursskolor och andra exkluderande undervisningsformer förekommer. En cyklisk tendens kan därmed urskiljas, där skolan återvänder till liknande segregeringar som tillämpades på 1800-talet, då en ständigt återkommande debatt handlade om var elever som inte passade in skulle placeras. Elevhälsan lyfts under perioden fram som en stor och betydelsefull organisatorisk lösning inom skolan. Men samtidigt som elevhälsan ska arbeta förebyggande och hälsofrämjande är inkluderingsbegreppets mångtydiga tolkningar problematiska och, precis som specialprofessionernas roller, odefinierade. Att specialprofessionernas uppdrag och uppgifter fortfarande inte är avgränsade skapar förvirring för många inom skolan, vilket också Göransson m.fl. (2015) betonar. I kapitlet framgår dock att specialprofessionerna värderar sig själva och den kompetens de kan bidra med högt. Även skolledningar betonar specialprofessionernas stora värde, men eftersom organisationens förutsättningar alltför sällan står i paritet med denna värdering, kan detta leda till att alltför höga krav ställs

på den enskilda specialpedagogen och specialläraren. Wermke m.fl. (2020) konstaterar också att det är ett krävande uppdrag som specialprofessionerna måste balansera och hantera för att staten ska fortsätta att värna professionernas professionalisering.

## Referenser

- von Ahlefeldt Nisser, D. (2014). Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag : skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik. *Nordic Studies in Education*, 34(4), 246–264.
- Ainscow, M. (2016). Diversity and Equity: A Global Education Challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51, 143–155. <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management: Formerly School Organization*, 32(3), 197–213.
- Bruce, B. (red.) (2018). *Att vara speciallärare: språk-, skriv- och läsutveckling respektive matematikutveckling* (1a uppl.). Gleerups.
- Byström, A. (2018). Specialläraren: en specialistkompetens i skolans värld. En studie av speciallärarens (specialisering språk-, skriv- och läsutveckling) pedagogiska lärande- och utvecklingsuppdrag. *Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad*, 15(3), 5–44.
- Cameron, D. L. & Lindqvist, G. (2014). School District Administrators' Perspectives on the Professional Activities and Influence of Special Educators in Norway and Sweden. *International Journal of Inclusive Education* 18(7), 669–85. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.803609>
- Denscombe, M. (2013). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (2., uppdaterade uppl.). Studentlitteratur.
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 691–704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnússon, G. & Nilholm, C. (2015a). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning: En enkätstudie* (Rapport 2015:13). Karlstad University Studies. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:784444/fulltext01.pdf>
- Göransson, K., Lindqvist, G. & Nilholm, C. (2015b). Voices of special educators in Sweden: A total-population study. *Educational Research*, 57(3), 287–304. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1056642>

- Göransson, K., Lindqvist, G., Möllås, G., Almqvist, L. & Nilholm, C. (2017). Ideas about occupational roles and inclusive practices among special needs educators and support teachers in Sweden. *Educational Review*, 69(4), 490–505. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1237477>
- Harries-Jenkins, G. (1970/2010). Professionals in organisations. In J. A. Jackson (Ed.), *Professions and professionalization* (51–103). Cambridge University Press.
- Högskoleverket (2012). *Behovet av särskild specialpedagogexamen och specialpedagogisk kompetens i den svenska skolan* (Rapport 212:11R). Högskoleverket. <https://gamla.uka.se/download/18.12f25798156a345894e2b95/1487841883074/1211R-specialpedagogexamen-svenska-skolan.pdf>
- Klang, N., Gustafson, K., Möllås, G., Nilholm, C. & Göransson, K. (2017). Enacting the role of special needs educator – six Swedish case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 391–405. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1240343>
- Magnússon, G. & Göransson, K. (2019). Perimeters of, and challenges to, the jurisdiction of Swedish special educators: an exploration of free text responses. *European Journal of Special Needs Education*, 34(3), 257–271.
- Magnússon, G., Göransson, K. & Nilholm, C. (2018). Varying Access to Professional, Special Educational Support: A Total Population Comparison of Special Educators in Swedish Independent and Municipal Schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(4), 225–238. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12407>
- Ramberg, J. (2015). Special Education in Swedish Upper Secondary Schools: Resources, Ability Grouping and Organisation. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-115778>
- SFS 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)
- SFS 2017:1111. *Förordning om ändring i högskoleförordningen* (1993:100). Utbildningsdepartementet.
- SOU 2021:11. *Bättre möjligheter för elever att nå kunskapskraven – aktivt stöd- och elevhälsoarbete samt stärkt utbildning för elever med intellektuell funktionsnedsättning*. Utbildningsdepartementet.
- Svenska Uneskorådet (2006). *Salamanca-deklarationen och Salamanca +10*. Svenska Uneskorådet. <http://www.unesco.se/wp-content/uploads/2013/08/Salamanca-deklarationen1.pdf>

UNESCO, World Education Forum, Ministry of Education, Republic of Korea (2015). *Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Incheon: World Education Forum. <https://en.unesco.org/world-educationforum-2015/incheon-declaration>

United Nations High Commissioner for Human Rights (2014). *The convention on the rights of persons with disabilities: training guide*. United Nations.

*Vägledning för elevhälsan*. (2014). Socialstyrelsen.

Wahlström, N., Alvunger, D. & Wermke, W. (2018). "Living in an Era of Comparisons: Comparative Research on Policy, Curriculum and Teaching". *Journal of Curriculum Studies*, 50(5), 587–94. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1502814>

Wermke, W., Höstfält, G., Krauskopf, K. & Adams Lyngbäck, L. (2020). 'A school for all' in the policy and practice nexus: Comparing 'doing inclusion' in different contexts. Introduction to the special issue. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1743105>



## 7. Carlbeck-kommitténs utredning och kampen om särskolan

Anders Bergfjord, Martin Thorén & Gunnlaugur Magnússon<sup>8</sup>

### Inledning

När begreppet *en skola för alla* lanserades, beskrev det en politisk vision om en odifferentierad skola med högre grad av integrering och elevdelaktighet (Egelund m.fl., 2006; Gustavsson, 2002). Begreppet blev en viktig utgångspunkt för Carlbeck-kommitténs utredning av särskolans avskaffande under tidigt 2000-tal. I forskningen om denna process, saknas de verksamma särskollärarnas röster, både med avseende på visionen om en skola för alla och om hur skolformen för elever med intellektuella funktionsnedsättningar skulle organiseras. För att synliggöra de diskussioner som särskolans yrkesgrupper fört kring visionen om en skola för alla och kring ett avskaffande eller behållande av särskolan under tiden för Carlbeck-kommitténs arbete, analyserar det här kapitlet fackliga tidskrifter som här betraktas som representanter för särskolläraryrkesprofessionens röst.

Kapitlet rapporterar kvalitativa innehållsanalyser av artiklar från Lärarförbundets tidskrifter *Specialpedagogen* och *Specialpedagogik* samt av Carlbeck-kommitténs del-, och slutbetänkanden. Inledningsvis ges en kortfattad historisk bakgrund tillsammans med en forskningsöversikt som utgår från två historiska huvudspår gällande organisation av undervisning för elever med intellektuell funktionsnedsättning. Analysen av resultaten visar i sin tur hur dessa historiska spår fortlöper under Carlbeck-kommitténs arbete, från tiden innan tillsättningen,

---

<sup>8</sup> Bergfjord, A. & Thorén, M. (2021). *Kampen om särskolan. Carlbeck-kommitténs utredning av särskolan i fackliga tidningar*. [Självständigt arbete i akademisk yrkesexamen på avancerad nivå, Stockholms universitet]. <https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1563542/FULLTEXT02.pdf>

---

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

Bergfjord, A., Thorén, M. & Magnússon, G. (2024). Carlbeck-kommitténs utredning och kampen om särskolan. I W. Wermke, G. Höstfält & G. Magnússon (red.), *Specialpedagogik som politik och praktik: Specialpedagogiska professioner i den svenska skolan sedan 1980*, s. 119–142. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bc.q.g>. Licens: CC BY 4.0



under det aktiva arbetet fram till 2007 då kommitténs rekommendationer avfärdades. Vidare visas en avsaknad av engagemang i frågan om skolformens existens både från professionen och fackliga företrädare. Möjliga orsaker till detta diskuteras avslutningsvis. En slutsats är att särskolan blivit en säkerhetsventil för att avlasta den målstyrda grundskolan, men att Carlbeck-kommitténs arbete utgjorde ett försök att föra samman Salamancadeklarationens idé om en inkluderande skola med PISA-erans mer målinriktade intentioner.

## Särskola

I Skollagens 11 kapitel 2 § (SFS 2010:800) beskrivs hur elever i grundskoleålder med intellektuell funktionsnedsättning, hädanefter förkortat IF, är berättigade till en anpassad utbildning i en egen skolform som benämns grundsärskolan. Vidare beskrivs i 18 kapitlet 2 § hur äldre elever med IF har rätt till anpassad undervisning i gymnasiesärskolan. Således krävs diagnosen IF för att vara berättigad till undervisning inom såväl grund- som gymnasiesärskolan. Inom grundsärskolan finns idag (år 2021) två organisationsformer, grundsärskola och träningskola<sup>9</sup>. Inom grundsärskolan läser eleverna ämnen enligt en egen läroplan och har möjlighet att få betyg. De elever som inte bedöms klara av grundsärskolans kunskapskrav läser fem ämnesområden, estetisk verksamhet, kommunikation, motorik, vardagsaktiviteter och verklighetsuppfattning. Inom träningskolan sätts inga betyg och elevernas kunskaper bedöms utifrån kriterierna grundläggande kunskap och fördjupad kunskap (Skolverket, 2018). Gymnasiesärskolan består av nationella och individuella program och skillnaden mellan dem liknar den mellan grundsärskolan och träningskolan. Gymnasiesärskolans olika nationella program fungerar som vidareutbildning för de elever som tidigare gått enligt grundsärskolans läroplaner. De elever som tidigare gått i träningskola kan gå vidare på ett individuellt program. Elever på nationellt program läser olika skolämnen och betygsätts medan de elever som går individuellt program läser ämnesområden och bedöms enligt kriterierna grundläggande kunskap och fördjupad kunskap (Skolverket, 2018). I detta kapitel används fortsättningsvis

---

<sup>9</sup> Efter en lagändring den 2 juli 2023 kallas båda dessa skolformer anpassad grundskola i linje med förslag i utredningen SOU 2021:11. Denna term gällde dock varken när undersökningen som kapitlet beskriver gjordes eller under den tidsperiod som undersöks. Därför används de äldre termerna i kapitlet.

begreppet särskola som ett samlingsnamn för såväl grundsärskolan och träningssskolan samt för gymnasiesärskolan.

## Olika perspektiv på elever med IF

Individer med intellektuell funktionsnedsättning har under historiens gång betraktats och behandlats på många olika sätt. Under 1800-talet började flera europeiska länder etablera anstalter för sina medborgare med IF, medan det exempelvis i Frankrike lades fokus på att hitta metoder för att utveckla och undervisa dem. I Sverige kan organiserade utbildningsformer för elever med IF sägas börja med Emanuella Carlbecks och Sofia Wilkens respektive verksamheter (Frithiof, 2007). Carlbeck etablerade sina anstalter på landet utanför städerna och lade fokus på uppfostran, omvårdnad och utbildning. Wilkens etablerade sig mitt inne i Karlskrona med syfte att verka för en integrering i samhället, i första hand med fokus på utbildning och i andra hand på omvårdnad efter behov. Carlbecks linje blev sedan en modell för anstalterna under en lång tid framöver, men de två spåren löpte vidare genom 1900-talet fram till idag där frågor kring utbildning kontra omvårdnad och exkludering kontra inkludering fortfarande debatteras.

Diskussionen om hur undervisningen för elevgruppen som idag benämns elever med IF ska organiseras sträcker sig långt bakåt i tiden (Berthén, 2007). Redan vid tidpunkten för grundandet av Emanuella Carlbecks så kallade sinnesslöskolor diskuterades såväl hur undervisningen skulle organiseras som vilka elever som skulle få ta del av den (Grunewald, 2009). Denna ständigt återkommande diskussion har lett till att särskolan och dess organisation flera gånger utretts i olika statliga utredningar. Den senaste i raden av dessa var Carlbeck-kommittén, som tillsattes av regeringen 2001 för att utreda hur utbildning för elever med IF kan organiseras för att leva upp till begreppet en skola för alla.

Återkommande i diskussionerna om särskolan är farhågan att den kompetens som särskolans personal besitter om såväl elevgruppen som undervisningsmetoder, skulle gå förlorad om särskolan inte var egen skolform. Denna farhåga syns bland annat i Särskoleutredningens betänkande (SOU 1991:30) där det beskrivs hur särskolepersonals kunskap och kompetens, trots lokalintegrering med grund- och gymnasieskola, ofta stannar inom särskolans väggar. En aspekt som delvis motsäger diskussionen om eventuell förlorad kompetens lyfter såväl Berthén (2007) som Östlund (2012b) då de i sina studier beskriver utbildningsnivån hos verksamma lärare. Med stöd i statistik från

Skolverket visar Östlund hur andelen lärare med specialpedagogisk påbyggnadsutbildning drastiskt har minskat i särskolan. År 1999 var, enligt Östlund, andelen lärare med specialpedagogisk påbyggnadsutbildning 57% medan motsvarande siffra år 2010 var 37%. Denna låga andel med specialpedagogisk påbyggnadsutbildning kan ses som än mer anmärkningsvärd då det, sedan beslut fattades om nya behörighetskrav för lärare 2011 (SFS 2011:326), krävs en speciallärarexamen med specialisering mot utvecklingsstörning för behörighet att undervisa i särskolan. Dock konstaterar Östlund (2012a), med stöd i Skolverkets statistik, att andelen utbildade lärare i särskolan under samma tidsperiod konstant legat på en nivå mellan 85 till 87%.

Andra studier har påpekat att särskolan ofta kritiserats för att fokusera på elevernas omvårdnadsbehov på bekostnad av deras kunskapsutveckling. Såväl Berthén (2007) som Mineur (2013) belyser möjliga orsaker till fokuseringen på omsorg i särskolans historia. Berthén (2007) beskriver att omsorgstraditionerna som präglat den tidigare internatundervisningen av elever med IF följde med när undervisningen övergick till andra former. Särskolans verksamhet lydte fram till 1985 under omsorgslagen istället för skollagen och landstinget var fram till mitten av 1990-talet huvudman för särskolan (Berthén, 2007; Mineur, 2013). Berthén (2007) och Mineurs (2013) beskrivningar understryker med andra ord att de omsorgstankar som finns har djupa historiska rötter.

## Carlbeck-kommittén<sup>10</sup>

Som ett led i det fortgående arbetet med en skola för alla tillsatte regeringen 2001 en parlamentarisk kommitté (SOU 2004:98) med uppdraget att se över utbildningen för individer med IF. Utgångspunkterna för kommitténs arbete var att utbildningen skulle hålla hög kvalitet och att samverkan mellan elever med och utan IF skulle öka. Vidare skulle Carlbeck-kommittén utreda och föreslå hur framtida undervisning för elever med IF skulle utformas. Två parallella spår skulle undersökas, huruvida särskolan och särvux skulle kvarstå som egen skolform eller om de skulle avskaffas, tillsammans med en redovisning om fördelar och nackdelar med de olika förslagen. Kommittén bestod totalt av

<sup>10</sup> Kommittén valde att namnge sig Carlbeck-kommittén för att hedra Emanuella Carlbecks bidrag till undervisning av elever med IF.

27 personer, inklusive sekreterare och assistent. Utöver deltagare med politisk, skolpolitisk eller juridisk bakgrund deltog även experter med erfarenhet från det särskoleinriktade forskningsfältet.

År 2003 beslutade regeringen om ett tilläggsdirektiv (Dir 2003:32) som innebar att kommittén skulle släppa utredningen om särskolans avskaffande och enbart presentera förslag på förbättringar av kvaliteten i särskolan. I direktivet redogjordes inte för bakgrunden till detta beslut, men ökad samverkan mellan elever med och utan IF skulle fortsätta vara en viktig utgångspunkt. År 2003 lämnade Carlbeck-kommittén ett delbetänkande med en lägesbeskrivning av utbildning för barn, ungdomar och vuxna med IF (SOU 2003:35). Redan i delbetänkandet uppmärksammade kommittén skillnader i de olika skolformerna som påverkade jämlikhet på ett negativt sätt. Exempelvis konstaterades att målen för undervisningen samt betygssystemen skilde sig mellan skolformerna. Vidare beskrevs elevernas valmöjligheter och möjligheter till pedagogiskt inflytande som svagare än för elever i grundskola och gymnasieskola. Ytterligare redovisades en del brister inom särskolan, bland annat frånvaron av strategier och verksamhetsplaner. Till det positiva hörde elevernas höga trivsel och föräldrarnas positiva inställning till särskolan.

Ett år efter delbetänkandet, 2004, presenterade kommittén sitt slutbetänkande (SOU 2004:98). I detta ingick flera förslag på förändringar inom särskolan. Genomgående nämns att elever med IF i så stor utsträckning som möjligt bör samverka med elever utan IF. Kommittén beskrev även att denna samverkan mellan de olika skolformerna ställer krav på utbildning av de verksamma pedagogerna. Vidare föreslogs ändringar i skollagen för att säkerställa att utbildningen i större utsträckning skulle bli likvärdig för alla elever. Bland de föreslagna förändringarna kan även nämnas namnbyte från särskola till grundsärskola och gymnasiesärskola, inklusive borttagande av det som fram till dess benämns träningskola, krav på att elever i särskolan ska få individuella utvecklingsplaner samt en uppdatering av vilka elever som har rätten att få undervisning i särskola. Två år efter att slutbetänkandet presenterats blev det ett regeringsbyte. Den nytilsatte utbildningsministern Jan Björklund förklarade i Sveriges Radio den 28 mars 2007 att ”jag kommer idag att kasta den förra regeringens utredning om särskolan, den så kallade Carlbeck-kommittén, i papperskorgen” (Wiese, 2007). I en tidningsintervju i Svenska Dagbladet meddelade Björklund samma dag att han inte stod bakom tanken om inkludering och ökad samverkan mellan skolformerna. ”Det är en vacker tanke, men den fungerar inte

i praktiken, säger Jan Björklund” (Malmström, 2007). Detta förefaller vara den huvudsakliga anledningen till att Carlbeck-kommitténs betänkande avslås trots att ledamöterna och partierna enligt kommitténs ordförande Vivi-Ann Nilsson var överens om att ”sträva mot ökad integrering” (TT, 2007).

## Om metod och urval

Resultatet grundar sig på en kvalitativ innehållsanalys av artiklar i Lärarförbundets tidskrifter *Specialpedagogen* och *Specialpedagogik* mellan åren 1997 och 2007. Artiklarna som valdes skulle på något sätt behandla eller kommentera Carlbeck-kommitténs arbete kring särskolans framtida utformning och/eller de diskussioner som föranledde kommitténs tillsättning. Tidsperioden för analysen avgränsades till decenniet 1997 till 2007. Valet av tioårsperioden faller sig naturligt då syftet är att belysa hur lärare diskuterat särskolans existens såväl före, under som efter Carlbeck-kommitténs utredning. Eftersom utredningen inte uppstod ur ett vakuum och diskussionen utifrån den inte heller upphörde efter slutbetänkandets publicering, redovisas även diskussionen före tillsättandet och diskussionerna efter kommitténs slutbetänkande. Under genomgången av tidskrifterna identifierades 26 artiklar för analys då de uppfyllde något eller några av de uppsatta kriterierna, det vill säga att de berörde Carlbeck-kommittén, särskolans pedagogik, särskolan som skolform eller speciallärare i särskolan, nio från *Specialpedagogen* och 17 från *Specialläraren*. Artiklarna markeras i resultatet med tidskriftens namn, årtal och nummer (t.ex. *Specialpedagogen* 04-1). Om det finns flera artiklar från samma nummer märks de ytterligare med en siffra, som *Specialpedagogen* 04-1.2.

## Resultat

I artiklarna framträder tydligt diskussionen om särskolan ska avskaffas eller bevaras. Vid tidpunkten före tillsättandet av Carlbeck-kommittén, konstaterades i fyra artiklar att elevantalet i särskolan ökat kraftigt. I en ledare i *Specialpedagogen* 99-1 konstateras att denna ökning uppgår till drygt 30 procent. Vidare beskrivs fackets syn på fenomenet:

Orsaken till ökningen är inte att det föds fler barn med utvecklingsstörning. Utvecklingen går hand i hand med att grundskolans resurser skurits ned med att lärarna har blivit färre, med att grupperna har blivit större. Det har skett samtidigt som specialpedagoger, talpedagoger och elevvårdspersonal har blivit allt mer sällsynta i skolan (s.3).

Denna förklaringsmodell delas av samtliga aktörer vilket tydligt framgår i Specialpedagogen 99-2.2 där det i en redogörelse av en rapport från Kommunalförbundet konstateras att ”många kommuner i undersökningen uppger att minskningen av specialundervisningen i grundskolan är en orsak till särskolans snabba tillväxt” (s. 22).

I samma ledare konstateras också att:

Det behöver inte vara så att det är ”fel” elever som skrivs in i särskolan, alltså elever som inte har autism eller en utvecklingsstörning. Snarare kan det vara så att eleverna med de lindrigare formerna av dessa funktionshinder, med stöd och hjälp, tidigare kunnat gå i den vanliga grundskolan. De senare årens nedskärningar kanske omöjliggjort detta (s. 3).

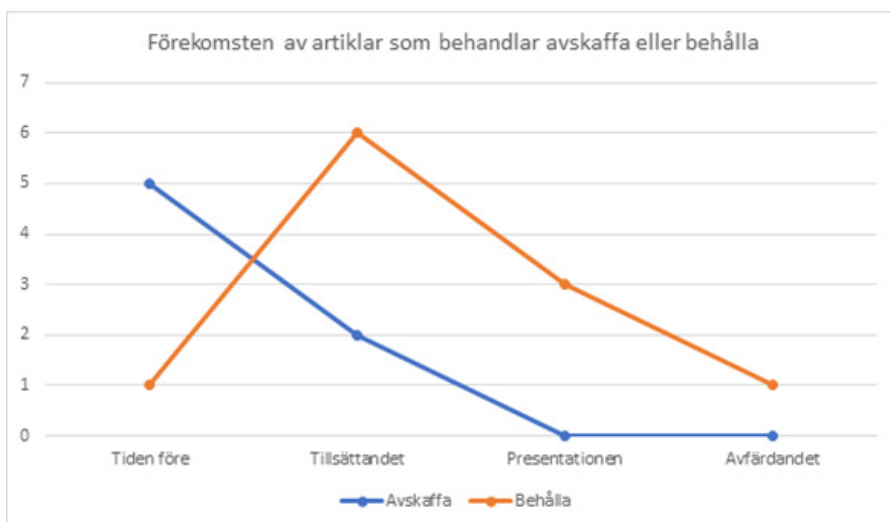
Den elevökning som påtalas i nämnda ledare återkommer i flera analyserade artiklar och orsakerna relateras i samtliga till nedskärningar i grundskolan. Således delar flera aktörer bilden av att nedskärningar i grundskolan är en av orsakerna till ökningen i särskolan. Dock framkommer ytterligare en orsak till elevökningen när det i Specialpedagogen 99-2.2 konstateras att:

de tvingande skrivningarna i dagens uppnåendemål för grundskolan har dels gjort de svagpresterande eleverna mer synliga, dels gjort att de får allt svårare att klara skolgången i allt större klasser (s. 22).

Detta uttalande, hur grundskolans förändrade krav på kunskap lett till att elever med IF som tidigare klarat grundskolan inte längre gör det och därför placeras i särskola, indikerar andra orsaker till elevökningen än enbart neddragningar i grundskolan. Inte enbart nedskärningar i grundskolan utan även skolformens organisation är en bidragande faktor till att flera elever skrivs in i särskolan. I diskussionen som förs kring särskolans kraftiga elevökning framkommer, utan invändningar, en mycket tydlig bild av orsaken till detta. Som en direkt konsekvens av minskad specialundervisning, ekonomiska nedskärningar och en målstyrd undervisning klarar inte grundskolan av att fånga upp och stötta elever som den gjort tidigare. Särskolan fungerar i det här fallet som en säkerhetsventil som får hantera de elever som faller utanför skolans nya och snävare organisation.

### Argument som omöjliggör ett avskaffande

Vid tiden före Carlbeck-kommittén dominerar artiklar där ett avskaffande diskuteras (fem artiklar), medan endast en artikel talar om att behålla särskolan. Vid tidsperioden för tillsättandet av kommittén blir



**Figur 7.1.** Förekomsten av antalet artiklar som behandlar avskaffa eller behålla särskolan under de olika tidsperioderna.

en förändring i diskussionen synlig, då förekomsten av antalet artiklar som förespråkar ett avskaffande av särskolan sjunker till enbart en. Samtidigt ökar förekomsten av antalet artiklar som förespråkar att särskolan bibehålls markant under samma tidsperiod till sex. Denna förändring blir ännu tydligare under de två följande tidsperioderna då det inte längre förekommer artiklar där ett avskaffande av särskolan diskuteras. Under dessa tidsperioder förekommer enbart artiklar som diskuterar ett bibehållande av särskolan. Dock blir det tydligt att även de artiklarna minskar i antal under de två sista tidsperioderna. Diskussionen om att behålla eller avskaffa särskolan, sett till antalet artiklar, är som intensivast vid tiden för tillsättandet av Carlbeckkommittén (åtta artiklar) tätt följd av tiden före tillsättandet (sju artiklar). Vid tiden för presentationen av kommitténs delrapport och slutbetänkande dalar antalet artiklar kopplade till frågan om skolform (tre artiklar) för att vid tiden för avfärdandet endast omnämnas i en artikel.

Förändringen i den rörelse som synliggörs i figur 7.1 under tidsperioden för tillsättandet av kommittén, får en möjlig förklaring i texterna. I Specialpedagogen 02-5.1 beskrivs hur den dåvarande socialdemokratiska utbildningsministern under valrörelsen proklamerat att särskolan kommer att bli kvar om socialdemokraterna bildar regering efter valet. Detta uttalande görs trots att den av den socialdemokratiska regeringen tillsatta Carlbeck-kommittén utreder möjligheten att avskaffa särskolan

och ännu varken presenterat delrapport eller slutbetänkande. I samma artikel beskrivs att även de borgerliga oppositionspartierna vill behålla särskolan. Således råder politisk enighet om att behålla särskolan och under denna period minskar även antalet artiklar som förespråkar ett avskaffande av särskolan. Trots denna politiska enighet uttrycks i Specialpedagogen 02-5.1:

Trots sina uttalanden anser utbildningsministern inte att det finns någon anledning för honom att skriva om utredningsuppdraget. I sitt svar framhåller han att hans utgångspunkt är att särskolan och särsvux ska finnas kvar som egna skolformer (s. 9).

Således ska Carlbeck-kommittén även i fortsättningen utreda ett avskaffande av särskolan trots den politiska enigheten om att behålla densamma. Detta uttalande kommenteras av LF med en relevant fråga:

Men frågan kvarstår. Varför ska kommittén utreda ett alternativ som en bred politisk majoritet i riksdagen kommer att avvisa? Fortsättning kanske följer ... (s. 9).

Fackets fråga och antagande om en fortsättning besvaras och besannas redan i mars följande år (2003) då den politiska enigheten om att behålla särskolan leder till att regeringen författar ett tilläggsdirektiv till Carlbeck-kommittén (Dir. 2003:32) där utredningens del om ett avskaffande av särskolan plockas bort. Således indikerar avsaknaden av artiklar om ett avskaffande av särskolan under de två sista tidsperioderna att denna förändring är ett resultat av den politiska enighet som lett till att ett avskaffande inte utreds av Carlbeck-kommittén. En följdfråga till detta konstaterande blir vilka argument som har lett fram till denna enighet?

#### Argument 1: Lärmiljön

De positiva förhållanden som råder inom särskolans lärmiljö lyfts fram som argument både för att avskaffa och behålla särskolan. I Specialpedagogen 00-5 beskrivs att särskolan är ”den bästa skolan vi har i vårt land — ett föredöme för andra och räddningen för tio-tusentals barn” (s. 21). I samma artikel uttrycker författaren också att ”den pedagogik, de läromedel och den struktur med små klasser som finns i särskolan måste komma många fler tillgodo” (s. 20). Att särskolans goda lärmiljö ska överföras till grundskolan för att på så sätt bli ett stöd för fler än de elever som tillhör särskolans elevgrupp, utgör således ett argument för att avskaffa särskolan. I en insändare



i Specialpedagogen 01-5 används samma argument för att istället behålla skolformen.

Således kan den goda lärmiljön å ena sidan användas för att hävda att särskolan ska avskaffas som skolform och att dess möjligheter ska komma fler till godo. Å andra sidan används samma argument för att behålla särskolan genom att betona skolformens goda miljö och dess betydelse för undervisningen av elever med IF. Diskussionerna om särskolans goda lärmiljö förekommer i störst utsträckning vid tiden före kommitténs tillsättande (tre artiklar), minskar vid tidpunkten för tillsättandet (en artikel) för att sedan helt försvinna. Denna rörelse kan sättas i relation till rörelsen som tidigare redogjorts för i diskussionen om att avskaffa eller behålla särskolan. Även denna visar att diskussionen om särskolans lärmiljö anses betydelsefull vid tidpunkterna före och vid tillsättandet av Carlbeck-kommittén, medan dess betydelse avtar när samtliga riksdagspartier i valrörelsen 2002 deklarerat att särskolan ska finnas kvar. Således kan rörelsen i antalet artiklar ses som ett uttryck för vikten av att inför kommitténs arbete belysa särskolans fördelar i syftet att de inte skulle försvinna vid ett eventuellt avskaffande. I linje med detta synsätt blir då avsaknaden av artiklar som berör ämnet i de sista perioderna ett uttryck för att fördelarna med att framhålla särskolans lärmiljö avtagit i och med ställningstagandet att särskolan som skolform behålls. Sammantaget torde enigheten om särskolans goda lärmiljö utgöra ett starkt argument för att behålla densamma då ett överförande av dess arbetssätt och lärmiljö till samtliga elever i grundskolan skulle innebära betydande kostnader.

#### Argument 2: Samarbete och integrering

Vinsterna av ett utökat samarbete mellan grundskolan och särskolan uttrycks från såväl LF som i Carlbeck-kommitténs delrapport och slutbetänkande. Fackets syn på detta framkommer tydligt i en ledare i Specialpedagogen 98-1:

I dessa dagar när fortbildning, kompetensutveckling och skolutveckling diskuteras livligt undrar jag hur kommunerna använder sig av den specialpedagogiska kompetens de "fått" genom särskolans kommunalisering?! (s. 2).

LF menar således att kommunerna i och med kommunaliseringen av särskolan som enligt LF:s synsätt inte utnyttjas fullt ut då samarbetet mellan de olika skolformerna ofta är bristfälligt. Detta trots att många särskolor under den aktuella tiden är lokalintegrerade i grundskolor. Således framkommer även i de analyserade artiklarna att det trots lokalmässig integration finns en osynlig mur mellan skolformerna.

Denna klyfta är möjligen en rest av den långa tradition av åtskillnad vi kan se här förekommit mellan den reguljära skolan och skolan för elever med olika sorters funktionsnedsättningar.

Ytterligare en möjlig faktor som bidrar till avsaknaden av samarbete mellan skolformerna framkommer i Specialpedagogen 02-3 där skillnader i specialpedagogisk utbildningsnivå och erfarenhet av att arbeta med elever med IF beskrivs. Lärare i grundskolan har enligt Skolverket en låg grad av både utbildning och erfarenhet av detta jämfört med lärare i särskolan. Denna uppfattning delas, enligt undersökningen artikeln refererar till, också av grundskollärarna själva.

Ännu en aspekt lyfts fram i diskussionen om bristande samarbete mellan skolformerna i Specialpedagogen 03-3 där särskollärare konstaterar att "...tyvärr blir det svårare att integrera eller inkludera ju äldre eleverna blir" (s. 23). Den verksamma personalens erfarenheter av svårigheter att integrera särskolans elever med grundskoleelever i de högre årskurserna, tillsammans med avsaknaden av samarbete mellan skolformerna anses utgöra hinder som måste lösas innan särskolan kan avskaffas.

### Argument 3: Grundskolan är inte redo

Ett argument som tydligt visar att diskussionen om att avskaffa eller behålla särskolan inte är helt svart eller vit återkommer vid flera tillfällen. LF beskriver argumentet i en ledare i Specialpedagogen 01-3.1:

Men mitt förslag är det motsatta. De kommuner som vill avskaffa särskolan ökar den pedagogiska kvalitén i grundskolan, När man sedan i grundskolan kan erbjuda alla elever en skraddarsydd pedagogik, så behövs inte särskolan längre. Då har vi bara en skolform. Jag hoppas att vi så småningom kommer dit. Men där är vi inte i dag och i alla fall under överskådlig tid behövs särskolan (s. 23).

Denna ståndpunkt utgör ett tydligt argument för att behålla särskolan, men öppnar samtidigt upp argumentet för att på sikt avskaffa den. Positionen, som kan liknas vid ett mellanting mellan att avskaffa eller behålla särskolan, återkommer hos LF i så gott som samtliga artiklar där fackets röst blir synlig. Å ena sidan konstateras att särskolan är viktig samt besitter kunskaper och kompetens som går förlorade vid ett avskaffande. Å andra sidan konstateras att särskolan mycket väl kan avskaffas när det finns ett fullgott alternativ. Således kan LF:s hållning att grundskolan ännu inte är redo för att ta emot särskolans elever ses som ett uttryck för att facket lyssnat på sina medlemmars oro över bristande kunskaper om IF inom grundskolan.

Denna linje är LF långtifrån ensam om att lyfta i debatten. Liknande tankegångar som de LF uttrycker förs även fram i en debattartikel i Specialpedagogen 05-3: "Först då grundskolan har god kompetens att möta behoven hos alla elever kan vi börja diskutera en avveckling av särskolan" (s. 41). Sammantaget torde dock argumentet att grundskolan ännu inte är redo för att bedriva individanpassad pedagogik utgöra en tankeställare till dem som är satta att besluta om särskolans framtid. Vid ett avskaffande av skolformen skulle grundskolans huvudmän tvingas att skapa en verksamhet anpassad utifrån samtliga elevers behov, såväl de med IF som andra funktionsnedsättningar och elever utan funktionsnedsättning. Osäkerheten kring hur denna organisation skulle lösas rent praktiskt och ekonomiskt torde bidra till inställningen att behålla särskolan.

### Särskolan – "en strategi för att täcka resursbrister i grundskolan"

Vid tiden före kommitténs tillsättande diskuteras den stora ökningen av inskrivningar i särskolan. Som nämnts vid flera tillfällen här, så uppges 1990-talets stora besparingar i skolan tillsammans med den ökade kommunala friheten att organisera skolfrågan som starkt bidragande orsaker (Skolverket, 2000). Den kommunala valfriheten, som i sig har ett stort ideologiskt värde, leder således till att beslut fattas och besparingar genomförs, som i princip omöjliggör att andra ideologiska begrepp som inkludering och en skola för alla kan uppfyllas. Två av artiklarna berör frågan att grundskolan har fått svårare att tillgodose alla elevers behov och att de elever som tidigare med rätt stöd har kunnat gå kvar i grundskolan nu i ökad omfattning skrivs in i särskolan. Detta visar på vikten av att grundskolan individualiserar och anpassar undervisningen och på konsekvenserna när den inte klarar av det. En debattartikel i Specialpedagogen 00-5 pekar på just detta. Här uttrycks att gränsdragningen för vilka barn som ska gå i särskola "har varit ett problem så långt man kan minnas!" (s. 18). Även Skolverket kommenterar orsakerna till särskolans elevökning i Specialpedagogen 00-6:

Av den ytterligare analys av orsakerna till det ökade elevantalet i särskolan som Skolverket publicerat i oktober 2000 framgår att inskrivning i särskolan kan vara en strategi för att täcka resursbrister i grundskolan (s. 26).

Som tydligt framgår i citatet ovan formuleras en tankeväckande fråga. Är ökningen av elever i särskolan en strategi för att flytta fokus från hur resursbrister i grundskolan sorterar ut elever? Om svaret på frågan som Skolverket lyfter är ja, innebär det således att fokus från

grundskolans resursbrist flyttas genom denna strategi. Istället för att diskussionen handlar om konsekvenser i form av till exempel bristande målpuppfyllelse på grund av grundskolans besparingar, diskuteras istället särskolan. Vidare synliggörs här ekonomiska konsekvenser av skolans kommunalisering då skolans budget nu är en kommunal angelägenhet, vilket medför olika förutsättningar beroende på de enskilda kommunernas ekonomi. Hur ekonomiska incitament påverkar frågan om elevers skolplacering tydliggörs i Specialpedagogen 99-2.2, där en representant för LF påpekar att en sarskoleelev genererar fyra gånger större elevpeng än en grundskoleelev. Med detta kan således en inskrivning i sarskolan ses som en strategi för att ge elever specialpedagogiskt stöd utan att behöva öka sina utgifter i samma utsträckning som om stöd skulle sättas in i grundskolan. Ett annorlunda synsätt på hur ekonomiska incitament påverkar inskrivningen i sarskolan framförs i samma artikel "Skolledarnas beroende av "skolpeng" stävjar integre-ring. De menar att föräldrar tar sina barn från en skola som integrerar sarskoleelever" (s. 23). Här framkommer således en farhåga för att ökat samarbete mellan grundskola och sarskola ska leda till minskade ekonomiska resurser då vårdnadshavare flyttar sina barn, och med dem elevpengen, till en skola utan integrerad sarskola. Således sätter rädslan att förlora pengar vid en eventuell elevflykt käppar i hjulet för skolledare att skapa en inkluderande skola.

Sammantaget torde de svårigheter som framkommer i argumenten ovan leda till den breda politiska enighet som råder kring att behålla sarskolan. Således finns det i detta läge, trots formuleringar om inkludering i Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) ingen politisk möjlighet att avskaffa sarskolan. Då grundskolan fått förhålla sig till både ekonomiska och specialpedagogiska nedskärningar kombinerat med en starkare målstyrning är sarskolan helt enkelt nödvändig för att fånga upp de elever som inte längre passar in inom grundskolans ramar. Den politiska enigheten kring att behålla sarskolan är således ett uttryck för att Sveriges skolsystem vid tidpunkten för Carlbeck-kommittén trots visioner om en skola för alla ännu inte är redo att tappa till den ventil som sarskolan utgör åt grundskolan.

### Omsorg och/eller kunskap? – före, under och efter Carlbeck-kommittén

Diskussionen att sarskolans fokus på omsorg sker på bekostnad av elevernas kunskapsutveckling kan spåras bakåt till skolformens föregångare. Något förenklat kan diskussionen ses som uttryck för de två spåren som beskrivs i detta arbete. Kampen mellan dem synliggörs under hela

tidsperioden. Vid tiden för tillsättandet av Carlbeck-kommittén framträder de två spåren tydligt i relation till betyg och kunskapsutveckling i särskolan. I Specialpedagogen 01-3.4 framkommer omsorgsspåret när en representant för Skolverket beskriver varför verket inte utformat fasta nationella mål för alla särskolans elever. Här framkommer att Skolverket ser en problematik i att upprätta fasta nationella mål och anser att betyg i särskolan är av mindre vikt. I Specialpedagogen 01-6.1 synliggörs det andra spåret i en artikel som beskriver en rapport från Skolverket: ”Eleverna i särskolan trivs och mår bra, men deras kunskapsutveckling är dålig” (s. 10).

Vi kan konstatera att en och samma myndighet ger uttryck för kampens båda sidor. Detta genom att förmedla en tudelad bild där å ena sidan betyg i särskolan tonas ner och fasta nationella mål inte utformas, medan å andra sidan brist på kunskapsutveckling konstateras vara ett problem. Att även politiker uppmärksammar denna tudelade bild av kunskapsutveckling och omsorg i särskolan framkommer i Specialpedagogen 02-2. Här synliggörs det genom en beskrivning av hur Carlbeck-kommittén ska utreda utformningen av såväl läro- och kursplaner som betygssystem för både särskolan som egen skolform och som en eventuell framtida enhetsskola där sär-, grund- och gymnasieskola slås samman. Den utredning kommittén ska genomföra kan således ses som en följd av Skolverkets tidigare motsägelsefulla synsätt på betyg och kunskapsutveckling. Mot denna bakgrund kan Carlbeck-kommitténs arbete således ses som ett försök att skapa en enhetlig syn på hur frågor om betyg och kunskapsutveckling ska lösas för elever med IF. Kommitténs arbete blir därmed ett försök att stoppa kampen mellan de två spåren för att finna en gemensam linje. Med andra ord kan det även förstås som att kommitténs uppdrag egentligen var att förena Salamancas principer om inkludering med den kunskapssyn som följer av OECDs<sup>11</sup> PISA-undersökning. Med facit i hand kan det konstateras att det inte fungerade så bra.

I såväl Carlbeck-kommitténs delrapport som i slutbetänkandet framkommer kritik mot att skolformens omsorgsarbete leder till låg kunskapsutveckling. Återigen synliggörs här de två historiska spåren. På ena sidan återfinns Carlbeck-kommittén som anser att särskolan bör

---

<sup>11</sup> OECD, Organisation for Economic Cooperation and Development, är en internationell organisation med uppgift att föreslå politiska och ekonomiska policyåtgärder som gagnar tillväxt, demokrati och marknadsekonomi. <https://www.regeringen.se/internationella-organisationer-och-samarbeten/oecd/>

satsa mindre på omsorg och mer på kunskapsutveckling. Företrädare för den andra sidan framträder i Specialpedagogen 03-3 där lärare i särskolan kritiserar Carlbeck-kommitténs slutsatser att särskolan inte satsar på kunskapsutveckling. En särskollärare uttrycker motsatsen, att vissa av särskolans kursplaner är utformade på en för hög nivå för många elever. Denna skillnad mellan kommittén och verksam personal i synen på betyg och kunskapsbedömning ger även en annan särskollärare uttryck för genom följande konstaterande: ”De fyller ingen som helst funktion. De är bara en papperslapp” (s. 26). Kampen mellan de två spåren synliggörs även i samband med att Carlbeck-kommittén presenterat sitt slutbetänkande. I Specialpedagogen 04-6 visar den sig tydlig i särskollärares kommentar Carlbeck-kommitténs förslag:

Betoningen av mer betyg och fler betygssteg i den nya särskolan är inget som de ser fram emot. De har aldrig hört att vare sig elever eller föräldrar efterfrågar betyg och undrar för vems skull denna ändring gjorts (s. 23).

Ett möjligt svar presenteras i Specialpedagogen 06-3 där regeringens planer för särskolan presenteras. I dessa planer ingår ett förstärkt kunskapsuppdrag. Här framkommer att såväl Carlbeck-kommittén som regeringen representerar ett annat spår än de citerade särskollärarna. De tankar som ligger till grund för förändringar i särskolan med fokus på kunskapsutveckling, kännetecknas av den socialdemokratiska parollen ”alla ska med”. Parollen användes frekvent under denna tidsperiod i kombination med Salamanca-deklarationens intentioner och blir tydlig i följande beskrivning:

Alla elever har rätt att nå så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling. Det är viktigt att särskolelever ska ha möjlighet att, så långt de har förutsättningar, läsa grundskolans och gymnasieskolans ämnen och få betyg i dessa, säger skolminister Ibrahim Baylan (s. 9).

Regeringens intention med ett förändrat och förtydligt kunskapsuppdrag i särskolan kan således ses som ett försök till utökat samarbete mellan skolformerna, där elever med IF ska kunna läsa vissa kurser i särskolan och vissa i grundskolan. Detta torde ligga i linje med intentionerna i Salamancadeklarationen där en skola för alla eftersträvas. Den diametrala skillnad som framkommer i synen på betygs roll i särskolan kan ses som en krock mellan en politisk vision och den upplevda verkligheten.

Politiker och expertmyndigheter ger uttryck för en politisk vision om att skapa en skola för alla där alla elever ska ha samma betygssystem,

ett betygssystem för alla. En sådan förståelse av inkludering för dock med sig en hel del problem. Särskollärare påpekar hur den politiska visionen inte stämmer med praktiken. Betygssystemet med meritvärden som grundskolans elever använder för att konkurrera om högre utbildningar och arbeten, fyller enligt detta synsätt ingen funktion för särskolans elever, då dessa i mycket liten utsträckning deltar i konkurrensen om utbildning och arbete. Det primära för särskolans elevgrupp uttrycks av en särskollärare vara ”att klara ett eget boende, en god fritid och någon form av sysselsättning” (Specialpedagogen 04-6, s. 24). Denna krock mellan omsorg och kunskapsutveckling framstår som ett dilemma i och med att två målbilder, som inte alltid är förenliga, förekommer i särskolan och att särskollärare ofta tvingas välja en av dem. Kollisionen mellan dessa två synsätt resulterar i att det även efter Carlbeck-kommitténs utredning och förslag fortsatt råder oenighet när det gäller betyg och kunskapsutveckling i särskolan. En fråga som väcks är om detta dilemma, som särskollärare hanterar dagligen, utgör en del av särskolans natur, dock med lokalt och individuellt olika lösningar.

### **Från en skola för alla till betyg för alla - diskussion**

Diskussionen om ett avskaffande eller ett behållande av särskolan är kopplad till diskussionen om särskolans uppdrag: kunskap och/eller omsorg. Kunskapsdelen hanteras huvudsakligen i relation till betyg, vilket ger de två spåren en ny inriktning och nu framträder i diskussionen om betyg och kunskapsutveckling. Denna diskussion fortgår under kommitténs arbete och färgar såväl dess delbetänkande som dess slutbetänkande. Den ökade betydelse som betygen tillskrivs kan ses i relation till OECDs PISA-mätningar som inleds under denna tidsperiod.

Var tredje år genomförs en internationell PISA-studie som undersöker 15-åringars kunskaper inom läsförståelse, matematik och naturkunskap. Även ett fjärde område, problemlösning, undersöks med olika inriktningar olika år. Till skillnad från andra studier om skolresultat menar OECD att PISA har en tydligare inriktning mot förmågor med stort inflytande på elevernas vuxenliv. Den första undersökningen genomfördes 2000 och Sverige har deltagit sedan starten (OECD, u.å.). PISA-undersökningarna introduceras under den tid vår studie behandlar. Sveriges resultat låg från början på en relativt hög internationell nivå, men sjunker kontinuerligt fram till 2012 då resultaten vände uppåt igen. PISA har under åren fått mycket uppmärksamhet i press och även stor betydelse inom politiken. I skenet av Salamancadeklarationens

formuleringar kring inkludering och en skola för alla, kan PISA-undersökningar te sig problematiska. Ydesen & Au (2018) belyser det politiska och ideologiska dilemma som uppstår i mötet mellan visioner om inkludering och kunskapsmätningar med hjälp av standardiserade tester. Å ena sidan inkludering som förutsätter heterogena klasser med en mångfald av elever med olika förutsättningar och å andra sidan internationella tester med strävan efter konstant höjning av skolans akademiska nivå tillsammans med marknadens sortering av elever i en alltmer segregerad skola.

I samband med att dessa mätningar inleddes seglade den politiska frågan om betyg och kunskapsutveckling upp och intog en dominerande ställning, vilket kan förstås som att politiker tillskriver PISA-mätningar stort värde. Detta synliggörs även i diskussionen om särskolan ska behållas eller avskaffas, då frågan tappar i vikt i och med den politiska samsynen att behålla densamma, medan frågan om betyg tillskrivs stort värde. Det sker följaktligen en rörelse där Carlbeck-kommitténs uppdrag vid tiden före tillsättandet speglade en politisk intention att skapa en skola för alla, till att vid tiden för presentationen spegla en politisk intention om att skapa betyg för alla.

Som tydligt framkommer i såväl tidigare forskning (Wahlström, 2001) som i detta kapitel påverkar kommunaliseringen av skolan verksamheten i såväl grundskolan och gymnasieskolan som särskolan. En tydlig effekt är att samtliga aktörer är överens om att nedskärningar i grundskolan är en starkt bidragande faktor till ökningen av elever i särskolan. Den kommunala friheten att organisera skolornas ekonomi verkar ta sig uttryck i en minskning av den specialpedagogiska verksamheten i grundskolan, vilket leder till att flera elever skrivs in i särskolan. Kommunaliseringen får konsekvenser för enskilda elever, vilka tidigare klarat sig i grundskolan med befintligt stöd, genom att de så gott som tvingas in i särskolan för rätt stöd, vilket i förlängningen även påverkar deras möjligheter till vidare studier och valmöjligheter i yrkeslivet. Den kommunala valfriheten med stark koppling till en politisk vilja krockar med en annan politisk intention, en skola för alla. Därigenom kan Carlbeck-kommitténs uppdrag ursprungligen ses som en slags åtgärd för att minska de negativa effekterna av denna krock.

Då skolan efter kommunaliseringen 1991 får ändrade ekonomiska förutsättningar, utifrån den så kallade friskolereformen (SOU 1991/92:95, SOU 1992/93:230), påverkade det också särskolans verksamhet och inriktning. Efter denna reform blev skolan, i och med införande av skolpeng och fritt skolval, en marknadsaktör där konkurrens



om elever råder. I konkurrensen blir elever i behov av specialpedagogiskt stöd ett problem som måste lösas (jfr. Specialpedagogen 99-2). Som nämnts tidigare blir det särskolan som i sin ökning av elever får utgöra en del av lösningen på detta problem.

När PISA-undersökningarna inleds ökar konkurrensen mellan såväl skolor som länder. Detta leder till en mer målstyrd skola där Salamancadeklarationens inkluderingsideal tvingas förhålla sig till PISA-undersökningens standardiserade prov i syfte att mäta det enskilda landets skolkvalitet (jfr. Ydesen & Au, 2018). I denna mätande kontext ingår särskolan som å ena sidan inte deltar i PISA-undersökningen, men som å andra sidan utifrån en tolkning av begreppet skola för alla ändå i huvudsak ska närma sig grundskolan med dess organisation kring läroplaner och betyg.

Som både Blom (2003) och Grunewald påtalar i Specialpedagogen 00-5, har särskolan en mycket heterogen elevgrupp med stora variationer av behov och förutsättningar. Mätningar av särskolans resultat blir därför i många fall svåra att redovisa. Inte för att resultat saknas, utan för att de utifrån den heterogena elevgruppen kommer skilja sig mycket åt. All utveckling i skolan låter sig inte mätas och redovisas på kvantitativa sätt med siffror och diagram. Dilemmat vi tidigare behandlat, kring spänningsfältet mellan Salamanca och PISA, visar sig här på flera sätt. Dels ser vi hur en ökande standardisering av mätbara resultat tar sig in i verksamheter som särskolan där resultat i traditionell mening är svår-mätbara. Vi ser också hur det ideologiska dilemmat återigen blir tydligt i brytningspunkten mellan vilka som ska mätas och inte mätas i PISA. Debatten kring detta fortgår och visar sig i nutid då utbildningsminister Anna Ekström år 2021 får skarp kritik från Riksrevisionen för att en alltför stor andel elever exkluderats i PISA-undersökningen 2018/2019. Inom visionen om en skola för alla hade 11% av eleverna exkluderats från undersökningen då de ansetts inte kunna genomföra testerna (SVT, 2021-05-01).

Skolan och särskolan har under hela sin verksamma tid naturligtvis utvecklats på många sätt. På ett sätt har dock mycket lite hänt inom särskoleprofessionen. Diskussioner som förs idag kring hur särskolan ska organiseras fördes även för motsvarande elevgrupp under hela förra seklet och även under seklet dessförinnan. Carlbeck-kommitténs betänkande avslås, men har på liknande sätt fått inflytande över dagens organisation av särskolan. De två spåren ser inte ut att upphöra eller förenas, utan diskussionen fortsätter: ska elever undervisas och utvecklas tillsammans eller ska skolor differentieras? Ska elevers olika

förutsättningar för lärande avgöra vilken skolform de ska sorteras in i eller är det just dessa olika förutsättningar som ska avgöra hur en skola för alla ska utformas?

### Salamanca och PISA: som politisk och professionell praktik

Under kommitténs verksamma år producerades ett betänkande på över 300 sidor, med förslag till åtgärder som på olika sätt är tänkta att lyfta särskolans verksamhet, öka graden av samverkan mellan grundskola och grundsärskola samt mellan gymnasieskola och gymnasiesärskola. Trots denna gedigna utredning är det märkligt tyst i Lärarförbundets specialpedagogiska tidskrift kring kommitténs arbete. Vår tolkning är att Carlbeck-kommittén befinner sig på en politisk arena, delvis skild från den arena där särskolan verkar. Vid betydelsefulla tillfällen (skapande av kommittén, presentation av tilläggsdirektiv, presentation av betänkanden, avfärdande av betänkande) träder kommittén fram ur denna politiska skugga och gör sig synlig inom särskolans praktik. Ett exempel på detta är att argumenten för att avskaffa särskolan avtar med tiden. Innan kommitténs tillsättande förekommer artiklar som i ljuset av Salamancadeklarationen argumenterar för ett avskaffande av särskolan och en högre grad av inkludering. Vår tolkning är att det egentligen inte finns någon politisk vilja, eller kanske hellre möjlighet, att fullt ut verkställa ett avskaffande. Det är en ideologisk hållning som kan ventileras utan ”risk” för att den ska realiseras i praktiken. När Carlbeck-kommittén sedan etableras och lyfter frågan om ett avskaffande, ökar genast intresset för frågan och argumenten för ett behållande. I övrigt är fackets inställning till kommitténs frågor ibland försiktigt ställningstagande, men oftast endast rapportering eller konstaterande. Kommitténs tillsättande och dess uppdrag noteras i tidskriften, men utan kommentarer. I en diskussion om kommitténs utredning av särskolans avskaffande, refereras till dåvarande skolministerns uttalande om att regeringen önskar behålla särskolan. Carlbeck-kommitténs uppdrag är fortfarande att utreda ett avskaffande. LF ställer sig då kritisk till att utredningen av en avveckling av särskolan kvarligger i kommitténs uppdrag då det råder politisk konsensus om att särskolan ska behållas.

LF visar ett visst ställningstagande i samband med att kommitténs delbetänkande presenteras då Carlbeck-kommittén träder fram ur den politiska skuggan i ett reportage från en särskola och en gymnasiesärskola. I reportaget presenteras delbetänkandet (Specialpedagogen 03-3)

och det kan ses som en kommentar till presentationen där särskolan får kritik för att i för liten omfattning fokusera på kunskapsutveckling. I reportaget uttrycker verksamma särskollärare att de inte delar kommitténs uppfattning. Här framkommer således hur facket väljer att lyfta fram två skolor där gängse uppfattningar om verksamheten inte stämmer. Skolorna lyfts också fram som kommentarer till Carlbeck-kommitténs delbetänkande och visar därigenom uppfattningen att kommittén inte har kommit fram till något nytt inom detta område. Detta kan ses som ett uttryck för att facket inte vill bidra i den kritik som ofta riktas mot särskolan och därmed också mot fackets medlemmar.

Det kan även tolkas som att facket väljer att ställa sig på samma sida som de verksamma lärarna och således blir företrädare för en annan linje än Carlbeck-kommitténs och politikens. Noterbart är att facket väljer att ta ställning helt emot den omfattande forskning som finns inom just detta område. Såväl Carlbeck-kommittén som de studier som tidigare genomförts är överens om att särskolan sedan lång tid tillbaka har svårt att lämna omsorgsperspektivet för att i stället kombinera det med ett kunskapsperspektiv (Berthén, 2007; Blom, 2003; 2012; Mineur, 2013; Wahlström, 2001; Östlund, 2012b). När kommitténs slutbetänkande presenteras återkommer tidningen till de skolor som besöktes i ovan nämnda reportage. I Specialpedagogen 04-6 beskrivs betänkandet tillsammans med ett kommenterande reportage där särskollärare upplever att kommitténs förslag redan är verklighet i deras skolvardag och att inga större förändringar kommer ske. Sannolikt delar även facket den uppfattning som lärarna i reportaget uppvisar, att särskolan i praktiken fortsätter på ungefär samma sätt som tidigare. Särskollärarna konstaterar lakoniskt ”det man läst hittills [i Carlbeck-kommitténs förslag] innebär inga större förändringar” (Specialpedagogen 04-6, s. 24). Uttalandet illustrerar hur särskoleprofessionen vant sig vid att skolformen genom åren ofta utsatts för kritik och i olika omgångar varit hotad men i slutändan inte väsentligt förändrats (jfr. med Berthén, 2007; Blom, 2003; Mineur, 2013; Wahlström, 2001; Östlund, 2012b). Med andra ord är det ”business as usual”, så lärarna behöver inte på allvar engagera sig i frågan, då erfarenheten säger dem att politiska visioner om förändring i slutet ofta inte leder till konkret förändring av verksamheten.

Året efter återkommer Carlbeck-kommittén i en artikel i Specialpedagogen 05-3 där kritik riktas mot flera av kommitténs förslag. Efter denna artikel nämns inte kommittén förrän skolminister Björklund år 2007 står redo med papperskorgen och i Carlbeck-kommitténs sekreterares kommentarer av denna händelse i Specialpedagogen 07-4.

Resultaten indikerar att verkligheten i vilken särskolan och LF befinner sig endast i liten omfattning förändrats under tiden för Carlbeck-kommitténs arbete. Kommitténs försök att rubba organisationen i riktning mot mer inkluderande och samverkande arbete har slagits tillbaka på ett aktivt sätt, dels av den breda politiska enigheten om att behålla särskolan, dels av skolminister Jan Björklunds uttalande tillsammans med en i princip utebliven diskussion av fack och lärarprofession. De frågor som behandlas av Carlbeck-kommittén kan dock inte beskrivas som obetydliga för professionen. Exempelvis borde ett avskaffande av särskolan ha en mycket stor påverkan på såväl elever som personal inom både grund- gymnasie- och särskola. Varken den fackliga organisationen eller den övriga särskoleprofessionen visar dock något större engagemang i den eller andra frågor som kommitténs behandlar. Vad beror det på att frågorna stannar på den politiska nivån utan att få genomslag i den fackliga och professionella?

En tolkning som vi inledningsvis snuddat vid är att Carlbeck-kommitténs arbete är ett politiskt arbete, initierat av politiker och med externa experter och sakkunnigas stöd utfört av politiker. Slutrapporten, kommitténs betänkande, har till syfte att ligga till grund för politiska beslut. Således rör sig kommittén inom en politisk arena där frågor kring särskolans organisation och framtid behandlas. Parallellt med denna finns även en särskoleprofessionell praktik. De politiska och professionella praktikerna verkar parallellt över tid, ibland med liknande frågeställningar men genom sina olika kontexter befinner de sig i varandras skuggor.

Ytterligare en orsak till avsaknaden av en livlig debatt och ett glödande engagemang för att antingen försvara eller kritisera skolformen hos professionen, finns i det ovan refererade citatet från de praktiskt verksamma särskollärarna (Specialpedagogen 04-6, s. 24). Konstaterandet att Carlbeck-kommittén inte innebär några betydande förändringar för deras verksamhet, kan kopplas till deras erfarenhet av att liknande politiska visioner sällan leder till konkreta förändringar i särskolans verksamhet. Således kan avsaknaden av debatten kring särskolans existens som skolform i LF:s tidskrifter ses som ett uttryck för att professionen aldrig på allvar upplevt skolformens existens hotad.

## Slutsatser

Något som blir tydligt är avsaknaden av engagemang i frågan om skolformens existens från professionen och fackliga företrädare. Att

professionen inte har upplevt ett reellt hot mot skolformen och därför inte reagerat mer kraftfullt är anmärkningsvärt. Som tidigare konstaterats fortsätter kampen om särskolans uppdrag ska fokusera på omsorg eller kunskapsutveckling även efter Carlbeck-kommittén. Värt att ytterligare notera är att diskussionen om avskaffandet av särskolan som egen skolform omöjliggörs eftersom den fungerar som en säkerhetsventil för att avlasta den starkare målstyrda grundskolan. Detta innebär att de elever som exkluderas från den reguljära skolan även exkluderas från den reguljära skolans målstyrning och mätningar, till exempel PISA, och därigenom bidrar till landets ökade måluppfyllelse. I likhet med såväl Östlund (2012b) som Hansson (2019) konstaterar vi, att tidigare forskning om särskolan är förhållandevis begränsad. Dock framträder såväl i den befintliga forskningen som i den historiska bakgrunden en bild av att den i stor utsträckning berört särskolans dilemma, omsorg och kunskap. Som även framkommit saknas i stor utsträckning forskning kopplad till särskolan utifrån ett professionsperspektiv och ett fackligt perspektiv. Det här kapitlet belyser dessa områden och utgör därigenom ett bidrag till professions- och yrkesperspektiven.

Eftersom den politiska enigheten om att behålla särskolan ledde till tilläggsdirektivet (Dir. 2003:32) att inte utreda särskolans avskaffande, presenterade Carlbeck-kommittén inte några konkreta förslag om hur skolgången för elever med IF skulle organiseras utan särskola. Då Sverige är relativt sett ensamt om att bedriva undervisning för elever med IF i en särskild skolform, torde vidare forskning där systemet med särskola sätts i relation till hur andra länder organiserar utbildningen för denna elevgrupp vara önskvärd. I en sådan komparativ forskning borde även frågan om utbildning hos lärare som undervisar elever med IF lyftas i en jämförelse mellan olika skolsystem.

I det här kapitlet ges en bild av att särskolans elevgrupp förändrats över tid. Den beskrivna bilden genererar flera uppslag till vidare forskning. Stämmer uppfattningen om att elevgruppen förändrats över tid? Om så är fallet hur har denna förändring sett ut och vad ställer det för krav på särskollärare?

## Referenser

- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet: särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. [Doktorsavhandling, Karlstad universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2%3A6641/FULLTEXT01.pdf>

- Blom, A. (2003). *Under rådande förhållanden: att undervisa särskoleelever - nio lärare berättar* (Delrapport 2 i projektet "Det särskilda med särskolan"). FoU-enheten, Socialtjänstförvaltningen i Stockholm.
- Dir. 2003:32. *Tilläggsdirektiv till kommittén för översyn för barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning*. <https://lagen.nu/dir/2003:32>
- Egelund, N., Haug, P. & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Liber AB.
- Eriksson-Gustavsson, A. (2014). *En särskola i förändring. En studie om specialpedagogiskt reformarbete*. Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:793175/FULLTEXT01.pdf>
- Frithiof, E. (2007). *Mening, makt och utbildning: delaktighetens villkor för personer med utvecklingsstörning*. [Doktorsavhandling, Växjö universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:205305/FULLTEXT01.pdf>
- Gustavsson, L. H. (2002). *Kvalitet inom elevhälsan – vad är det och hur kan den mätas? Att arbeta med särskilt stöd*. Liber.
- Hansson, S. (2019, 13 maj). *En särskild skola? Undervisning, lärande och synen på uppdraget i särskolan* [konferenspresentation]. Särskolans rikskonferens, Växjö, Sverige.
- Läroplan för grundsärskolan*. (2018). (Reviderad 2018). Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundsarskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundsarskolan/laroplan-lsar11-for-grundsarskolan>
- Malmström, B. (2007, 28 mars). *Särskolan ska inte integreras*. Svenska Dagbladet. <https://www.svd.se/sarskolan-ska-inte-integreras>
- Matson, I. (2017). *Grus i maskineriet? Några kommunala tjänstemäns, politikers, föräldrars och lärares syn på en skola för alla*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1090436/FULLTEXT01.pdf>
- Mineur, T. & Tideman, M. (2008). *I en klass för sig eller i klass med alla andra: grundskoleplacerade särskoleelevers upplevelser av sin skoldag*. Högskolan i Halmstad.
- Mineur, T. (2013). *Skolformens komplexitet elevers erfarenheter av skoldag och tillhörighet i gymnasiesärskolan*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:638535/FULLTEXT01.pdf>
- Skolverket. (2000). *Hur särskild får man vara? En analys av elevökningen i särskolan* [Dnr 2000:2037]. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfa4a41169863e6a653eb4/1553957167451/pdf762.pdf>

- SFS 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)
- SOU 2003:35. *För den jag är - om utbildning och utvecklingsstörning* [Delbetänkande]. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2003/04/sou-200335/>
- SOU 2004:98. *För oss tillsammans; om utbildning och utvecklingsstörning* [Slutbetänkande]. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2004/10/sou-2004981/>
- Svenska unescorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Svenska Unescorådet.
- TT. (2007). Särskolan blir kvar. *Svenska Dagbladet*. <https://www.svd.se/sarskolan-blir-kvar>
- Wahlström, K. (2001). *Kvalitet i särskola - en fråga om värderingar: regeringsuppdrag om särskolan*, oktober 2001. Skolverket.
- Westling Allodi, M. (2005). *Specialpedagogik i en skola för alla: granskning av specialpedagogiska verksamheter i en svensk kommun*. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Wiese, A. (2007, 28 mars). Särskolan blir kvar - utredning skrotas. *Sveriges Radio*. <https://sverigesradio.se/artikel/1279617>
- Ydesen, C. & Au, W. (2018). Educational testing, the question of the public good, and room for inclusion: a comparative study of Scotland and the United States. In B. Hamre, A. Morin & C. Ydesen. (Eds.). *Testing and inclusive schooling. International challenges and opportunities*. Routledge.
- Östlund, D. (2012a). Om speciallärare med inriktning utvecklingsstörning är svaret – vad är då frågan? I T. Barow & D. Östlund (Red.), *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning* (145–158). Kristianstad University Press.
- Östlund, D. (2012b). *Deltagandets kontextuella villkor fem träningskoleklassers pedagogiska praktik*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola]. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:571918/FULLTEXT01.pdf>

**Del 3:  
Professionsutveckling utifrån  
speciallärares och specialpedagogers  
perspektiv**





## 8. Att bli speciallärare – speciallärarutbildning utifrån ett studentperspektiv

Caroline Dyrén, Pia Thuresson & Gunnlaugur Magnússon<sup>12</sup>

### Inledning

Detta kapitel presenterar resultat som är en del av en större planerad longitudinell studie (se Wermke m.fl., 2019) och som syftar till att följa och undersöka progressionen hos speciallärarstudenter under deras utbildning. Vi betraktar denna progression som dubbel, det vill säga att det parallellt sker både en akademisk och en professionell utveckling hos speciallärarstudenterna. Få studier har hittills gjorts inom detta forskningsområde, men studier av detta slag kan bidra till en bättre förståelse såväl för speciallärarutbildningen som ett organisatoriskt fenomen som hur studenter utvecklar en professionalitet under sin utbildning. Kapitlet visar element i hur speciallärarutbildningen utvecklar studenters sätt att tänka kring sin nya yrkesidentitet och att kurskamrater är en viktig del av denna utveckling. Enligt Wenger m.fl. (2015) är omvandlingen av nya kunskaper till praktik en svår process, men hur verkar den processen för speciallärarstudenter (SPL) som arbetar parallellt med sin utbildning? Förändrar de sina arbetssätt under utbildningen och hur bidrar detta till studenternas nya yrkesidentitet (Bjorgen & Kristiansen, 2019)? Studien som rapporteras här, hade som syfte att ta reda på hur studenter i början och slutet av speciallärarutbildningen resonerar kring sin utbildning inom spänningsfältet

---

<sup>12</sup> Dyrén, C. & Thuresson, P. (2019). *En läranderes mot en ny profession. En kvalitativ studie om speciallärarstudenters beskrivning av sin läranderes genom påbyggnadsutbildningen*. [Självständigt arbete i akademisk yrkesexamen på avancerad nivå, Stockholms universitet].

---

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

Dyrén, C., Thuresson, P. & Magnússon, G. (2024). Att bli speciallärare – speciallärarutbildning utifrån ett studentperspektiv. I W. Wermke, G. Höstfält & G. Magnússon (red.), *Specialpedagogik som politik och praktik: Specialpedagogiska professioner i den svenska skolan sedan 1980*, s. 145–160. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bcq.h>. Licens: CC BY 4.0

mellan akademi och yrkesutövning samt deras utveckling av en yrkesidentitet. Genom en jämförelse av studenter vid olika tidpunkter i utbildningen, ges en möjlighet att identifiera likheter och skillnader samt betrakta hur studenternas resonemang förändras och utvecklas under utbildningens gång.

## Att utveckla en yrkesidentitet

Speciallärarstudenter utgör en studentgrupp som rör sig mellan två olika kollektiva gemenskaper, dels universitetsutbildningen de går tillsammans med andra studenter, dels praktiken inom vilken de arbetar och bygger upp en erfarenhetsvärld. Det är inom dessa båda världar de utvecklar såväl gemensamma som individuella kunskaper om vad deras nya profession kan utgöra (Wenger m.fl., 2015). Samtidigt kan växlingen eller gränsöverskridandet mellan de två olika kontexterna vara svårt att hantera, inte minst när det kommer till att omvandla nyvunna akademiska kunskaper till praktiska. Det motsatta är också en utmaning – det vill säga att tillvarata den egna yrkeskompetensen i utbildningens akademiska miljö. Många studenter känner med andra ord att de ignorerar sin yrkeserfarenhet när de studerar, samtidigt som det har svårt för att använda sig av teorin på arbetet (Wenger m.fl., 2015). Dessa utmaningar kan i sin tur generera dåligt självförtroende och en slags epistemologisk spricka i yrkesidentiteten (Wenger m.fl., 2015). Det är därför viktigt att skapa förutsättningar som gör att nya kunskaper enklare kan överföras till den nya yrkesrollen, och till nya kontexter och miljöer. Här kan den sociala gemenskapen där kunskaperna förvärvas vara av stor vikt, då mötet mellan olika perspektiv och erfarenheter ger såväl insikter som mer mångfaldig förståelse. Kursgruppen som speciallärarstudenternas studier äger rum inom, har med andra ord potentiellt stor betydelse för hur studenter kan förstå och förena praktiska och akademiska kunskaper.

Wenger m.fl. (2015) hävdar att det finns tre olika sätt att bygga en professionell identitet: genom *Engagement*, *Imagination* eller *Alignment*. *Engagement*, engagemang, är sättet vi gör saker på, hur vi arbetar med olika frågor, hur vi talar, debatterar och reflekterar tillsammans. *Imagination*, föreställning, är den individuella studentens föreställningar av den nya professionella arenan som studenten själv ska bli en del av, att betrakta sig själv från ett nytt perspektiv och får syn på nya möjligheter att identifiera sig. Till slut innebär *alignment*, anpassning,

att individen anpassar sig till den nya professionella kontexten genom att orientera sig i det nya landskapet. Det är dock många som aldrig identifierar sig som en del i den akademiska miljön, de betraktar den enbart som en transportsträcka mot examen. En del studenter betraktar sig själva med andra ord som besökare i den akademiska värden, de är endast där för att komma vidare till en ny plats, de är inte en del av den och deras identitet ändras inte av att vistas i den akademiska miljön. Andra studenter engagerar sig för att bli en del av den nya arena de befinner sig på under utbildningen, vilket kan komma att påverka deras identitet även om vistelsen i akademin är kortvarig. Oavsett om studenternas besök blir kort- eller långvarigt kan det förändra och utveckla studenterna på olika sätt beroende på vilken inställning de har (Wenger m.fl., 2015).

## Metod, urval och analys

Empirin (se Tabell 8.1) samlades in genom åtta intervjuer med speciallärarstudenter i olika skeden av sin utbildning. I formuleringen av intervjufrågorna, stödde vi oss på de begrepp som utgör hörnstenar i Wengers m.fl. (2015) teori: innebörd, gemenskap, praktik och identitet. Intervjuerna formulerades kring några på förhand utformade öppna frågor i syfte att få både en smalare och djupare förståelse för de upplevelser och utveckling som studenterna beskrev. Respondenterna valdes bland speciallärarstudenter vid Stockholms universitet, både bland dem som nyligen inlett sin utbildning och bland studenter på sista terminen av sin utbildning. Rekryteringen gick till genom att förfrågningar dels skickades till studentgrupperna, dels genom direktkontakt. Resultat från åtta respondenter rapporteras här och intervjuerna har med stöd av följande frågeställningar analyserats med tematisk analys (Braun & Clarke, 2013):

- Hur resonerar SPL-studenter i början av sin utbildning över sina förväntningar på utbildningen dess möjligheter och begränsningar, samt utvecklingen av sin yrkesidentitet som speciallärare?
- Hur resonerar SPL-studenter i slutet av sin utbildning över utvecklingen av sin yrkesidentitet som speciallärare?
- Hur resonerar SPL-studenter över sin professionella uppgift i relation till barn med läs- och skrivsvårigheter?

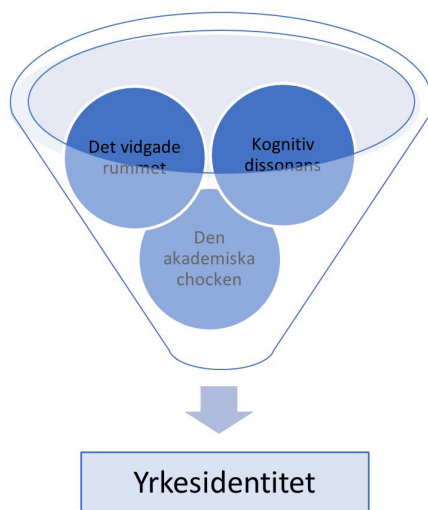
**Tabell 8.1.** Studiens informanter.

| Respondent | Nuvarande yrkesposition                  | Andel arbete parallellt med studier | Verksamma år som lärare | Termin |
|------------|--|-------------------------------------|-------------------------|--------|
| Student 1  | Speciallärare i grundskolan              | 60%                                 | 13 år                   | 3      |
| Student 2  | Vikarierar som klasslärare i grundskolan | 20%                                 | 25 år                   | 3      |
| Student 3  | Resurslärare i liten grupp               | 50% och 0% <sup>13</sup>            | 21 år                   | 3      |
| Student 4  | Speciallärare i grundskolan              | 50%                                 | 7 år                    | 3      |
| Student 5  | Klasslärare i grundskolan                | 0%                                  | 18 år                   | 1      |
| Student 6  | Speciallärare i grundskolan              | 0%                                  | 10 år                   | 1      |
| Student 7  | Klasslärare i grundskolan                | 0%                                  | 15 år                   | 1      |
| Student 8  | Klasslärare i grundskolan                | 0%                                  | 11 år                   | 1      |

## Resultat

Fyra teman framkom genom tematisk analys. *Kognitiv dissonans* uppstår när det sker en disharmoni i en individs känslor, exempelvis när det studenten möter inte stämmer överens med tidigare föreställningar. Temats innebörd är kontrasten mellan studenternas förväntningar på utbildningen och den realitet de möter. *Den akademiska chocken* beskriver upplevelser som uppstår vid inträdet på en ny och obekant arena, i det här fallet utbildningens akademiska miljö. Upplevelserna kan medföra låg självkänsla och osäkerhet. Det tredje temat, *Kollektiv intelligens*, beskriver de kunskaper och det lärande som utvecklas i den

<sup>13</sup> Samliga respondenter studerade i en omfattning av 100%. Dock är det vanligt att studenter arbetar i olika omfattningar vid helfartsstudier i de specialpedagogiska påbyggnadsutbildningarna. Andelen arbete är oftast 0% den sista terminen då studenterna arbetar med sina självständiga examensarbeten i yrkesexamen på avancerad nivå.



**Figur 8.1.** Utformningen av en yrkesidentitet.

akademiska gemenskapen, där såväl erfarenheter som resurser delas. Här resonerar studenterna kring sitt arbete i studiegrupper, sina relationer, sina känslor och sitt lärande. Det sista temat, *Det vidgade rummet* symboliserar nya perspektiv och kunskaper som vuxit fram under studenternas resa samtidigt som en yrkesidentitet formas. Här är det främst studenterna på den tredje och sista terminen som summerar sin utbildningsresa och sin yrkesidentitet.

De fyra temana är kvalitativt skilda från varandra och kan förstås var för sig, samtidigt som de samspekar med varandra när det kommer till formandet av en yrkesidentitet (Braun och Clarke, 2013). Figur 1 illustrerar de olika temana i formen av en tratt, där varje tema alltså utgörs av en enskild enhet, men där de ändå berör varandra i den process som skapar en yrkesidentitet.

### Kognitiv dissonans

Jag trodde att jag skulle få lära mig allt om olika diagnoser. Jag trodde att jag skulle få mer utbildning om hur gångarna skulle gå. Alltså mer professionella verktyg trodde jag att jag skulle få och veta mer djupgående om läs- och skrivsvårigheter och hur man ska arbeta med dem. Det känner jag inte att jag har fått, absolut inte (Student 1).

Speciallärarstudenterna har höga förväntningar när de startar sin första termin på utbildningen, förväntningarna var likartade i de båda studentgrupperna. Å ena sidan har de förväntningar på att få redskap och verktyg

som kan användas i specialläraryrket. Å andra sidan förväntade de sig även nya perspektiv och kunskaper om praktiskt arbete med elever, om mötet med elever, om arbetet med anpassningar av lärmiljön samt att förhålla sig till och arbeta med inkludering. De förväntade sig också att få ett helhetsperspektiv på kunskapsutveckling i arbetet att möta alla elever. I slutet av utbildningen reflekterade studenterna mer över att utbildningen inte motsvarat deras tidigare förväntningar. Mötet med höga akademiska krav i en utbildning på avancerad nivå orsakade en krock mellan praktiken, förväntningarna på utbildningen och den faktiska utbildningen. Samtidigt efterlyste studenterna mer konkreta verktyg och kunskaper om språk-, läs- och skrivutveckling, och de uttryckte en stor frustration över delar av utbildningen som de inte upplevde som relevanta för yrket. Som kontrast framhöll två respondenter, med exempel på innehållet i kursen professionella samtal, att deras låga förväntningar hade motbevisats, då de menade de haft ett stort utbyte av kursen:

Samtalsstrimman fick mig att reflektera över saker som jag inte har tänkt på tidigare. Den trodde jag inte skulle ge mig så mycket om jag ska vara helt ärlig (Student 3).

Just detta innehåll hade bidragit positivt till deras självbild i yrkesrollen, då de blivit mer säkra i rollen som samtalsledare och i samtal med olika professioner och att de utvecklat en tydlighet gentemot både kollegor och elever. Flera studenter efterlyste dock ett större utrymme för sin specialisering och ifrågasatte även specialiseringsterminens utformning.

Sammantaget framgår att speciallärarstudenterna var kritiska till delar av utbildningens upplägg och innehåll samt till dess nytta för framtidens yrkesutövning. Dels ansågs nivån på vissa kurser vara för hög med ett irrelevant innehåll, dels efterfrågades mer konkret material och praktiska metoder. Detta kan ses som att studenterna ännu inte funnit sig tillrätta i den akademiska miljön, då de precis har lämnat sin trygga zon och sin identitet som lärare för att inta en ny arena där de ska utvecklas och förändras. De kan då känna sig misslyckade i den nya kontexten (Wenger m.fl., 2015), eftersom de kommer från en praktik där de både känt sig och ansetts vara kompetenta, men nu upplever inkompetens och förvirring. Eftersom förväntningarna inte infriades, uppstod *kognitiv dissonans*. Om alltför mycket är obekant, kan en *akademisk chock* uppstå, vilket leder vidare till nästa tema.

## Den akademiska chocken

När studenter träder in på en ny arena där förväntningar och begränsningar möter varandra, sätts känslor i rörelse. Vi möter studenter i början av sin utbildning som uttrycker en hög nivå av stress och förvirring, vilket kan kopplas till svårigheter i mötet med en helt ny arena (Wenger m.fl., 2015):

Från början tror jag att det blir en lite chock när man kommer på avancerad nivå och att man kommer från skolan till studentlivet. Hur ska det här gå liksom. Det känns som att det ligger på en väldigt hög nivå (Student 4).

Studenterna har hittills befunnit sig i en yrkesroll som de behärskat och haft kontroll över, men befinner sig nu på osäker mark. Nu frågar de efter en tydlighet där deras förväntningar kan preciseras. De är väl medvetna om att de befinner sig på en avancerad utbildning, men de känner att de saknar kontroll och ”vet inte vad som förväntas, vart man ska” (student, termin 1). Studenterna beskrev även att det krävs mycket tid för att förstå och genomföra uppgifter och att överbrygga glappet mellan praktiken och de akademiska studierna. Den chock som den första terminens studenter upplevde, verkar ha mildrats för studenterna på speciallärarutbildningens tredje och sista termin. De har så att säga skolats in i den akademiska sfären på ett annat sätt. Samtliga studenter i termin tre hade under hela utbildningen arbetat parallellt med studierna. De berättade om vikten av att ha kvar en fot i verksamheten och såg det som ett redskap för att kontinuerligt kunna föra in de förvärvade kunskaperna i sin praktik under utbildningens gång. Av den anledningen, för att upprätthålla kontakten mellan arbete och studier, efterlyste de också efter fler uppgifter som var mer förankrade i praktiken. Wenger m.fl. (2015) framhåller betydelsen av att kunna omsätta kunskaper från en gemenskapskontext för att kunna uppnå grundkompetens i en annan kontext, något som flera av speciallärarstudenterna ser som svårt. Samtidigt torde den processen vara enklare för dem som arbetar under studietiden, jämfört med dem som inte gör det och därmed inte heller har kvar en koppling till praktiken. Men om studenterna i och för sig har upplevt det som positivt att arbeta parallellt med studierna, har det också orsakat stress och svårigheter att kunna hålla fokus på olika platser samtidigt, inte minst när studenterna vill omsätta det de lärt sig, men möter motsträviga kollegor i sina praktiker.

Den förvirring, i flera fall beskriven som chock, som uppstår när lärare i rollen som studenter möter en ny arena, handlar om en orienteringsfas i ett nytt landskap som ska bidra till att skapa en ny



yrkesidentitet (Wenger m.fl., 2015). När speciallärarstudenten träder in i en ny kontext som inte är förenlig med förväntningarna, uppstår inledningsvis en kognitiv dissonans som kan leda till en akademisk chock. Förvirringen kan i och för sig mer handla om övergången mellan två praktikgemenskaper än att de är nybörjare. Denna övergång kan leda till att studenten ifrågasätter sin förvärvade yrkesidentitet, vilket väcker tvivel på den egna kompetensen. Läraryrket är till stor del ett ensamarbete medan speciallärarstudier på den akademiska arenan bygger mycket på gemensamt arbete. Även detta är en stor förändring för studenter i början av sin utbildning. Vid den tredje terminen har chocken lagt sig hos studenterna, även om de fortsatt anser att utbildningen är utmanande och stressig. Däremot är det andra faktorer som ger upphov till stress den tredje terminen, nämligen att läsa flera kurser parallellt med förvärvsarbete. Samtidigt verkar det gemensamma arbetet i grupp inte längre kännas ovanligt för speciallärarstudenterna, utan ses i många fall som en styrka.

### Kollektiv intelligens

Det tredje temat handlar om speciallärarstudenternas upplevelse av gemenskap på den nya arenan som studenter på en professionsutbildning. Enligt Gardner och Miller (2013) skapas gemenskap genom att tre komponenter är för handen: delad expertis, en interaktiv grupp och praktikutövning. Samtliga komponenter finns tillgängliga på speciallärarutbildningen när studenterna tillsammans skapar en ny gemenskap under studietiden. Denna gemenskap kännetecknas från början av en osäkerhet inför det nya och obekanta, men växer efterhand fram till en gemenskap för lärande samt utbyte av tankar, erfarenheter och perspektiv. Speciallärarstudenterna som från början utgjorde en brokig skara, utvecklas gemensamt under utbildningen och formas till en grupp som delar åsikter, tankar och erfarenheter och gör en gemensam resa mot en ny yrkesroll (Wenger m.fl., 2015). Den akademiska gemenskap som studenterna delar är dock temporär och utgör endast en av flera stationer under färden. Kollektiv intelligens handlar om det lärande som sker i gemenskaper. Den gemenskap som speciallärarstudenterna upplever under sin första termin, beskrivs ha stor betydelse för deras lärande, inte minst i form av den trygghet som det innebär att inte vara isolerad på den nya och okända arenan. När studenterna hjälps åt med att tolka och förstå vad som förväntas av dem, diskuterar de samtidigt kunskaper och erfarenheter och gör dem meningsfulla (Wenger, 1998). Det

framgår dock att denna gemenskap inte är självklar, utan påverkas av studenternas bakgrund och tidigare erfarenheter:

Så absolut ett givande och tagande av andras erfarenheter. Gruppen som jag hamnade i nu, hoppas jag på att kunna ändra. Det finns flera där som inte har en erfarenhet av skolan (Student 7).

Gemenskap kräver ett ömsesidigt engagemang där det är möjligt att etablera en slags förhandlingsprocess (Wenger, 1998), vilket handlar om att skapa en gemensam grund att stå på. När studenter saknar en gemensam bakgrund, kan de uppleva att det blir svårt att bygga den gemenskap som ska bidra till att utveckla deras lärande. När tredje terminens speciallärarstudenter däremot talar om gemenskapens betydelse, har de en annan syn. Till viss del beror möjligheten för att bygga gemenskap på de studenter som ingår i gruppen och på hur arbetet har fungerat, men samtliga betonar vikten av att kunna stötta varandra, att gemensamt brottas med problem och att kunna glädjas tillsammans:

De har givit mig jättemycket. Jag tycker att vi har kunnat diskutera. Vi har kunnat jobba tillsammans. Men har framförallt diskuterat uppgifter. Hur går man tillväga med den här, hur fördelar man och vad bör finnas med. Hur tolkar ni den här uppgiften. Även litteratur, att man liksom hjälper varandra att diskutera, tolka och bena ut saker och ting (Student 2).

Komplikationer som kan uppstå i grupparbete kan inledningsvis förstås som att studenter inte känner varandra, kommer från olika delar av landet eller från olika länder, dvs. har olika bakgrund, egenskaper och erfarenheter. Att arbetet ska göras gemensamt på en ny och okänd arena underlättar inte situationen. Det som blir synligt är att om studiegruppen fungerar så att alla bidrar med sin del i arbetet är det ett enormt stöd och en enorm kunskapskälla. Om gruppen däremot byts ut ofta, eller är dysfunktionell, leder det istället till en stressad och frustrerad studiegrupp och vinsterna med det gemensamma arbetet går förlorade.

Studiegrupper kan ha olika funktioner beroende på speciallärarstudenters progression under utbildningen. Under den första terminen berättar studenterna om stora behov av hjälp och stöd, uppmuntran och avlastning. Längre fram i utbildningen får gruppen andra betydelser. Om studiegruppen är välfungerande hjälper studenterna varandra på andra sätt när medlemmarna lärt känna varandra bättre och kommit varandra nära. Den kollektiva intelligensen i gruppen tas tillvara på så sätt att studenterna får en större förståelse för innehållet och en djupare kunskap genom resonemang i gruppen:

... så lär man sig alltid om man ser det från andras perspektiv också när man börjar att diskutera. Jag kan ju ha uppfattat det på ett visst sätt och så börjar man att diskutera och någon säger; jag tolkar det så här och du tänker så här. Då får man ut mer och kan gå ännu mer på djupet (Student 1).

Gemenskapen med kurskamraterna blir med andra ord en betydelsefull del av såväl det formella som det informella lärandet. Enligt Bjorgen och Kristiansen (2019) formas en ny yrkesidentitet genom samspelet mellan faktiska kunskaper och tidigare erfarenheter, och eftersom relationer genererar både kunskaper och erfarenheter, är det viktigt att vårda dessa relationer (Wenger m.fl., 2015).

### Det vidgade rummet

Det fjärde temat utgår från speciallärarstudenternas reflektioner kring sin nya yrkesidentitet, kunskaperna som format den och förväntningar de har på den. Vid den första terminen förväntar sig speciallärarstudenterna att få en större helhetsbild i och med den nya yrkesidentiteten:

Som speciallärare kommer du ju lite mer utifrån och ser någonting och sen går du tillbaka och jobbar (Student 8).

Med den nya yrkesidentiteten följer förväntningar på ökade kunskaper och insikter för att därigenom bättre kunna hjälpa elever i olika kontexter och med olika behov. Studenterna har höga förväntningar på att kunna möta elevers behov utifrån ett vidgat perspektiv. En av studenterna uttryckte även att den nya yrkesidentiteten ska leda till ökade befogenheter och därmed ökade möjligheter att stötta lärare och bedriva skolutveckling:

Jag tror att jag kommer att ha ökade kunskaper och insikter och annat förhållningssätt. Jag kanske känner att jag har lite mer mandat att stötta lärare i arbetet med elever. Och kunna bidra lite i EHT (elevhälsoteamet) och lite skolutveckling också med tillgänglig lärmiljö och generella anpassningar (Student 6).

Här kan vi också se att den nya yrkesidentiteten kontrasterar mot tidigare idéer om specialläraryrket, till exempel att speciallärares arbete gått från att pågå i ett avskilt rum till att mer utföras i klassrummet och ute i verksamheten. Det avskilda utrymmet har därför vidgats till något mycket större. Flera av speciallärarstudenterna förklarade att deras bild av specialpedagogiskt arbete som relaterat till avskilda rum är präglad av speciallärares arbete på skolor där de själva varit verksamma och de trodde därför att det var så det skulle vara:

Jag har aldrig vetat vad våra speciallärare håller på med. Jag är jättetydlig med vad jag gör och varför jag gör det och tydlig mot vårdnadshavare och deras förväntningar. Jag kan tycka att vår uppgift kanske inte är det där rummet. Den är i stället mot arbetslaget och att titta på lösningar och möjligheter. Att försöka göra det som är nödvändigt och det som kanske är bra för allihop (Student 5).

Samtliga studenter var också överens om att inkludering, arbete i liten grupp eller en-till-en alltid måste utgå från den individuella eleven. Det finns inget sätt som passar alla även om intentionen är att undvika att förflytta arbetet till ett avskilt rum. Det vidgade rummet omfattar också förebyggande arbete och arbete på gruppnivå. Studenterna menade att anpassningar i och av lärmiljön kunde överbrygga hinder för elever i tillräcklig utsträckning så att särskilt stöd inte skulle bli nödvändigt. De snart examinerade speciallärarna uttryckte att de fått en förändrad syn på arbetet med särskilt stöd och inkludering men även att de förväntade sig krockar med kollegor på arbetsplatsen vid diskussioner och genomförande i enlighet med detta förändrade synsätt.

Genomgående uttryckte speciallärarstudenterna att kollegorna på arbetsplatsen kan ha förväntningar på att den nya specialläraren ska ta ut elever ur klassrummen och arbeta med dem i ett avskilt rum. Studenterna ansåg att det då vore av större vikt att kunna sitta tillsammans med kollegorna och resonera kring deras respektive roller. När nyutexaminerade studenter är nybörjare inom sin profession, måste den egna kompetensen bli en del av arbetsplatsens och arbetsgruppens kompetens (Wenger m.fl., 2015). En profession kan förstås som ett praktiklandskap, ett komplext system av gemenskaper med gränser som kan vara svåra att överskrida. De som ingår i praktiklandskapet förflyttar sig hela tiden mellan sina olika gemenskaper, och gränserna kan leda till missförstånd och förvirring mellan olika kompetenser och perspektiv. Lyckas de överbrygga gränserna, finns det stora möjligheter att utvecklas och sätta sig in i nya områden. Varje praktik har sitt eget kunskapsområde. Kunskapen kan vara avgränsad eller spridd över hela praktiklandskapet. Gränserna mellan praktikerna avgör om kompetensen i en praktik eller gemenskap är relevant även i andra. Speciallärarstudenternas utbildning kan beskrivas som en resa genom landskapet och det är den resan som format dem. Mycket tyder på att studenter under sin resa utvecklar en ny grundkompetens gällande arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Utvecklingen har skett genom rörelser över gränserna mellan praktikgemenskaperna. I början av resan hade studenterna med sig en idé om hur det specialpedagogiska arbetet

skulle se ut utifrån den praktik de kom ifrån, men genom att resa och överskrida gränser i landskapet har synen på detta arbete förändrats. Synsättet har blivit gemensamt i den gemenskap de nu befinner sig i och medvetenhet om detta synliggör den förståelse som studenterna beskriver efter sin utbildningsresa. Den största utvecklingen de beskriver är den förståelse och medvetenhet de fått med avseende på elever i behov av särskilt stöd och arbetet med detta:

De här svårigheterna uppvisar eleven på grund av klimatet eller på grund av den situation den befinner sig i. Men sen kan jag ju se vad som påverkar vad. Det tycker jag att jag har blivit bättre på (Student 3).

Vetenskapliga tankesätt och forskningsbaserat arbete bidragit till att utveckla speciallärarstudenternas tankemönster. Det som de i början av sin utbildning ansåg var för vetenskapligt har i slutänden givit dem helt nya och djupare perspektiv på specialläraruppdraget.

## Slutsatser

En yrkesidentitet formas av ett komplext samspel mellan olika faktorer. Detta kapitel har presenterat resultat som belyser studenters resone-mang om utvecklingen mot en yrkesidentitet som de genomgår under sin resa på speciallärarutbildningen. I studien beskrivs krockar mellan förväntningarna på utbildningen och utbildningens faktiska innehåll. Samtidigt går det att spåra hur studenterna fått kunskaper för att utveckla sin nya yrkesidentitet, kunskaper som dock skiljer sig från de förväntade. Speciallärarstudenterna efterfrågade konkreta verktyg, men utvecklade i stället verktyg för att själva inhämta den efterfrågade kunskapen. För att tolka och hämta vetenskapligt grundade kunskaper, krävs kunskaper om och förståelse för forskningsmetodik, något som inledningsvis visade sig vara främmande och svårt för speciallärarstudenterna. Wenger (1998) menar dock att utvecklingen av professionella kunskaper och av en yrkesidentitet är en ständig process, där innebörder påverkas av flera olika faktorer vilka sammantagna bidrar till en förändring. Ett rimligt antagande blir då att speciallärarstudenter kan komma att omvärdera delar av utbildningens innehåll när de efter utbildningen får möjlighet att möta praktiken igen. Den uttryckta frustrationen och osäkerheten hos studenterna, kan med andra ord botten i det nya och främmande som de ännu inte har hunnit tillämpa i sin praktik. Temat *kognitiv dissonans* fångar de känslor som väcks hos studenter då förväntningarna inte efterlevs. Mer praktik och praktiska

moment som efterfrågas i utbildningen kan leda till djupare förståelse som de drar nytta av som speciallärare. Ett exempel på det är att studenterna som studerar sin tredje termin, uttrycker en ökad förståelse för utbildningens innehåll och upplägg nu när de ser helheten.

### En ny yrkesidentitet

Att utveckla en yrkesidentitet som speciallärare fordrar ett lärande på den nya arenan. Disharmoni och chock uppstår när en student intar en ny arena, från att ha befunnit sig i en trygg yrkeskontext tillsammans med sina tidigare kollegor. Både Hodkinson och Hodkinson (2003) och Mullholland och O’Conner (2016) betonar att socialt lärande är av stor vikt för att utveckling ska ske på en arbetsplats. Det har visat sig att gemenskap har stor betydelse i akademiska studier, gemenskap och att kunna ventilera sina problem i grupp har enligt Lacey (1977) en stark koppling till utbildningen. Det tycks vara så att det kollaborativa lärande som studenter tillägnar sig under studierna upphör då de börjar arbeta som lärare. Lacey (1977) relaterar detta till den skolkultur som råder på enskilda enheter och till det faktum att lärare i stor utsträckning arbetar enskilt. Insikt om detta är något som speciallärarstudenterna vill ta med sig till sina praktiker, de belyser vikten av att tillhöra ett arbetslag där svårigheter och problem kan belysas och diskuteras tillsammans kollegor och andra professioner på skolan. Den fakteoretiska kompetens som studenter tillägnar sig under utbildningen, menar Bjorgen och Kristiansen (2019) behöver kombineras med erfarenheter för att ny yrkesidentitet ska kunna formas. Ramberg (2015) uttrycker en önskan om att lärar- och speciallärarutbildningen belyser och betonar vikten av inkluderande undervisning, samt vilka konsekvenser exkluderande undervisning och nivågruppering kan medföra. Speciallärarstudenternas beskrivning av *det vidgade rummet* tyder på att utbildningen tillmötesgår Rambergs (2015) önskan, i det att exkluderande specialundervisning utanför klassrummet inte är en form av undervisning som de avser att bedriva. Här uttrycker de dock farhågan att det kan uppstå motsättningar mellan deras önskade arbets sätt och de förväntningar som finns från skolans lärare och skolledning.

Vi har sett att det sker en kognitiv dissonans, en förvirring, hos studenterna när de träder in på en ny arena. Under utbildningens gång sker det sedan ett samspel och en utveckling av en ny yrkesidentitet. Enligt Wenger (1998) krävs det en förhandlingsprocess, vilken han kallar

förtingligande, där de erfarenheter och kunskaper som utvecklas kan få en form. Denna förhandlingsprocess är nödvändig för att studenterna ska kunna analysera och utveckla tolkningar utifrån flera perspektiv. Under denna process uppstår *kognitiv dissonans* och *akademisk chock*. Den akademiska chocken uppstår då studenter träder in på en ny och obekant arena. Wenger (1998) framhåller att övergångar mellan olika praktiker är en svår balansakt. Den gemenskap, den *kollektiva intelligens*, som studenterna upplever tillsammans med sina kurskamrater, leder till ökad trygghet och den förvirring och chock som uppstått mildras. Wenger (1998) belyser att ömsesidigt engagemang en förutsättning för att ett gemensamt utbyte ska ske och ge resultat. Det framgår hos speciallärarstudenterna hur viktigt det gemensamma bidraget är, vilket helt går i linje med Kerschner, Pedder och Doddington (2013) som menar att kommunikationen om ny kunskap är nödvändig och leder till djupare reflektion som utvecklar lärandet, något som studenterna på tredje terminen också vittnar om.

### Ny gemenskap, nya möjligheter

Gemensamt lärande har följaktligen stor betydelse i utvecklingen mot en ny yrkesidentitet, en identitet som dock kan behöva omvärderas och omförhandlas i relation till de praktiska verksamheterna. Det är långt ifrån enkelt att veta vad som förväntas då arbetet kan se så olika ut på skolorna (Ramberg, 2015). De kunskaper som studenterna tillägnar sig under utbildningen kan i sin tur bidra till att utveckla praktikerna, men då den akademiska världen inte har direktkontakt med verksamheterna är det nödvändigt att överbrygga avståndet mellan dem, något som blir studenternas ansvar (Wenger m.fl., 2015). Glappet underlättas knappast av att det inte finns en tydlig arbetsbeskrivning för speciallärare (Göransson m.fl., 2015; Ramberg, 2015 samt Menckel, Nilsson & Magnússon i denna volym). Här kan det uppstå en komplex och svår situation för nyexaminerade speciallärare, eftersom varje rektor avgör hur arbetet på den egna skolan ska utformas. Avsaknaden av gemensamma riktlinjer för det specialpedagogiska arbetet gör det också svårt att överbrygga glappet mellan utbildning och praktik. För utbildningsanordnarna innebär det även en utmaning att utforma en utbildning som kan möta förväntningarna från yrkespraktiken, då dessa förväntningar ser olika ut på olika skolor.

Den nyexaminerade specialläraren står inför en ny gemenskap, den gemenskap som har formats på arbetsplatsen. Som nykomling tar det

tid att bli en del av den och det går aldrig att vara helt förberedd. Enligt Wenger (2015) är det en del av lärandet att formas och dela erfarenheter med den nya gruppen, det är först då yrkets grundkompetens infinner sig. För att minska glappet som beskrivits ovan, krävs det en arena där de olika kontexterna kan mötas. Det krävs en plats där ömsesidiga resurser och kunskaper delas (Wenger, 1998) en yrkespraktik med en gemensam struktur som medger utrymme för sociala relationer. Speciallärarutbildningen har gett studenterna kunskaper men de framhåller samtidigt att kunskaperna inte alltid motsvarade förväntningarna. Bjorgen och Kristiansens (2019) studie kan bidra med en analogi som är giltig även för studenterna i slutet av sin speciallärarutbildning. De beskriver hur studenterna på påbyggnadsutbildningen för ambulansförare förklarade att de efter sin utbildning inte nödvändigtvis gör saker annorlunda, men att de har fått förståelse och belägg för varför de gör som de gör. Yrkesutövningen förändras kanske inte nämnvärt, men det som görs är mer genomtänkt än tidigare. De beskriver vidare hur studierna har öppnat möjligheter till att reflektera över arbetet i ljuset av ny teoretisk kunskap och att de teoretiska och vetenskapliga perspektiven som de tillägnat sig under utbildningen bidrar till skillnaden i deras arbete. Detektivarbetet, när speciallärare utreder de underliggande orsakerna till elevernas svårigheter, samt ett kritiskt förhållningssätt som riktas mot nya forskningsrön och metoder, genomsyrar det specialpedagogiska arbetet. Enligt Högskoleförordningen (SFS 2017:111) lyder det övergripande målet för speciallärarexamen: *För speciallärarexamen ska studenten visa sådan kunskap och förmåga som krävs för att självständigt arbeta som speciallärare för barn och elever i behov av särskilt stöd*. Under den komplexa resa som studenterna gör under sin speciallärarutbildning, slår de in på flera oväntade vägar, men de verkar ändå nå fram till målet.

## Referenser

- Bjorgen, A.M. & Kristiansen, L. (2019). Hur kan den professionella identiteten som paramedic utvecklas genom vidareutbildning?. *Nordic Nursing Research*, 9(2), 105–117. <https://doi.org/10.18261/issn.1892-2686-2019-02-04>
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners* (1. ed.). SAGE Publications.
- Gardner, D. & Miller, L. (2013). Self-access managers: An emerging community of practice. *System*, 41(3), 817–828. <https://doi-org.ezp.sub.se/10.1016/j.system.2013.08.003>



- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnússon, G. & Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning: En enkätstudie* (Rapport 2015:13). Karlstad University Studies. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:784444/fulltext01.pdf>
- Hodkinson, P. & Hodkinson, H. (2003). Individuals, Communities of Practice and the Policy Context: schoolteachers' learning in their workplace. *Studies in Continuing Education*, 25(1), 3–21. <https://doi.org/10.1080/01580370309284>
- Kerschner, R., Pedder, D. & Doddington, C. (2013). Professional learning during a schools-university partnership master of education course: Teachers perspectives of their learning experiences. *Teachers and teaching: Theory and Practice*. 19(1), 33–49. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.744197>
- Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. Methuen.
- Mulholland, M. & O'Connor, U. (2016). Collaborative classroom practice for inclusion: perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1070–1083. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145266>
- Ramberg, J. (2015). *Special education in Swedish upper secondary schools: Resources, ability grouping and organization*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- SFS 2017:1111. *Förordning om ändring i högskoleförordningen* (1993:100). Utbildningsdepartementet.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press.
- Wenger-Trayner, B., Wenger-Trayner, E., Fenton-O'Creevy, M., Hutchinson, S. & Kubiak, C. (2015). *Learning in landscapes of practice: boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning*. Routledge.
- Wermke, W., Höstfält, G., Falkner, K., Lyngbäck Adams L. (2019). *Dual progression at an advanced study level? Special needs teacher student's trajectories of learning in a field of tension between university and professional practice*. Opublicerad VR ansökan.

## 9. En specialpedagogprofession i ständig förändring

Ida Svensson, Caroline Öster & Gabriella Höstfält<sup>14</sup>

### Inledning

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

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

---

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

---

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

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

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

## Att vara specialpedagog

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

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

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

## Metod, urval och analys

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

**Tabell 9.1.** Studiens informanter – åtta erfarna specialpedagoger.

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

(Continued)

Tabell 9.1. Continued.

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

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

## Resultat: Specialpedagoger bygger sin profession

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

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

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

### Att bygga uppdraget

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



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

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

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

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

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

### Komplexitet och otillräcklighet

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Jag tror man måste hitta vem man är som specialpedagog, och sen så nischar man sig inom det som är ens specialintresse, vilket för mig är NPF<sup>15</sup>, samt att göra lärmiljön tillgänglig. Jag tror att man måste göra så för att hinna

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

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

### Dokumentation och rådgivning

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Att bygga broar

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

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

En självständig expertpedagog

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

Vi har hög status. Vi får höra att det är så bra att vi finns och att de är så nöjda. De frågar om allt möjligt och vill gärna att vi ska vara med, de ser oss som några slags ”experter”, vilket ger en hög status, kan man tänka. Jag har jobbat länge och har en ganska bra grund i mig själv. Efter de här åren känner jag en stor trygghet i min yrkesroll (S<sub>3</sub>).

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

Jag tycker också att det finns hos rektorerna. De ser oss som en resurs och en tillgång, vilket också innebär att vi har en hög status. Jag möter många som pratar som om vi är experter (S<sub>3</sub>).

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

Formellt så är en specialpedagog en sorts rådgivare till rektor inför beslut. Alltså, inför beslut eller delegerad att ta beslut om olika saker. Men det är i verkligheten inte så på en skola för där måste besluten tas formellt och då kommer den rådgivande rollen in (S<sub>1</sub>).

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

### Relationernas komplexitet

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

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

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

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

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

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

## Slutsatser – förändring och kontinuitet sedan 2000

Från elevnära förändringsagent ...

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

... till organisationskonsult och rådgivare

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

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

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

## Referenser

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



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

- Malmqvist, J. (2015). Statliga perspektivskiften inom specialpedagogik. Exemplet: Speciallärare och/eller specialpedagoger. *Vägval i skolans historia*, (1). <https://undervisningshistoria.se/statligaperspektivskiften-inom-specialpedagogik-exemplet-speciallarare-ocheller-specialpedagoger>
- Möllås, G., Gustafson, K., Klang, N. & Göransson, K. (2017). *Specialpedagogers/speciallärares arbete i den dagliga praktiken: en analys av sex fallstudier* (Forskningsrapport, Karlstad University studies, nr 2017:27). Karlstad universitet.
- Nilsson, A. (2014). *Elevhälsans uppdrag – främja, förebygga och stödja elevens utveckling mot målen*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65b15d/1553965715483/pdf3286.pdf>
- Persson, B. (1997). *Specialpedagogiskt arbete i grundskolan. En studie av förutsättningar, genomförande och verksamhetsinriktning* (Specialpedagogiska rapporter nr. 4, delrapport i projektet Specialundervisningen och dess konsekvenser). Göteborgs universitet. [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/26953/1/gupea\\_2077\\_26953\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/26953/1/gupea_2077_26953_1.pdf)
- Prop. 1988/89:4. *Om skolans utveckling och styrning*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/proposition/om-skolans-utveckling-och-styrning\\_gco34/html/](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/proposition/om-skolans-utveckling-och-styrning_gco34/html/)
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av utredningen om skolans inre arbete [SIA]*. Utbildningsdepartementet.
- Szwed, C. (2007). Managing from the middle? Tensions and dilemmas in the role of the primary school special educational needs coordinator. *School Leadership and Management*, 27(5), 437–451. <https://doi.org/10.1080/13632430701606111>
- Tinglev, I. (2014). *Elevhälsan. En specialpedagogisk överblick*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3289>



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

Helena Gerle, Therése Hannus<sup>16</sup>, Gunnlaugur Magnússon & Wieland Wermke

### Inledning

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

---

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

---

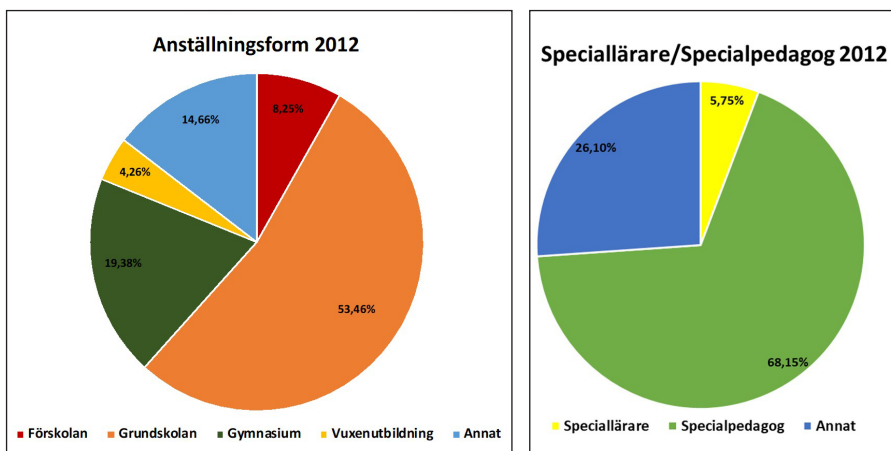
#### Hur du kan referera till det här kapitlet:

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

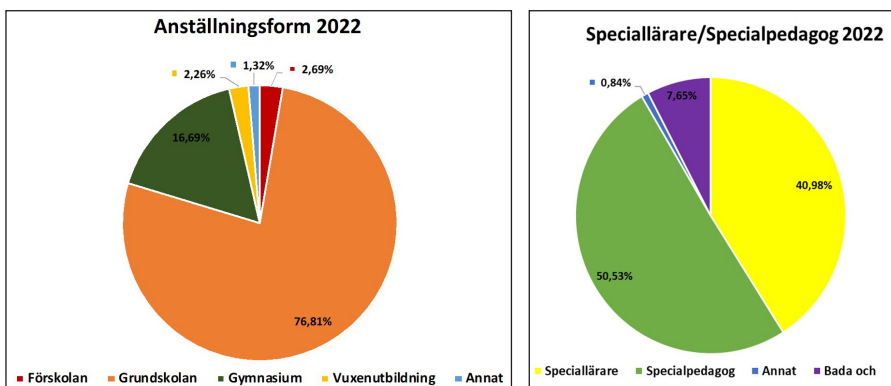
## Material och urval

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

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



Figur 10.1a. Anställningsform 2012.



Figur 10.1b. Anställningsform 2022.

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

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

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

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

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

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

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

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

## Resultat och analys: Yrke i förändring?

### Uppdrag

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

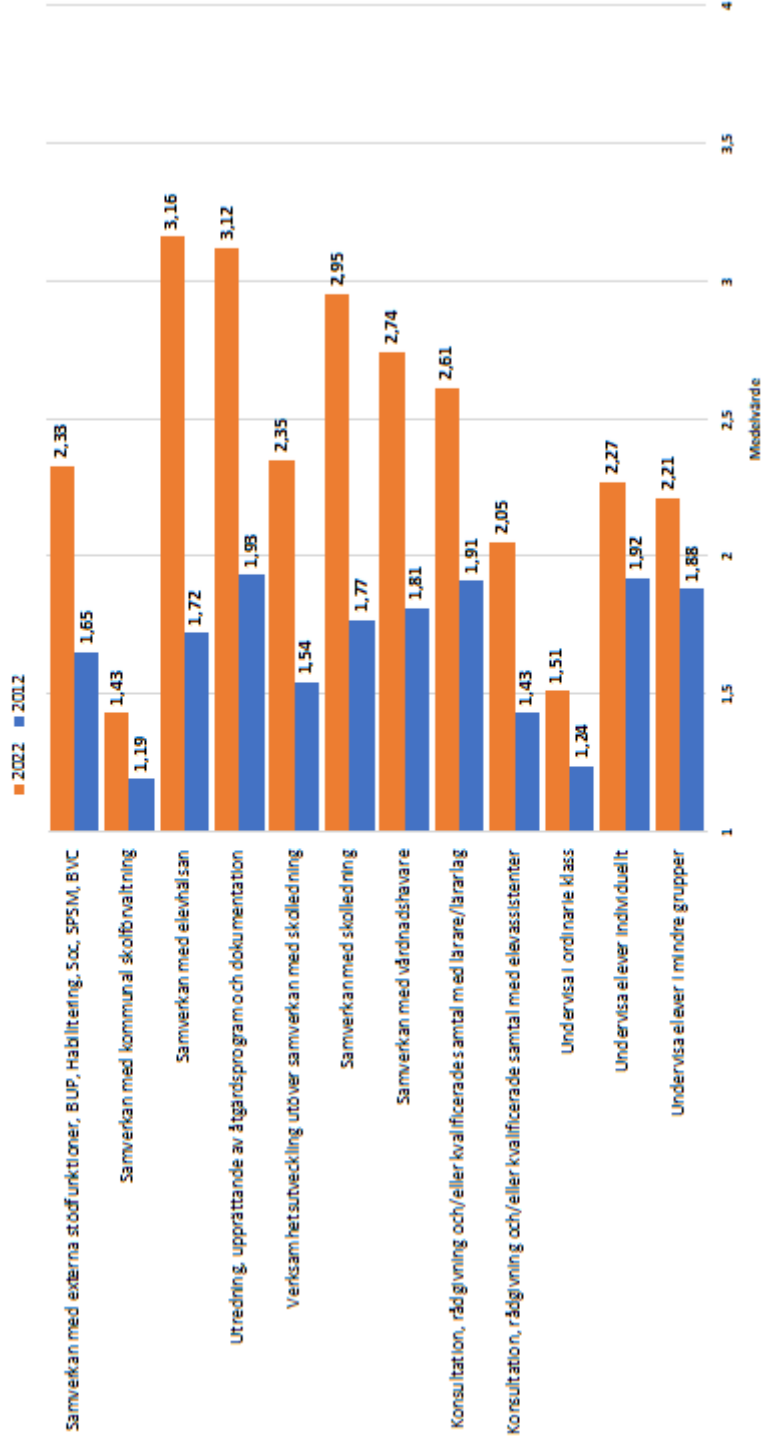
Sammantaget visar resultatet att samverkan och konsultation är områden som ökat sedan den första enkäten gjordes, och det är även de områden som respondenterna angett att de till störst del arbetar med. Störst skillnad ser vi i ökningen av arbetsuppgifterna utredning, upprättande av åtgärdsprogram och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

### Skillnader mellan speciallärares- och specialpedagogers arbetsuppgifter

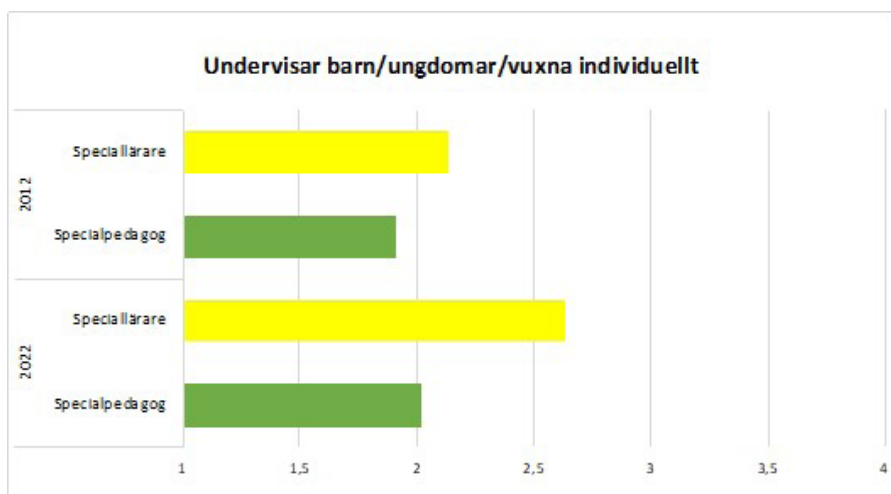
Följande figurer redovisar i vilken omfattning speciallärare och specialpedagoger uppskattat att de arbetar med olika uppgifter. Vid båda tillfällena utgjorde specialpedagogerna en tydlig majoritet, men vid det andra tillfället hade andelen speciallärare ökat markant. För att få en översiktlig uppfattning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



## Speciallärares och specialpedagogers uppdrag



Figur 10.2. Speciallärares och specialpedagogers uppdrag.



**Figur 10.3.** Speciallärares och specialpedagogers individuella undervisning av elever.

### Individuell undervisning

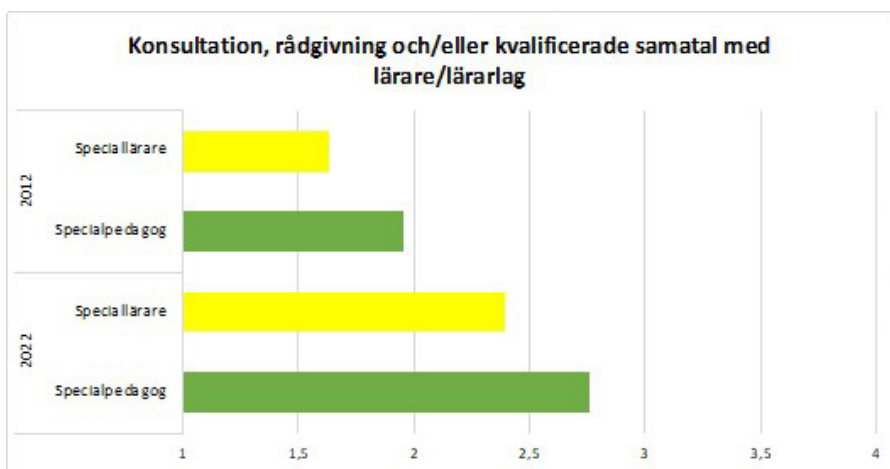
I utsagan gällande individuell undervisning av barn/ungdomar/vuxna ser vi i figur 10.3 att den uppgiften i betydligt större utsträckning utförs av speciallärare jämfört med specialpedagoger (se figur 10.3). Redan i 2012 års enkät uppgav speciallärare att de ägnade sig åt undervisning i högre grad än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

### Konsultation och rådgivning med lärare samt verksamhetsutveckling

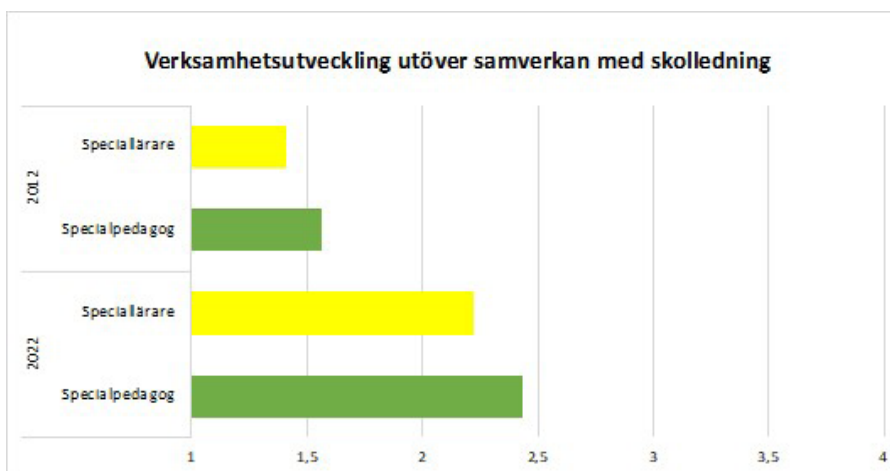
Resultatet visar att konsultation och rådgivning har ökat för både speciallärare och specialpedagoger sedan 2012, samt att ökningen är större för specialpedagoger (se figur 10.4 och 10.5). En liknande utveckling framträder för verksamhetsutveckling utöver samverkan med skolledningen.

### Utredning, upprättande av åtgärdsprogram och dokumentation

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

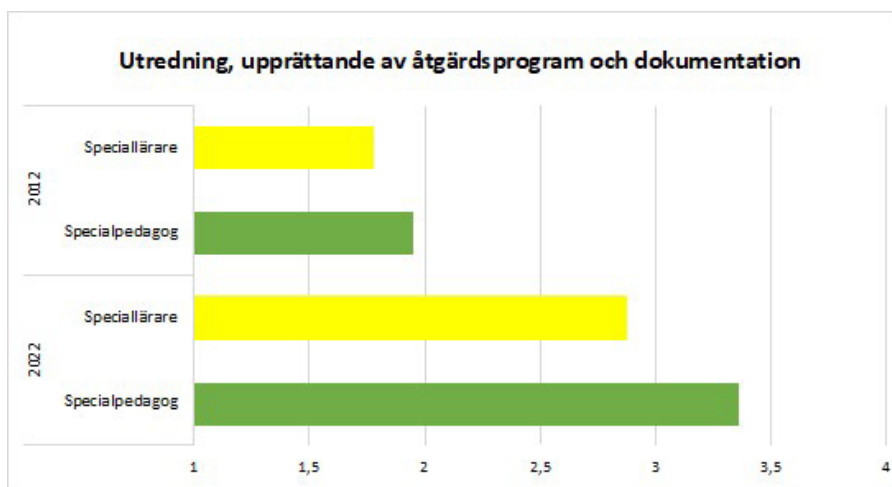


**Figur 10.4.** Speciallärares och specialpedagogers arbete med konsultation, rådgivning/samtal med lärare/lärlarlag.



**Figur 10.5.** Speciallärares och specialpedagogers arbete med verksamhetsutveckling.

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



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

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

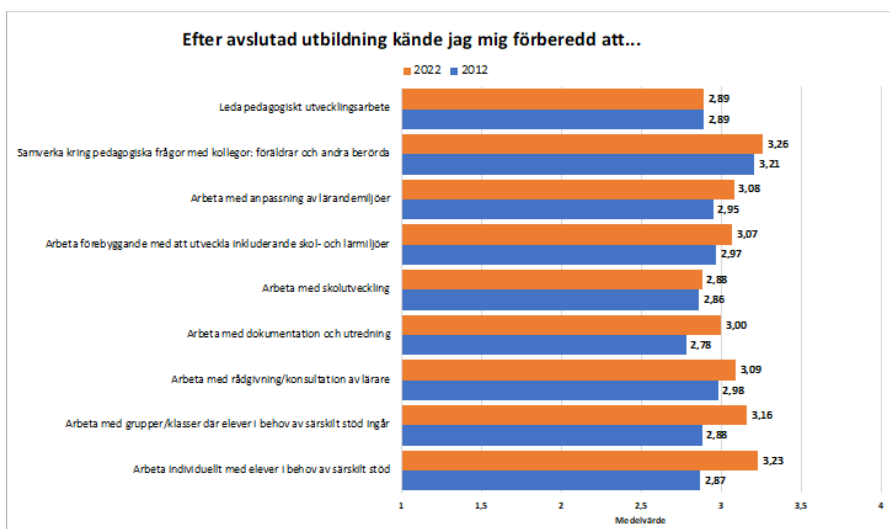
Ändringar i skolans värld sker, det sker dock över tid och förändringarna är oftast små. Vissa skillnader framträder ändå i yrkesrollerna, särskilt en tydligare uppdelning mellan speciallärares och specialpedagogers uppgifter. von Ahlefeld Nisser (2013) konstaterar att skolorna bör dra fördel av att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

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

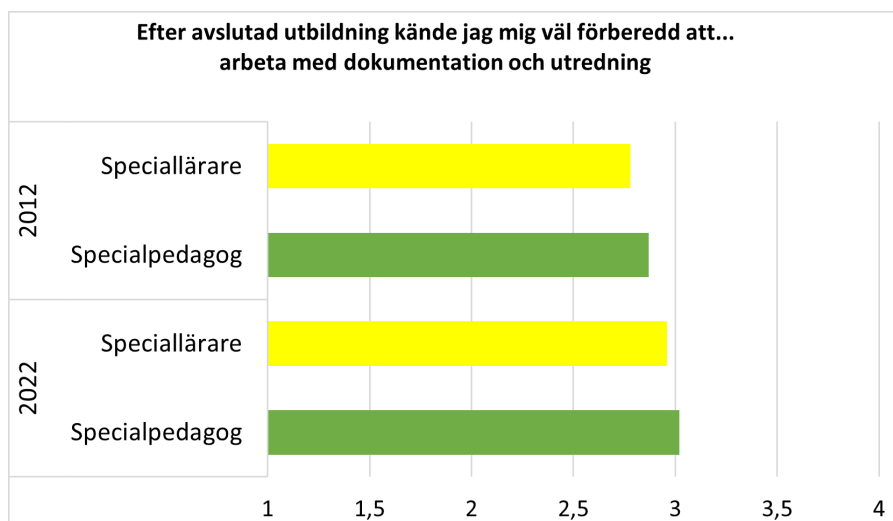
Det går att dra paralleller till flera dilemman inom den specialpedagogiska verksamheten (Ahlberg, 2007; Persson, 2019). Samverkan, konsultation och rådgivning är områden som enligt respondenterna ökat sedan den förra enkäten genomfördes, och är även de områden som respondenterna angett att de arbetar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

## Utbildning

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

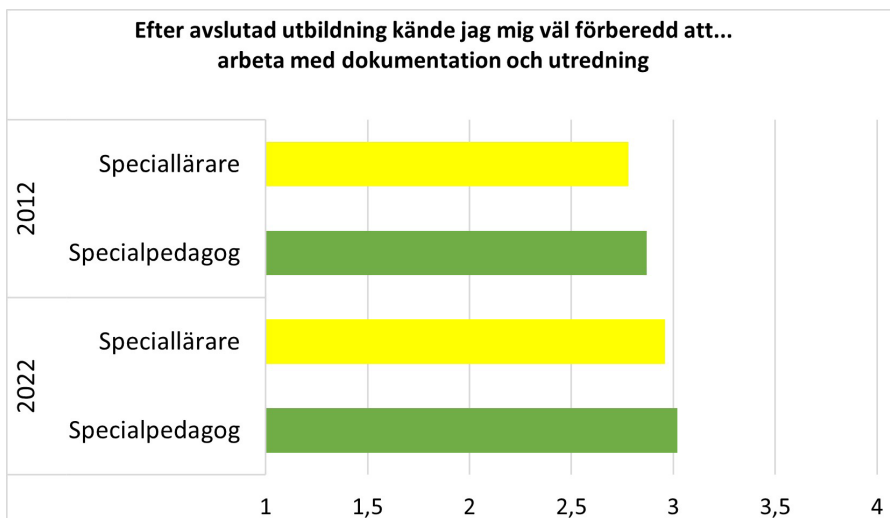


**Figur 10.7.** Sammanställning av de områden speciallärare/specialpedagoger känner sig förberedda att arbeta med efter utbildning.



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

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



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

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

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

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

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

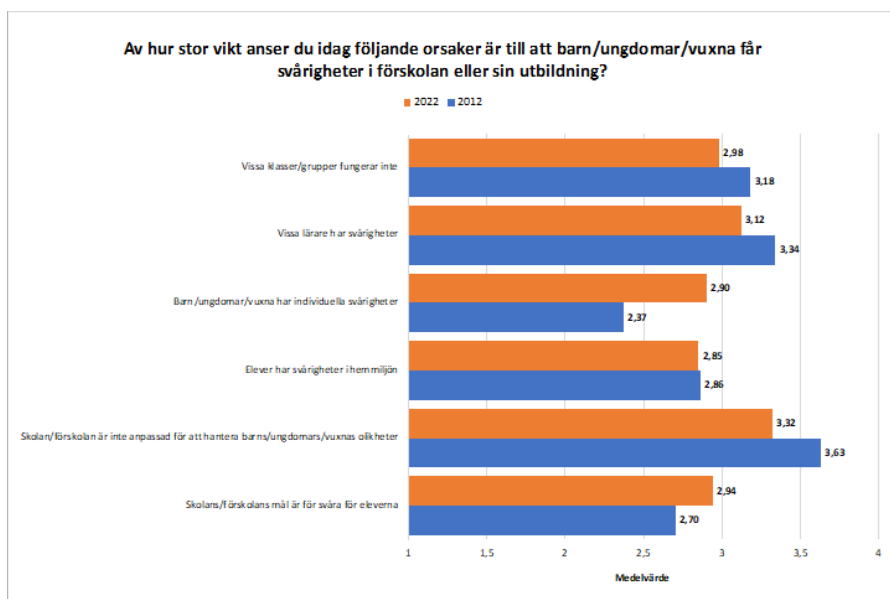
Slutligen påverkar politiska och statliga beslut även efterfrågan på formell behörighet, vilken inte tidigare betraktades som lika viktig. Till följd av politiska beslut har det också blivit lättare och mer lättillgängligt rent ekonomiskt att få formell behörighet, då olika lärarlyft har möjliggjort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



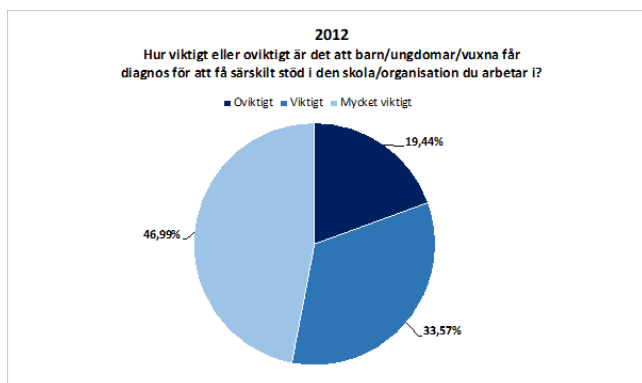
## Förhållningssätt

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

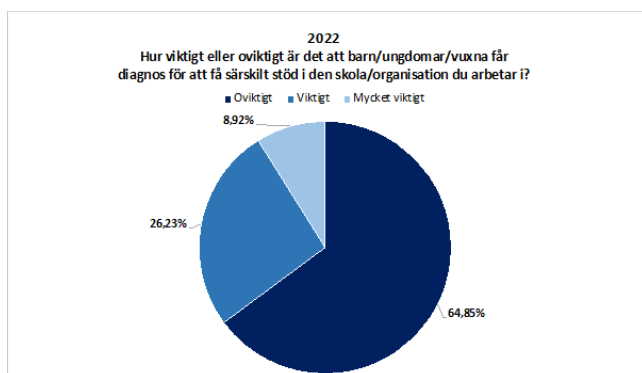
I figuren 10.11A och 10.11B presenteras resultaten från 2012 respektive 2022 där specialprofessionerna tar ställning till hur viktigt eller oviktigt det är att barn/ungdomar/vuxna i deras respektive skola/organisation får en diagnos för att få särskilt stöd. Här har en stor förändring skett, då diagnosen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



**Figur 10.10.** Orsaker till elevers svårigheter i skolan.



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



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

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

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

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

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

## Slutsatser

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

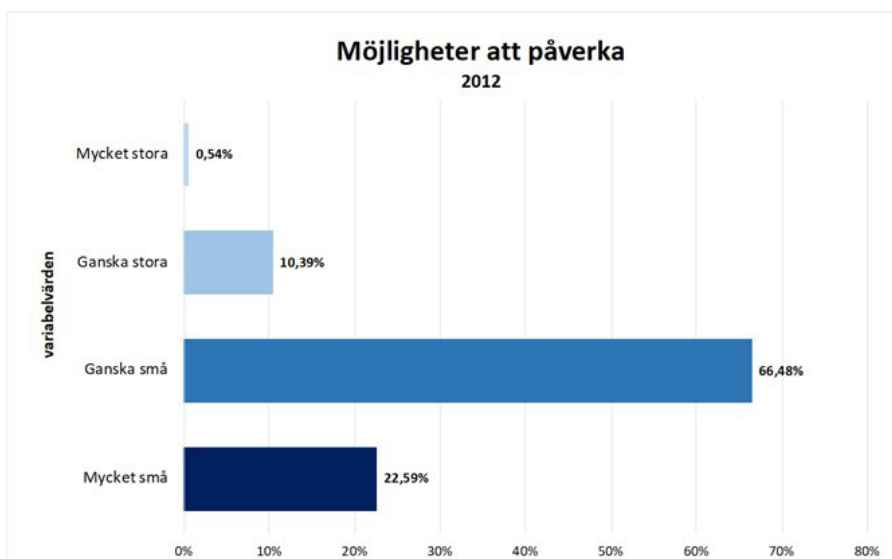
Att utföra arbetsuppgifter som specialprofessionerna själva anser vara olämpliga eller som strider mot deras egna föreställningar, skadar yrkets status ytterligare (Magnússon & Göransson, 2019). Tydligare arbetsuppgifter är enklare för specialprofessionerna att försvara, eftersom de då inte längre gör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

### Byråkratisering av professionen

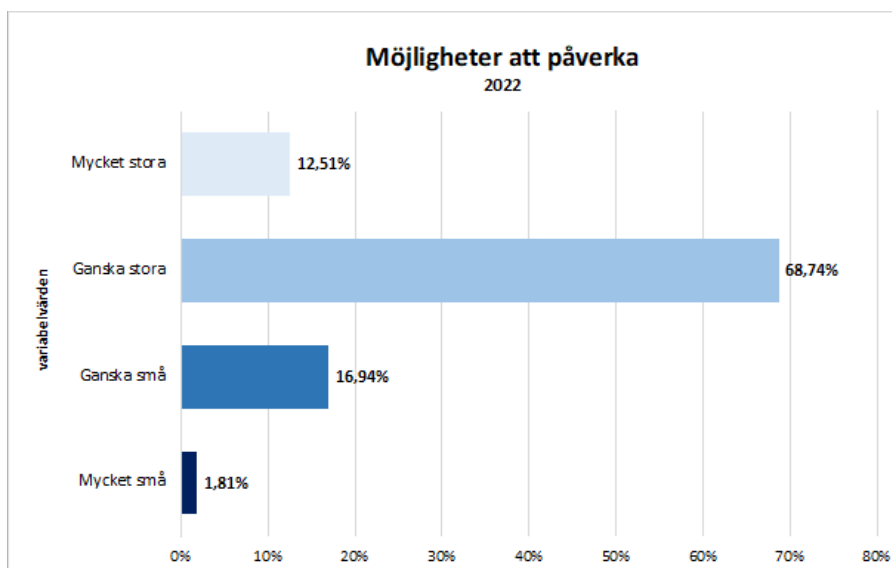
De arbetsuppgifter som speciallärarstudenterna anger har den största ökningen är de som kretsar kring utredning, upprättande av åtgärdsprogram och dokumentation. Även samverkan och konsultation är områden som uppges ha ökat och är de som specialprofessionerna menar att de till störst del arbetar med.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

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

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



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



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

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

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

### Från skolproblem till elevproblem

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

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

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

## Referenser

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

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





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



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

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

## Inledning

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

---

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

---

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

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

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

## Material, urval och analys

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

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

**Tabell 11.1.** Studiens informanter.

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

## Speciallärares och specialpedagogers uppgifter och roller i skolans organisation

### Uppgifter och roller

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

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

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

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

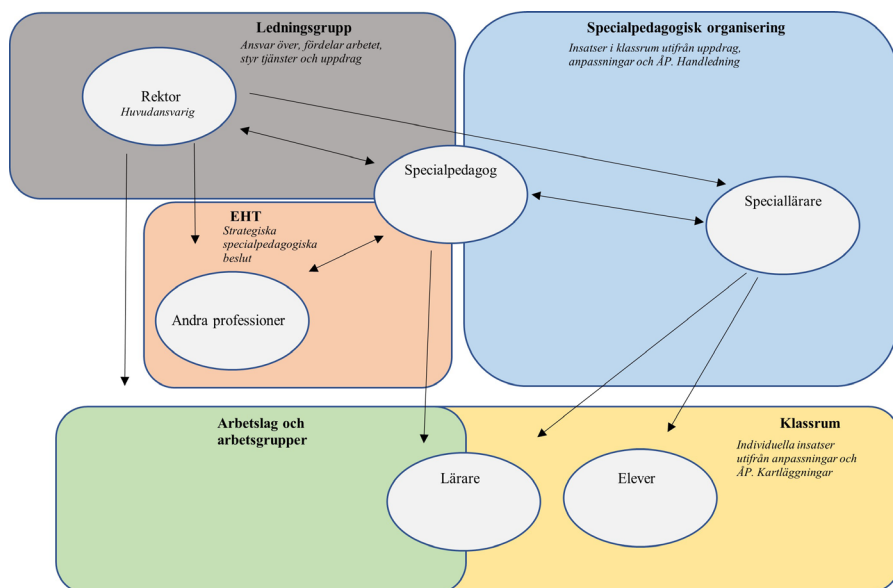
Utöver uppgifterna avser vi att i nedanstående figur 11.1 tydliggöra hur makt och kontroll i skolan kan se ut från speciallärar- och specialpedagogperspektiv. Pilarnas riktning har betydelse för hur kontrollen förhåller sig mellan respektive aktör. Placeringen av bubblorna tydliggör också i vilken hierarkisk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

## Analys

### Två professioner – två perspektiv?

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





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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Makt och autonomi i skolans organisation

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Slutsatser

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

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

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

### Specialpedagoger vs speciallärare

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

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

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

### Inkluderingsidealet i skolans verksamhet

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

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



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

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

### Den specialpedagogiska praktiken

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

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

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

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

## Referenser

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

- Göransson, K., Lindqvist, G., Möllås, G., Almqvist, L. & Nilholm, C. (2016). Ideas about occupational roles and inclusive practises among special needs educators and support teachers in Sweden. *Educational review*, 69(4), 490–505. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1237477>
- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnússon, G. & Almqvist, L. (2019). Profesionalism, governance and inclusive education – A total population study of Swedish special educators. *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 559–574. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1441339>
- Ingersoll, R.M. (2003). *Who controls teachers' work?: Power and Accountability in Americas Schools*. Harvard University Press.
- Jortveit, M., Tveit, A. D., Lansing Cameron, D. & Lindqvist, G. (2020). A comparative study of Norwegian and Swedish special educators' beliefs and practices. *European Journal of Special Needs Education*, 35(3), 350–365. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1689716>
- Klang, N., Gustafson, K., Möllås, G., Nilholm, C. & Göransson, K. (2017). Enacting the role of special needs educator – six Swedish case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 39–405. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1240343>

## 12. Skolledare och specialpedagoger om specialpedagoguppdraget

Kristina Menckel, Love Nilsson<sup>18</sup> & Gunnlaugur Magnússon

### Inledning

Enligt Skollagen (SFS 2010:800) ska skolan vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, en formulering vars betydelse vållat visst huvudbry bland såväl praktiker som skolforskare (Jahnke, 2021; 2022). Enligt samma lagstiftning har skolan också ett uttalat kompensatoriskt uppdrag, det vill säga att faktorer som inte eleverna själva kan rå för – såsom genus, klass, funktionsnedsättning och/eller etnicitet – varken ska påverka elevernas möjlighet att lyckas i skolan (Ramberg m.fl., 2021), eller deras möjligheter till vidare utbildning och arbete. En senare förändring av skollagen (SFS 2010:800) ska varje skola tillhandahålla en samlad elevhälsa bestående av skolsköterska, kurator, skolläkare och psykolog. Professionsgrupperna som ingår i elevhälsan behöver inte vara på plats på varje enskild skola, men huvudmannen ska se till att alla elevers tillgång till elevhälsan är adekvat (Prop. 2009/10:165). Vidare har rektor ansvar för att tillhandahålla ”specialpedagogisk kompetens” i elevhälsan, men uttrycket är i sig inget krav på att den kompetensen ska vara i form av personal med examina som specialpedagog eller speciallärare. I slutbetänkandet av utredningen om *Elevers möjligheter att nå kunskapskraven* (SOU 2021:11) föreslås dock en skärpning av skrivelsen i skollagen och att det som i dagsläget benämns som ”specialpedagogisk

---

<sup>18</sup> Menckel, K. & Nilsson, L. (2021). *Skolledares och specialpedagogers syn på specialpedagogens uppdrag med utgångspunkt i examensordningen: en kvantitativ studie*. [Examensarbete i akademisk yrkesutbildning på avancerad nivå, Stockholms universitet]. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1650268/FULLTEXT01.pdf>

---

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

Menckel, K., Nilsson, L. & Magnússon, G. (2024). Skolledare och specialpedagoger om specialpedagoguppdraget. I W. Wermke, G. Höstfält & G. Magnússon (red.), *Specialpedagogik som politik och praktik: Specialpedagogiska professioner i den svenska skolan sedan 1980*, s. 219–239. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bcql.l>. Licens: CC BY 4.0

kompetens” ska bytas ut mot de mer specifika termerna specialpedagog och/eller speciallärare<sup>19</sup>.

Examensordningen (SFS 2017:1111) för specialpedagoger och speciallärare har många likheter (Göransson m.fl., 2015). Det övergripande målet är till exempel detsamma: att utveckla färdighet och förmåga att leda utvecklingen av det pedagogiska arbetet i syfte att möta behoven hos alla elever. Det kan därför ses som att ett relationellt, inkluderande perspektiv ligger till grund för examensordningen. I jämförelse med specialpedagogens utbildning är speciallärarens mer individorienterad. Specialläraren behöver exempelvis inte ta samma hänsyn till grupp- och organisationsnivåer i arbetet med pedagogiska utredningar, något specialpedagogen däremot förväntas göra. Göransson m.fl. (2015) sammanfattar dessa skillnader som att speciallärarens examensordning ger uttryck för en mer individriktad förståelse av orsaken till att skolsvårigheter uppstår än specialpedagogernas examensordning.

Rektors roll i dagens skola är komplex, mångfacetterad och omfattar en mängd ansvarsområden. Detta kan synliggöras genom en enkel jämförelse då rektors ansvar nämns 120 gånger i den nuvarande Skollagen (SFS 2010:800), vilket står i bjärt kontrast till Skollagen 25 år tidigare (SFS 1985:1100), där rektor endast omnämns 20 gånger. Enligt skollagen (SFS 2010:800, 2 kap. 9-10 §) ansvarar rektor för det pedagogiska arbetet på sin skolenhet, för den skolutvecklande verksamheten samt för fördelning av ekonomiska och andra resurser utifrån elevernas behov. I det sistnämnda arbetet med att fördela resurser, kan specialpedagoger ha en viktig funktion. I en granskning av rektorers ledarskap som Skolinspektionen (2012) genomförde, framkom exempelvis att specialpedagoger ofta har en god bild av vilka elever som riskerar att inte nå kunskapsmålen. Granskningen klargjorde även att specialpedagoger vanligtvis inte var delaktiga i att utveckla skolans övergripande arbete, vilket betyder att deras kunskaper om skolutveckling inte alltid tillvaratas av skolan. Skolinspektionen drog slutsatsen att högre mål- och kunskapsuppfyllelse kunde uppnås om specialpedagogers kompetenser bättre togs till vara (Skolinspektionen, 2012). Skolinspektionens senare kvalitetsgranskning (Skolinspektionen, 2021) visade i sin tur framgångar bland rektorer som kartlägger specialpedagogiska stödbehov hos lärare

---

<sup>19</sup> Förslaget genomfördes och ändringen i skollagen trädde i kraft 2023-07-02.

i syfte att stärka arbetet med elever i behov av stöd, något som granskningen också bedömde kunde göras i avsevärt högre grad.

Enligt Göransson m.fl. (2015) ska Skollagen (SFS 2010:800), utöver examensordningen, vara bärande för utformningen av specialpedagogers yrkesroll, men som tidigare nämnts beskriver Skollagen endast uppdraget genom föreskriften att elevhälsan ska ha tillgång till specialpedagogisk kompetens, dock utan att klargöra vad det innebär i praktiken (SFS 2010:800 2 kap. 25§). Det är rektor som ansvarar för att "elevhälsans verksamhet utformas så att eleverna får den ledning och stimulans, de extra anpassningar eller det särskilda stöd samt den hjälp de behöver" (Skolverket, 2017, s. 18–19). Det är således av stor vikt att rektor har tillräcklig kompetens för att leda skolans elevhälsoarbete. Det är även rektors ansvar att se till att de kompetenser som finns i elevhälsan är tydliga och tillgängliga för lärare, inte minst som en förutsättning för att utveckla det förebyggande och främjande elevhälsoarbetet (SOU 2021:11).

Det här kapitlet rapporterar resultat från en studie vars syfte var att undersöka specialpedagogers arbetsuppgifter och arbetsområden. Studien är designad som en jämförande kvantitativ enkätstudie. Först studerades skolledares uppfattningar om specialpedagogers arbetsuppgifter och huruvida dessa var kopplade examensordningen, samt om det finns arbetsuppgifter som skolledarna anser att specialpedagoger bör arbeta mer med än de gör idag. Därefter undersöktes specialpedagogers uppfattningar om huruvida de utför arbetsuppgifter primärt kopplade till examensordningen, samt om det finns arbetsuppgifter som enligt deras uppfattning tillhör yrket, men som de inte arbetar med. Resultaten från dessa två delstudier jämförs sedan för att få en fördjupad bild av specialpedagogers yrkesroll och dess relation till examensordningen.

## Metod, urval och analys

Urvalet av respondenter gjordes genom en bred inbjudan till såväl skolledare som specialpedagoger. I det första steget skickades missivbrev och enkät via mejl till alla kommunalt anställda skolledare i Stockholm stad samt till skolledare i fem kranskommuner (n=734). Specialpedagogerna värvades dels genom 325 mail, med formuleringar motsvarande skolledarnas, som sändes till grund- och gymnasieskolor i Stockholm, dels genom ett bekvämlighetsurval via sociala medier (Facebook-gruppen "Forum specialpedagogik"). Dessa urvalsverktyg, en bred inbjudan och

sociala medier, kan generera ett stort antal svar och är på så vis mycket användbart för att nå de önskade urvalsgrupperna (Denscombe, 2018). Däremot blir representativiteten svår att kontrollera. Sammanlagt deltog 176 skolledare och 278 specialpedagoger i studien. Det betyder att endast 26.9% av skolledarna som kontaktades deltog i studien, men på grund av urvalsmetoden för specialpedagogerna är bortfallet för dem svårskattat. Det innebär att våra resultat inte kan anses vara representativa för yrkesgrupperna ifråga, men det statistiska underlaget är däremot tillräckligt stort för att dra slutsatser om specialpedagogers arbetsförhållanden inom skolverksamheter i Stockholmsområdet och kan generera ett allmänt underlag för analytiska slutsatser avseende specialpedagogers yrkesroll.

Enkäterna utformades i det webbaserade verktyget Google Forms, en för skolledare och en för specialpedagoger och frågeområdena kan sammanfattas på följande vis:

#### Huruvida specialpedagoger:

- Tar del av relevant aktuell forskning.
- Utformar och deltar i utformandet av åtgärdsprogram.
- Utformar och deltar i arbetet med pedagogiska utredningar och analyserar svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå.
- Är kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda.
- Identifierar, analyserar och medverkar i förebyggande arbete med skolans lärmiljöer.
- Utvärderar och utvecklar det pedagogiska arbetet i syfte att kunna möta behoven hos alla barn och elever.

Med hänsyn till tidigare forskning ville vi också undersöka i vilken utsträckning skolledare ansåg att specialpedagoger borde arbeta med, samt i vilken utsträckning specialpedagoger uppgav att de arbetade med:

- Undervisning av elever, enskilt eller i grupp.

Var och en av enkäterna bestod därmed av sju bakgrundsfrågor och åtta huvudfrågor, med svarsalternativ utifrån en femgradig Likertskala som gav respondenterna möjlighet att helt eller delvis instämma i påståendet till att helt eller delvis ta avstånd från det, samt ett neutralt alternativ (Denscombe, 2018; Ejlertsson, 2019). Vi inkluderade också en öppen

fråga till skolledarna och två öppna frågor till specialpedagogerna, detta för att ge respondenterna möjlighet att ta upp det de själva tycker är viktigt, att fördjupa eller utveckla sina svar, eller fånga aspekter och komplexitet som eventuellt inte rymts i de slutna frågorna (Denscombe, 2018; Ejlertsson, 2019; Eliasson, 2018). De öppna frågorna till specialpedagogerna undersökte om det fanns arbetsuppgifter vi inte frågat om som specialpedagogerna utförde, samt om det fanns arbetsuppgifter som de ville utföra i högre utsträckning. Den öppna frågan till skolledarna undersökte om det fanns arbetsuppgifter som de ansåg att specialpedagogerna borde arbeta med men som vi inte nämnt. Analyserna bygger på deskriptiv statistik i form av medelvärden samt bivariat analys i form av jämförande analyser. Undersökningsgrupperna har även jämförts med ett nationellt tvärsnitt med data från Skolverket (2021) för att undersöka hur väl grupperna överensstämde med totalpopulationen baserat på bakgrundsfrågorna.

## Studiens resultat

Studiens resultat presenteras här i tre avsnitt. Först, som deskriptiv statistik över respondenternas svar, uppdelat enligt yrke, och sist presenteras respondenternas fritextsvar kategoriserade utifrån examensordningen.

### Respondenterna

Sammanlagt fick vi in 454 enkätsvar från skolledare och specialpedagoger. I båda grupperna var majoriteten av respondenterna kvinnor, dock avsevärt fler bland specialpedagogerna 95,7% jämfört med 72,2% av skolledarna. Större delen av båda yrkesgrupperna är i åldern 40-60 år, 74,8% av specialpedagogerna samt 76,1% av skolledarna. Dessa siffror överensstämmer relativt väl med det riksgenomsnitt Skolverket (2021a) presenterar där 67,8 % av rektorerna i grundskolan är kvinnor, med en medelålder av 51 år och 92,1% av specialpedagogerna är kvinnor med samma medelålder, 51 år. Avseende yrkeserfarenhet märkte vi en större variation bland våra respondenter, dock med en stor andel som arbetat 10 år eller mer; 34,2% av specialpedagogerna respektive 32,4% av skolledarna. Det kan jämföras med statistik på riksnivå där rektorer i genomsnitt arbetat ca 7 år (Skolverket 2021b). Skolverket tillhandahåller dock inte motsvarande statistik på riksnivå vilket omöjliggjorde en jämförelse. Sammanfattningsvis överensstämmer vår urvalsgrupp relativt väl med riksgenomsnittet, med skillnader av marginell betydelse.



## Specialpedagogers nuvarande arbetsuppgifter – en jämförelse av svaren

Specialpedagogerna fick svara på frågan om de hade en skriftlig arbetsbeskrivning. 27,7% svarade ja, 34,2% svarade nej och 38,1% svarade ”till viss del”.

Det betyder att majoriteten inte verkar ha fullständigt formulerade arbetsbeskrivningar att förhålla sig till. Det visade sig också att det fanns statistiskt signifikans mellan grupperna på samtliga faktorer, när det kom till rankningen av vilka arbetsuppgifter rektorer ansåg specialpedagoger borde utföra och vilka arbetsuppgifter specialpedagogerna ansåg sig göra.

**Tabell 12.1.** Förekomst av arbetsbeskrivning hos specialpedagogerna.

| Finns skriftlig arbetsbeskrivning för ditt uppdrag? | Specialpedagog (n=278) |        |
|---|------------------------|--------|
|   | n                      | %      |
| Ja  | 77                     | 27,7 % |
| Nej   | 95                     | 34,2 % |
| Till viss del                                       | 106                    | 38,1 % |

**Tabell 12.2.** Bivariat analys över signifikanta skillnader på enkäternas slutna

| Variabler   | specialpedagog |       | skolledare |       | t=Test for equality for means |        |          |
|---|----------------|-------|------------|-------|-------------------------------|--------|----------|
|   | (n=278)        |       | (n=176)    |       | df                            | t      | p        |
|   | M              | SD    | M          | SD    |                               |        |          |
| 1. Tar del av aktuell forskning som är relevant för yrket.    | 3.89           | .975  | 4.58       | .580  | 450.431                       | -9.462 | <.001*** |
| 2. Undervisning av elever enskilt och i grupp.                | 2.77           | 1.503 | 3.09       | 1.225 | 424.170                       | -2.516 | <.001*** |
| 3. Utformar och deltar i arbetet med åtgärdsprogram.          | 4.61           | .867  | 4.66       | .610  | 452                           | -.711  | <.030*   |
| 4. Utformar och deltar i arbetet med pedagogiska utredningar. | 4.64           | .820  | 4.70       | .548  | 452                           | -.969  | <.016*   |
| 5. Är kvalificerad samtalspartner och rådgivare.              | 4.28           | .918  | 4.69       | .573  | 451.918                       | -5.946 | <.001*** |
| 6. Arbetar förebyggande med skolans lärmiljöer                | 4.04           | 1.097 | 4.63       | .629  | 448.105                       | -7.173 | <.001*** |
| 7. Utvärderar och utvecklar det pedagogiska arbetet.          | 4.05           | 1.032 | 4.61       | .632  | 451.559                       | -7.136 | <.001*** |

\*\*\*p<0.001; \*\*p<0.01; \*p<0.05.

Frågorna formulerades med en övergripande frågeställning som för specialpedagogerna löd: *I vilken utsträckning anser du att du arbetar med nedanstående uppgifter?* och för skolledarna: *I vilken utsträckning anser du att specialpedagoger bör arbeta med nedanstående uppgifter?* Här har omformuleringar av alternativen gjorts för att bibehålla grammatik och tydlighet. Allmänt rankade rektorerna arbetsuppgifterna högre än vad specialpedagogerna gjorde och dessutom var det större spridning i svaren bland specialpedagogerna än bland rektorerna. I samtliga fall var även skillnaden mellan grupperna statistiskt signifikant. Ett bra exempel på detta är idén om att specialpedagoger ska ta del av forskning knuten till det specialpedagogiska uppdraget. Här tyckte skolledarna i högre grad att det vore något som specialpedagogerna borde göra ( $M= 4.58$ ,  $SD= 0.58$ ), vilket skilde sig från vad specialpedagogerna bedömde att de gör ( $M= 3.89$ ,  $SD= 0.98$ ). Frågan huruvida specialpedagogerna ska undervisa elever enskilt eller i grupp var den arbetsuppgift som skolledarna skattade lägst, men ändå tyckte majoriteten att det borde höra till specialpedagogernas arbetsuppgifter ( $M= 3.09$ ,  $SD= 1.23$ ). Det är också den fråga som uppvisade störst spridning inom gruppen. Även här var det större spridning i svaren bland specialpedagogerna, vilket tyder på att det skiljer sig rätt mycket mellan olika individer och skolor med avseende på i vilken utsträckning de faktiskt undervisar individuellt. ( $M= 2.77$ ,  $SD= 1.50$ ).

Skolledarnas svar på huruvida specialpedagoger bör arbeta med att utforma och delta i arbetet med åtgärdsprogram, visade på relativt samstämmiga svar mellan grupperna. Den arbetsuppgiften är med andra ord både något specialpedagoger arbetar mycket med ( $M= 4.61$ ,  $SD= .87$ ), samtidigt som det är en uppgift som skolledarna ansåg vara en del av specialpedagogernas uppdrag ( $M= 4.66$ ,  $SD= .61$ ). Specialpedagogers arbete med pedagogiska utredningar och analyser av svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå var i sin tur den arbetsuppgift skolledarna ansåg i högst grad att specialpedagoger borde arbeta med ( $M= 4.70$ ,  $SD= .55$ ). Även specialpedagogerna skattade den här arbetsuppgiften högst. Spridningen i svaren var dessutom minst avseende denna arbetsuppgift i båda grupperna ( $M= 4.64$ ,  $SD= .82$ ), vilket tyder på att det finns en stark samstämmighet om att arbetsuppgiften ingår i deras uppdrag och att de arbetar med den i hög grad. Skolledarna var relativt överens om att det i hög grad bör ingå i specialpedagogens uppdrag att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor. ( $M= 4.69$ ,  $SD= .57$ ) På samma fråga

skattade specialpedagogerna det som något som i hög utsträckning ingår i uppdraget ( $M= 4.28$ ,  $SD= .92$ ). När det gäller att identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete med skolans lärmiljöer, ansåg skolledarna att även detta är något som specialpedagoger i hög grad bör arbeta med ( $M= 4.63$ ,  $SD= .63$ ). Specialpedagogerna uppskattade i lägre grad att de faktiskt arbetar med det området jämfört med skolledarnas uppfattning ( $M= 4.04$ ,  $SD = 1.1$ ). Specialpedagogernas svar innehöll en större spridning än skolledarnas svar, vilket var samstämmigt med övriga frågor.

På den sista slutna frågan som behandlade utvärdering och utveckling av det pedagogiska arbetet i syfte att kunna möta behoven hos alla barn och elever, svarade skolledarna relativt samstämmigt och skattade att det är något som specialpedagoger i hög grad bör göra ( $M= 4.61$ ,  $SD= .63$ ). Specialpedagogernas uppskattning var lägre än skolledarnas, samt hade en högre spridning inom gruppen ( $M= 4.05$ ,  $SD= 1.03$ ). Överlag har skolledarna svarat med höga värden på samtliga frågor. De arbetsuppgifter som kan härledas till examensordningen skattade skolledarna mellan ( $M=4.58-4.70$ ) och även enskild undervisning hamnade ovanför skalans mitt ( $M=3.09$ ). Skolledarna svarade konsekvent med högre värden än vad specialpedagogerna gjorde. Skolledarnas svar hade även en mindre spridning inom gruppen, där den största spridningen uppvisades på frågan om enskild undervisning. Specialpedagogerna i sin tur skattade frågor knutna till examensordningen relativt högt ( $M=4.04-4.64$ ), med ett undantag gällande att ta del av aktuell forskning som fick ett lägre medelvärde ( $M=3.89$ ). Specialpedagogerna svarade lägre på att undervisa elever enskilt eller i grupp än vad skolledarna gjorde, men hos bägge grupperna fanns en tydligt lägre skattning jämfört med övriga frågor. Specialpedagogernas svar uppvisade även här en större spridning på samtliga frågor jämfört med skolledarnas.

### Respondenternas svar på studiens öppna frågor

Respondenterna gavs också möjlighet att svara på öppna frågor med friskrivna textsvar. Här efterfrågades bland annat vilka arbetsuppgifter specialpedagoger bör arbeta med, eller arbetsuppgifter de faktiskt arbetade med men som låg utanför arbetsuppgifterna de kunde skatta i de fast formulerade enkätfrågorna. I tabell 12.3 visas de svar som skrevs som fritextsvar och som kunde relateras till examensordningen samt svar som inte kan relateras till examensordningen.

**Tabell 12.3.** Övriga arbetsuppgifter skolledare anser att specialpedagoger bör arbeta med.

| Kategori   | Antal     | Procentuell andel av redovisade fritextsvar |
|--|-----------|---|
| <b>Svar som kan relateras till examensordningen:</b> |           |   |
| Rådgivning, kollegiala samtal samt stöd till lärare  | 11        | 39,3 %                                      |
| Organisation och ledningsfrågor                      | 7         | 25 %  |
| Elevhälsoteam  | 5         | 17,9 %                                      |
| <b>Övriga svar:</b>                                  |           |   |
| Undervisning enskilt eller i grupp                   | 5         | 17,9 %                                      |
| <b>Totalsvar:</b>                                    | <b>28</b> | <b>100 %</b>                                |

Tabellen ovan visar hur skolledarna har svarat på frågan om det fanns arbetsuppgifter de ansåg att specialpedagoger borde arbeta mer med. Det var 51 stycken skolledare som valde att besvara frågan, men redovisade svar i tabellen är de svar som är minst fem eller fler i antal. Exempel på bortfall som inte gick att kategorisera var ”Fokus på elever och lärare”, ”Flexibel utifrån verksamhetens behov” samt svar som föreslog en helt annan organisation. 39,3 % av skolledarna ansåg att specialpedagogerna bör arbeta mer med rådgivning, kollegiala samtal samt stöd till lärare och 25 % av skolledarna nämnde organisations- och ledningsfrågor. Andra exempel på svar som förekom var att utveckla lärmiljöer, samverka med vårdnadshavare, observationer och handledning. Totalt kunde 82,2 % av de redovisade skolledarnas svar relateras till examensordningen. De responderande specialpedagogerna fick även svara på en öppen tilläggsfråga som frågade vad de skulle vilja arbeta mer med. Tabell 12.4 visar arbetsuppgifter som nämndes i fritextsvaren, såväl de som kan relateras till examensordningen som svar som inte kan det.

148 respondenter svarade på frågan med fritextsvar, men i tabellen är endast de svar som är minst fem eller fler i antal representerade. Ur specialpedagogernas svar kunde tre större områden skönjas: organisations- och ledningsfrågor 25,5 %, handledning och kvalificerade samtal 25,5 % och främjande och förebyggande arbete 24,1 %. Det framkom även önsknings om att få arbeta mer med utveckling av lärmiljöer, observationer samt tid att fördjupa sig i åtgärdsprogram och kartläggningar. Totalt kunde 92,5 % av specialpedagogernas svar relateras till

**Tabell 12.4.** Arbetsuppgifter specialpedagoger skulle vilja arbeta mer med.

| Kategori   | Antal      | Procentuell andel av redovisade fritextsvar |
|--|------------|---|
| <b>Svar som kan relateras till examensordningen:</b> |            |   |
| Handledning och kvalificerade samtal                 | 35         | 25,5 %                                      |
| Skolutveckling (på ledningsnivå)                     | 35         | 25,5 %                                      |
| Främjande och förebyggande arbete                    | 33         | 24,1 %                                      |
| Utveckla lärmiljöerna                                | 15         | 10,9 %                                      |
| Observationer  | 9          | 6,5 %                                       |
| <b>Övriga svar:</b>                                  |            |   |
| Arbeta elevnära, enskilt eller med grupper           | 10         | 7,3 %                                       |
| <b>Totalsvar:</b>                                    | <b>137</b> | <b>100%</b>                                 |

examensordningen. 7,3 % uppgav att de ville arbeta ”mer elevnära” eller med mindre grupper. Exempel på bortfall var ”Mindfulness” och ”Arbeta mer med skolans lårmskler” då dessa inte gick att kategorisera på ett adekvat sätt.

Specialpedagogerna fick även svara på en fråga om arbetsuppgifter som de arbetar med, men som saknades bland våra fasta svar i skattningsfrågorna. Tabell 12.5 visar dessa arbetsuppgifter.

Tabell 12.5 visar specialpedagogers svar på den öppna frågan om vilka övriga arbetsuppgifter de utför. Totalt svarade 260, men redovisade svar i tabellen är de som är minst fem eller fler i antal. 15,5 % svarade att de arbetar med uppgifter tillhörande elevhälsan och 12 % med olika uppdrag inom fortbildning av personal på skolan. I övrigt angav specialpedagogerna att de till exempel arbetar med ledningsfrågor, kontakt med externa aktörer samt olika typer av screening. Totalt kunde 61,5 % av svaren relateras till examensordningen. Exempel på svar som föll bort var ”släcka bränder”, ”möten” och ”övergripande organisatoriska uppgifter” då de inte passade in i någon av kategorierna på ett adekvat sätt. Som framgår är specialpedagogernas arbete fyllt med en mångfald av arbetsuppgifter, såväl de som skrivs fram i examensordningen, som uppgifter i skolans vardag som behöver lösas från dag till dag. Specialpedagoger kan med andra ord både ses som en specialiserad yrkesgrupp med specifika arbetsuppgifter kopplade till sitt arbete, som skolans allt-i-allo som får släcka bränder och jobba med löpande och tillfallande arbetsuppgifter.

**Tabell 12.5.** Övriga arbetsuppgifter specialpedagoger arbetar med.

| Kategori   | Antal      | Procentuell andel av redovisade fritextsvar |
|--|------------|---|
| <b>Svar som kan relateras till examensordningen:</b>                 |            |   |
| EHT, både deltagande och ledande roller                              | 36         | 15,5 %                                      |
| Fortbildningsuppdrag, såsom arbetslagskonferenser, temakvällar, etc. | 28         | 12 %  |
| Kontakt med externa aktörer  | 26         | 11,2 %                                      |
| Pedagogisk ledningsgrupp, fokus skolutveckling                       | 23         | 9,9 %                                       |
| Screening, inklusive PU  | 20         | 8,6 %                                       |
| Lektionsobservationer  | 10         | 4,3 %                                       |
| <b>Övriga svar:</b>  |            |   |
| Undervisning, enskild eller i grupp                                  | 19         | 8,2 %                                       |
| Övergripande arbete, verksamhetsstöd, antagningar, elevråd etc.      | 15         | 6,4 %                                       |
| Vikarie, lärarassistent, resurs                                      | 13         | 5,6 %                                       |
| Närvarokontroll  | 10         | 4,3 %                                       |
| Dokumentation  | 8          | 3,4 %                                       |
| Handleda assistenter, resurspersonal                                 | 7          | 3 %   |
| Likabehandling   | 7          | 3 %   |
| Rastvakt   | 6          | 2,6 %                                       |
| Stöttar lärare på plats eller med material                           | 5          | 2,1 %                                       |
| <b>Totalsvar:</b>  | <b>233</b> | <b>100%</b>                                 |

## Diskussion

Vår studie visar på en enhetlig och hög förväntan hos skolledarna gentemot specialpedagogerna. Skolledarnas svar kännetecknas av en genomgående lägre spridning och högre skattning på de olika arbetsuppgifterna jämfört med specialpedagogernas svar. Vi ser även en statistiskt säkerställd skillnad mellan gruppernas skattning av samtliga arbetsuppgifter. Gerrbo (2012) visade i sin doktorsavhandling att de responderande rektorerna allmänt hade låg kännedom om specialpedagogernas examensordning. En äldre studie (Berglund m.fl., 2007) visade däremot att rektorerna till viss del visste vad de kunde förvänta

sig av specialpedagogerna, och att de såg dem som viktiga nyckelpersoner för skolutveckling. Rektorerens kunskaper om examensordningen går inte att fastställa i vår studie. Det är tydligt att skolledarna i hög utsträckning relaterar de arbetsuppgifter som framkommer i examensordningen med specialpedagogers praktiska arbete, inte minst skolutvecklingsarbete. Specialpedagogernas svar indikerar dock att de inte utför de arbetsuppgifter som examensordningen föreskriver i den höga grad som skolledarna anser de bör göra, något som framkommit i flertalet tidigare studier (Göransson m.fl., 2015; Lindqvist, 2013; Möllås m.fl., 2017; Takala & Ahl, 2014; Tissot, 2013).

Specialpedagogernas fritextsvar visar att de i en hög grad önskar arbetsuppgifter i enlighet med examensordningen, särskilt inom områden som skolutveckling, främjande och förebyggande arbete samt handledning och kvalificerade samtal. Det sistnämnda kan jämföras med resultaten från Göranssons m.fl. (2016) studie, där det också fanns hög samstämmighet kring vilka arbetsuppgifter specialpedagoger vill utföra. Specialpedagogernas fritextsvar om övriga arbetsuppgifter, visade på den variation och bredd yrket kan ha. Förutom undervisning får specialpedagogerna i vår studie arbetsuppgifter som exempelvis vikarie, närvarokontroll och rastvakt. Vi kan dock inte veta om specialpedagogerna själva åtagit sig dessa arbetsuppgifter, eller om arbetsuppgifterna ålagts dem, men detta är i linje med resultaten från flera tidigare studier som visat att specialpedagoger ofta arbetar med uppgifter som inte relateras till deras yrkesroll i examensordning eller andra styrdokument (Möllås m.fl., 2017; Rosen Webb, 2011; Takala & Ahl, 2014). En förklaring till specialpedagogers breda användningsområde är bristfälliga resurser till skolorna, som kan utgöra hinder i det specialpedagogiska arbetet (Magnússon & Göransson, 2018; Rosen Webb, 2011) och kan avgöra om specialpedagogen behöver ta hand om närvarokontroll, agera lärarassistent eller vikarie eller ”släcka bränder”, som flera specialpedagoger i vår studie skrev i sina svar. Detta kan i sin tur relateras till resultatet att två tredjedelar av specialpedagogerna angav att de *till viss del* eller *inte alls* har en arbetsbeskrivning. Det föranleder frågan om en tydligare arbetsbeskrivning skulle underlätta uppdragen kring vem som ska göra vad, eller om det skulle innebära att utformningen av yrkesrollerna blev för statiska? Frågan har länge diskuterats inom det specialpedagogiska fältet (Magnússon & Göransson, 2018). Behöver det finnas en viss flexibilitet i det specialpedagogiska yrket, som en av skolledarna efterfrågar i den öppna frågan? Med stöd av tidigare forskning blir det tydligt att avsaknaden av en formell arbets-

beskrivning kan leda till oklarheter kring specialpedagogens uppdrag (von Ahlefeld Nisser, 2014; Göransson m.fl., 2016; Lindqvist, 2013; Möllås m.fl., 2017), men även att specialpedagoger får viss möjlighet att påverka sina arbetsuppgifter och forma sin yrkesroll (Göransson m.fl., 2015; Magnússon & Göransson, 2018).

Göransson m.fl. (2016) drog dock slutsatsen att den otydlighet som råder kring specialpedagogens uppdrag bottenar i en inadekvat styrning på såväl samhällsnivå som skolnivå. I och med att rektor allmänt ansvarar för såväl den pedagogiska verksamheten som specifikt arbetet med elever i behov av särskilt stöd, borde det även vara önskvärt för skolledare att efterlysa ett tydligare uppdrag för specialpedagoger. Detta särskilt med tanke på Skolinspektionens granskning (Skolinspektionen, 2021), som visar att det kvarstår brister i skolledarnas förmåga att använda och organisera den specialpedagogiska kompetensen. Ett tydligt samarbete mellan elevhälsa och skolledning med tydligare yrkesroller för de olika yrkesgrupperna, skulle kunna undanröja de svårigheter specialpedagoger har i sin yrkesutövning och skapa en tydligare auktoritet, legitimitet samt jurisdiktion för yrkesgruppen (Abbott, 1988; Möllås m.fl., 2017).

### Några aspekter av det specialpedagogiska uppdraget

Skolledarna i studien ansåg att specialpedagogerna ska arbeta enskilt med elever i något högre utsträckning än vad specialpedagogerna angav. Många specialpedagoger och speciallärare arbetar en hel del med undervisning av elever i behov av särskilt stöd utanför den ordinarie klassrumsmiljön (Göransson m.fl., 2015; Lindqvist, 2013; Ramberg, 2015). I våra resultat splittrar frågan om enskild undervisning skolledarna, dels är det den arbetsuppgift som skattas lägst av dem, dels den som uppvisar högst spridning i svaren. Samtidigt är det relativt vanligt att skolans yrkesgrupper anser att specialpedagoger ska arbeta just med undervisning av elever i behov av särskilt stöd, enskilt eller i grupp (jrf. Lindqvist, 2013). Enskild undervisning relateras samtidigt till ett kategoriskt perspektiv på särskilt stöd, som enligt Lansheim (2010) och Ahlberg (2015) fortsatt råder i skolan, vilket kan föranleda en krock mellan specialpedagogerna, som är mer skolade i ett relationellt perspektiv, och skolans övriga professioner som oftare utgår från kategoriskt perspektiv (Lindqvist, 2013; Göransson m.fl., 2015). Oavsett förklaring, råder det uppenbarligen inte någon konsensus kring enskild undervisning som arbetsuppgift och bilden är inte lika tydlig i våra resultat som



t.ex. Göransson m.fl. (2015) gör gällande. Till exempel angav flertalet av specialpedagogerna i vår studie att de vill arbeta mer med enskild undervisning, vilket kan vara en delförklaring till att den arbetsuppgiften fortfarande förekommer i så hög uträkning.<sup>20</sup> Högskoleverkets (2012) försök till förtydliganden av specialprofessionernas uppdrag, där speciallärare ska arbeta *med* elever och specialpedagoger *för* elever, verkar inte ha fått det genomslag som avsetts, men ett förtydligande av yrkesgruppernas specifika kompetenser skulle kunna leda till att de bättre skulle komplettera varandra för verksamhetens bästa (Gerrbo, 2012; Göransson m.fl., 2016; Lansheim, 2010).

### Handledning, kvalificerade samtal och skolutveckling

Skolledarna i vår studie ansåg att det är viktigt att specialpedagogerna tillåts arbeta som kvalificerade samtalspartners, samt att utveckla det pedagogiska arbetet. Trots denna betoning önskar en fjärdedel av specialpedagogerna att få arbeta mer med handledning än vad de gör. 39,3 procent av skolledarna uppgav också att specialpedagoger bör arbeta med kollegiala samtal samt stöd till lärare. Ett sådant stöd kan eventuellt säkerställa att lärare får del av den specialpedagogiska kompetens som Lindqvist (2013) tydliggör är en viktig faktor för att underlätta för elever i behov av stöd. Skolinspektionen (2021) visar dock att det kvarstår brister i rektorers arbete med att nyttja den specialpedagogiska kompetensen för att stärka lärares arbete med elever i behov av stöd. Specialpedagogernas svar i vår undersökning visar på en vilja att arbeta med handledning, något som knyter an till resultaten i Göranssons m.fl. (2016) enkätstudie, där specialpedagoger uppgav att de i högre utsträckning ville arbeta med kompetensutveckling, konsultation och handledning.

### Skolutveckling och vetenskaplig grund

I vår studie ansåg skolledarna i hög grad att specialpedagogerna bör hålla sig à jour med aktuell forskning. Detta kan i sig ses som en strävan för att skolan ska vila på vetenskaplig grund (SFS 2010:800 1 kap 5§). Däremot skattade specialpedagogerna i vår studie denna arbetsuppgift lägst av samtliga som kan knytas till examensordningen. I slutbetänkandet av utredningen om *Elevers möjligheter att nå kunskapskraven*

<sup>20</sup> Här kan det noteras att Göransson m.fl. (2018) visade på en större spridning i värderingar och perspektiv bland specialpedagoger än vad tidigare konstaterats.

(SOU 2021:11), framkommer att rektorer och lärare tycker det är svårt att få tillgång till relevant forskning och att de är osäkra på hur implementering av en vetenskaplig grund ska genomföras i praktiken. Ett möjligt sätt skulle vara att specialpedagogerna, som enligt examensordningen ska ha fördjupade kunskaper och insikt i aktuell forskning samt i sambandet mellan vetenskapen och yrkesutövningen, skulle sköta detta enligt styrdokumentet viktiga uppdrag.

Vår undersökning visar också på en önskan bland specialpedagoger att arbeta mer med skolutveckling, vilket stämmer överens med Lindqvists m.fl. (2011) enkätstudie där skolutveckling var något specialpedagoger ansåg borde tillhöra specialpedagogens uppdrag i avsevärt högre utsträckning än vad övriga yrkesgrupper ansåg (jfr. även Rosen-Webb, 2011; Skolinspektionen, 2012). Nödvändigt för att släppa in specialpedagogerna i skolutvecklingsarbetet är dock att skolledare har faktisk kännedom om vad specialpedagogers kompetenser består av, samt att de har kunskap i att kunna organisera verksamheten i enlighet med denna kännedom (Möllås m.fl., 2017). Ett sätt att tillgodose detta, vore att specialpedagoger och skolledning regelbundet samverkar när det gäller organisatoriska frågor, så att utvecklingsarbete sett ur ett specialpedagogiskt perspektiv ges möjlighet att stärka likvärdigheten (von Ahlefeld Nisser, 2014).

### Elevhälsoteamsarbete

Det är intressant att både specialpedagogerna och skolledarna i sina fritextsvar lyfte arbetet i elevhälsoteam [EHT] bland specialpedagogernas arbetsuppgifter, men som respondenterna formulerat det, utgör elevhälsan inte en arbetsuppgift, utan har snarare med arbetets organisation att göra. Sett till Skolinspektionens rapporter (2012; 2021) om brister inom elevhälsoteamets arbete, är det intressant att båda yrkesgrupperna nämner EHT som en arbetsuppgift i sig. Här bör det i stället formuleras som att det kan anses självklart att specialpedagoger ingår i EHT, men att det bör vara av större intresse vad specialpedagoger gör inom ramarna för EHT. I och med att elevhälsoteamets arbete ska vara främjande och förebyggande, såväl som åtgärdande (SOU 2021:11), blir detta resultat också särskilt intressant då cirka en fjärdedel av specialpedagogerna i fritextsvaren uppgav att de skulle vilja arbeta mer främjande och förebyggande – vilket antyder att de inte gör det i tillräckligt hög grad. I Göransson m.fl. (2015) enkätstudie uppgav specialpedagogerna och speciallärarna att de i väldigt liten utsträckning samverkade med elevhälsan inom sitt uppdrag. Kan det vara så att spe-

cialpedagogerna och skolledarna i vår undersökning ser EHT som en fristående arbetsuppgift snarare än som något som genomsyrar organisationen och stärker det specialpedagogiska uppdraget?

### Pedagogiska utredningar och åtgärdsprogram

I vår studie framkommer att skolledarna skattade pedagogiska utredningar och utformningen av åtgärdsprogram som väldigt viktiga arbetsuppgifter för specialpedagoger. En förklaring till detta är Skollagens från 2010 (SFS 2010:800, 3 kap. 7, 9 §) förtydligande av rektors ansvar för att se till att elevens behov skyndsamt utreds, att försäkra samråd med elevhälsan och att åtgärdsprogram utformas vid behov. Att specialpedagoger har kunskaper om vilka elever som eventuellt riskerar att inte nå kunskapsmålen, stöds av Skolinspektionens (2012) granskning. Det förefaller då som att skolledarna behöver nyttja den kompetensen för att säkerställa att skollagens skrivelser fullföljs och att elever får det stöd som behövs.

### Slutsatser

Det är intressant att skolledarna så tydligt ansåg att specialpedagoger bör arbeta med arbetsuppgifter som kan relateras till examensordningen. Diskrepansen mellan skolledarnas önskemål och specialpedagogernas konsekvent lägre skattning av i vilken utsträckning de faktiskt utför dessa arbetsuppgifter är också intressant. Med tanke på skolledarnas höga förväntningar, kvarstår frågan hur specialpedagogernas komplexa uppdrag kan användas på ett adekvat sätt. En förklaring kan vara att specialpedagogens kompetenser inte regleras eller formuleras på annan plats än i examensordningen, varför dessa kanske inte nyttjas till fullo (von Ahlefeld Nisser, 2014; Göransson m.fl., 2015; 2016; Lindqvist, 2013; Möllås m.fl., 2017).

Vår studie visar att skolledarna tycker att dessa arbetsuppgifter är viktiga, men det besvarar inte i sig huruvida skolledarna har kunskaper om examensordningens formuleringar och innehåll. Som tidigare nämnts kan avsaknaden av en tydlig arbetsbeskrivning leda till ett ineffektivt nyttjande av specialpedagogernas kompetenser, samtidigt som avsaknaden kan ge specialpedagoger möjlighet att forma sin yrkesroll i den kontext de arbetar (Magnússon & Göransson, 2018). Det finns dessutom mer eller mindre explicitgjorda intentioner att specialpedagoger ska stärka det relationella perspektivet i sina verksamheter och öka inkluderingen (Göransson m.fl., 2015; Tissot, 2014). Ett steg i att

ytterligare tydliggöra denna intention gjordes i och med omskrivningen av examensordningen 2001 (Ahlberg, 2015; SOU 2021:11). Trots det så verkar ett kategoriskt perspektiv till viss del råda i skolorna, vilket i vår studie visar sig genom att specialpedagogens arbetsuppgifter delvis består av enskild undervisning. Dessa resultat står i samklang med vad som framkommer hos Lansheim (2010), som menar att skolan som organisation har svårt att förändras i en inkluderande riktning och även hos Ramberg (2015) som visar att särskilt stöd till stor del ges i exkluderande sammanhang.

### Implikationer för en skola för alla och det specialpedagogiska arbetet

Diskrepansen mellan gruppernas svar kanske bäst kan förklaras med en osäkerhet hos rektorerna i hur det specialpedagogiska stödet ska organiseras (jfr. Lindqvist, 2013). En förklaring kan finnas i Göransson m.fl. (2016) resultat att en majoritet av dem som har specialpedagogiskt ansvar i skolverksamheterna saknar specialpedagogisk påbyggnadsutbildning och som därför kan ha svårt att implementera examensordningen i praktiken. Detta ligger i linje med slutbetänkandet i utredningen om *Elevens möjligheter att nå kunskapskraven* (SOU 2021:11), där en tydligare kravställning på vilka kompetenser som ska ingå i elevhälsan rekommenderas. Det går också att argumentera för ett legitimitationskrav för specialpedagoger, på samma sätt som lärarlegitimationen, för att säkerställa att adekvat kompetens finns hos den ansvariga personalen. En sådan förändring skulle i sig kunna innebära ett erkännande av specialpedagogens yrkesroll och kompetenser, vilket i sin tur kan leda till att specialpedagogens handlingsutrymme blir större. Lindqvist (2013) belyser att både decentraliseringen och den vaga beskrivningen av det specialpedagogiska uppdraget, kan leda till nödvändigheten av att lokalt utforma egna tolkningar av hur det specialpedagogiska stödet ska organiseras. Brante m.fl. (2015) klagör att ökade krav på transparens i arbetsprocesserna har resulterat i att olika yrkesgruppers autonomi har minskat. Vidare förtydligar Brante m.fl. att den byråkratiska styrningens ökning inom framför allt offentlig verksamhet, ytterligare har minskat yrkesgruppernas autonomi. Detta förhållande tydliggör komplexiteten i det specialpedagogiska uppdragets organisering. Å ena sidan leder den otydlighet och osäkerhet som verkar råda bland skolledare, och övriga yrkesverksamma inom skolan, till en kamp för specialpedagoger att hävda sin jurisdiktion och autonomi (Abbott, 1988; Colnerud & Granström, 2015). Å andra sidan kan en ökad styrning

leda till ett minskat handlingsutrymme för specialpedagogerna, vilket kan medföra en minskad flexibilitet i uppdraget (jfr. Magnússon, 2015).

Det verkar också som att många skolor fortsätter att ha svårigheter med avseende på att utveckla mer inkluderande verksamheter. Här har specialpedagoger förutsättningar att utgöra en resurs, men då behöver de också få förutsättningar för att använda de kompetenser för skolutveckling som utbildningen omfattar (Ainscow m.fl., 2012; Florian, 2019; Göransson m.fl., 2016). Det är dock inget specialpedagoger kan göra på egen hand, utan måste vara hela skolans ansvar att samverka för en god miljö för utveckling och lärande (Ahlberg, 2015; Möllås m.fl., 2017). Vår studie visar att skolledare anser att specialpedagoger bör arbeta mer med arbetsuppgifter som kan relateras till examensordningen, samtidigt som specialpedagogerna anser att de inte kan arbeta med dessa områden i samma utsträckning. För att uppnå en skola för alla där hela skolan arbetar mot en mer inkluderande verksamhet, bör specialpedagogens roll tydliggöras så att specialpedagogens kompetenser används och utgör en central del i skolutvecklingen.

## Referenser

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*. University of Chicago.
- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar* (2 uppl.). Liber.
- von Ahlefeldt Nisser, D. (2014). Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik. *Nordic Studies in Education*, 34(4), 246–264.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management: Formerly School Organization*, 32(3), 197–213. <http://doi.org/10.1080/13632434.2012.669648>
- Berglund, L., Malmgren, L.-L., Riddersporre, B. & Sandén, I. (2007). Profession, forskning och praktik: 30 rektorers syn på specialpedagogisk professionalitet. *Educare*, (2), 38–51.
- Brante, T., Johnsson, E., Olofsson, G. & Svensson, L.G. (2015). *Professionerna i kunskapssambället. En jämförande studie av svenska professioner*. Liber.
- Colnerud, G. & Granström, K. (2015). *Respekt för lärarprofessionen: om lärares yrkesspråk och yrkesetik* (4. uppl.). Liber.

- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (4 uppl.). Studentlitteratur.
- Ejlertsson, G. (2019). *Enkäten i praktiken: en handbok i enkätmetodik* (4 uppl.). Studentlitteratur.
- Eliasson, A. (2018). *Kvantitativ metod från början* (4 uppl.). Studentlitteratur.
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 691–704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisation i praktiken*. [Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet].
- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnússon, G. & Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning: En enkätstudie* (Rapport 2015:13). Karlstad University Studies.
- Göransson, K., Lindqvist, G., Möllås, G., Almqvist, L. & Nilholm, C. (2016). Ideas about occupational roles and inclusive practices among special needs educators and support teachers in Sweden. *Educational Review*, 69(4), 490–505. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1237477>
- Högskoleverket. (2012). *Behovet av en särskild specialpedagogexamen och specialpedagogisk kompetens i den svenska skolan*. (212:11R). Högskoleverket. <https://www.uka.se/download/18.12f25798156a345894e2b95/1487841883074/1211R-specialpedagogexamen-svenska-skolan.pdf>
- Jahnke, F. (2021). *Toleransens altare och undvikandets hänsynsfullhet: Religion och meningsskapande bland svenska grundskoleelever*. [Doktorsavhandling, Södertörns högskola].
- Jahnke, A. (2022). *Beprövad erfarenhet i skolan: att lita på ett undflyende begrepp* (Första utgåvan). Natur & Kultur.
- Lansheim, B. (2010). *Förståelser av uppdraget specialpedagog: blivande och nyblivna specialpedagogers yrkeslivsberättelser*. [Licentiatuppsats, Malmö högskola].
- Lindqvist, G., Nilholm, C., Almqvist, L. and Wetso, G-M. (2011). Different agendas?- the views of different occupational groups on special needs education. *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 143–157. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.563604>
- Lindqvist, G. (2013). *Who Should do What to Whom?: Occupational Groups Views on Special Needs*. [Doktorsavhandling, Högskolan i Jönköping].
- Magnússon, G. (2015). *Traditions and Challenges special support in Swedish compulsory schools*. [Doktorsavhandling, Mälardalens högskola].

- Magnússon, G., Göransson, K. & Nilholm, C. (2018). Varying Access to Professional, Special Educational Support: A Total Population Comparison of Special Educators in Swedish Independent and Municipal Schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(4), 225–238. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12407>
- Möllås, G., Gustafson, G., Klang, N. & Göransson, K. (2017). *Specialpedagogers/speciallärares arbete i den dagliga skolpraktiken - En analys av sex fallstudier* (Karlstad University Studies, 1403–8099). Karlstad Universitet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-48556>
- Prop. 2009/10:165. *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*. <https://www.regeringen.se/49b729/contentassets/c507a849c3fa4173b7d03df20bad2b59/den-nya-skollagen---for-kunskap-valfrihet-och-trygghet-hela-dokumentet-prop.-20092010165>
- Ramberg, J. (2015). *Special Education in Swedish Upper Secondary Schools: Resources, Ability Grouping and Organisation*. [Doktorsavhandling. Stockholms universitet].
- Ramberg, J. & Watkins, A. (2020). Exploring inclusive education across Europe: some insights from the European Agency Statistics on Inclusive Education. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 6(1), 85–101. <https://doi.org/10.32865/fire202061172>
- Ramberg, J., Låftman, S. B., Fransson, E. & Modin, B. (2021). Family background characteristics and student achievement: Does school ethos play a compensatory role? *Nordic Studies in Education*, 41(3), 239–260. <https://doi.org/10.23865/nse.v41.2999>
- Rosen-Webb, S. M. (2011). Nobody tells you how to be a SENCO. *British Journal of Special Education*, 38(4), 159–168. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2011.00524.x>
- SFS 1985:1100. *Skollag*. Utbildningsdepartementet. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-19851100\\_sfs-1985-1100](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-19851100_sfs-1985-1100)
- SFS 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)
- Skolinspektionen. (2012). *Kvalitetsgranskning 2012:1. Rektors ledarskap. Med ansvar för den pedagogiska verksamheten*. Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2021). *Arbetet med individuella stödinsatser i gymnasieskolan. Fokus på skyndsamt, helhetsperspektiv och elevdelaktighet*. Skolinspektionen.
- Skolverket (2017). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2017*. Skolverket.

- Skolverket. (2021a). *Pedagogisk högskoleexamen, anställningslag och heltidstjänster läsåren 2007/08 – 2020/21* [Dataset]. [https://siris.skolverket.se/siris/sitevision\\_doc.getFile?p\\_id=550836](https://siris.skolverket.se/siris/sitevision_doc.getFile?p_id=550836)
- Skolverket. (2021b). *Genomsnittligt antal år i yrket för verksamma lärare och rektorer, per skolform och årgång läsåren 2006/07 - 2020/21* [Dataset]. [https://siris.skolverket.se/siris/sitevision\\_doc.getFile?p\\_id=550591](https://siris.skolverket.se/siris/sitevision_doc.getFile?p_id=550591)
- SOU 2021:11. *Bättre möjligheter för elever att nå kunskapskraven – aktivt stöd- och elevhälsoarbete samt stärkt utbildning för elever med intellektuell funktionsnedsättning. Slutbetänkande*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2021/02/sou-202111/>
- Takala, M. & Ahl, A. (2014). Special education in Swedish and Finnish schools: Seeing the forest or the trees? *British Journal of Special Education*, 41(1), 59–81. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12049>
- Tissot, C. (2013). The role of SENCOs as leaders. *British Journal of Special Education*, 40(1), 33–40. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12014>





# 13. Skolan under ett katastrofläge. Specialpedagogiskt arbete under Covid19-pandemin

Tomas Henriksson, Miriam Zermouni Hellman<sup>21</sup>  
& Wieland Wermke

## Inledning

Pandemin, orsakad av coronaviruset som ger upphov till sjukdomen covid-19 (World Health Organization, WHO, 2021), har påverkat världen i flera större vågor där smittspridningen tagit fart och vid upprepade tillfällen bidragit till att samhällen fått nya riktlinjer att förhålla sig till. I den svenska skolan ledde pandemin bland annat till distans- och fjärrundervisning, flera skolstängningar samt organisatoriska förändringar som påverkade såväl skolpersonal som elever. Folkhälsomyndigheten (FHM, 2020) bedömer vid slutet av 2020 att grundskolan är så pass viktig, att dess verksamhet ska hålla öppen trots den stora smittspridningen i samhället. Pandemin påverkade hela skolans organisation, vilket motiverar att blicken riktas mot ett rektorsperspektiv, då rektor ansvarar för att leda skolans verksamhet. I samband med detta, har specialpedagogens roll en central funktion, eftersom flera faktorer samverkar och påverkar hur rollen iscensätts i praktiken (Magnússon & Göransson, 2019). I och med att specialpedagogens ansvar är elever i behov av särskilt stöd på individ-, grupp- samt organisationsnivå, blir det intressant att ta undersöka hur rollen

---

<sup>21</sup> Henriksson, T. & Zermouni Hellberg, M. (2021). *Hanteringen av pandemin i skolan ur ett rektors- och specialpedagogperspektiv*. [Examensarbete i akademisk yrkesutbildning på avancerad nivå, Stockholms universitet]. <https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1631662/FULLTEXT01.pdf>

---

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

Henriksson, T., Zermouni Hellberg, M. & Wermke, W. (2024). Skolan under ett katastrofläge. Specialpedagogiskt arbete under Covid19-pandemin. I W. Wermke, G. Höstfält & G. Magnússon (red.), *Specialpedagogik som politik och praktik: Specialpedagogiska professioner i den svenska skolan sedan 1980*, s. 241–258. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bcq.m>.  
Licens: CC BY 4.0

påverkades, och eventuellt förändrades, under pandemin. Syftet med detta kapitel är att utgå från rektors- och specialpedagogperspektiv för att få kunskap om hur skolan har hanterat de utmaningar som uppkom under pandemin. Ett ledarskapsperspektiv på specialpedagogens uppgifter under pandemin, kan ge en mer detaljerad bild inifrån skolan under tidsperioden, då skolorna bokstavligen var stängda för dem som inte arbetade eller studerade där.

De första notiserna om pandemin började dyka upp den 31 december 2019 då WHO (2021) rapporterar om "viral pneumonia" i Wuhan, Kina. Detta blir startpunkten för en pandemi som sprider sig över hela världen och som exakt en månad därefter konstateras i Sverige.

Vid extraordinära händelser kan regeringen, med stöd i Skollagen (SFS 2010:800, kap.29 §29), meddela föreskrifter, vilket resulterade i att det under våren 2020 tillkom en förordning som gjorde det möjligt att stänga skolor och anpassa verksamheten till följd av pandemin.

Enligt Skolverket (2020:1056, del 3) har grundskolan under 2020 till stor del hållit verksamheten öppen. FHM (2021) motiverar detta med att det är viktigt att skapa balans för barn och ungas behov av och rätt till utbildning, i relation till de smittskyddsåtgärder som krävs för att minska och förhindra virusspridning. Vidare beskriver Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM, 2020) mer ingående hur undervisning på distans rent praktiskt kan ske för alla elever, oavsett om det finns stödbehov eller inte. Skolan ska erbjuda så mycket som möjligt liknande stöd och anpassningar som i ordinarie undervisning, vilket i praktiken innebär att skolan ska öva nya metoder och verktyg med sina elever innan en eventuell nedstängning av skolan. Skolverket (2021) betonar att rätten till stöd och anpassning inte har förändrats under pandemin, något som också blir intressant att undersöka närmare för att se hur och om det varit möjligt för skolor att upprätthålla. Inför vårterminen 2021 meddelade regeringen beslut om att utöka möjligheterna för grundskolans årskurser 7–9 att övergå till fjärr- eller distansundervisning. Syftet med detta var att minska smittspridningen genom att undvika den trängsel som lätt uppstår i skolans lokaler (Skolverket 2020:1056, del 3).

## **Skolans styrning under katastrofläge**

Den svenska regeringen har det yttersta ansvaret för att styra Sverige och därmed att ansvara för skolan. Det senare görs i fallande nivå från skollag, skolförordning, läroplan till huvudmannen i en kommun eller

fristående skola. Huvudmannen ansvarar för att skapa förutsättningar för att styrdokument ska kunna uppnås likvärdigt, vilket blir rektors ansvar på den enskilda skolan. FHM (2021) framhåller i sina rekommendationer allas ansvar för att förhindra smittspridning, det är ett individuellt ansvarstagande som ytterst handlar om att visa hänsyn till medmänniskor. Rekommendationerna uppmanar bland annat vaccination av vuxna mot covid-19 samt att vid symptom strikt begränsa kontakt med andra människor. Rådet att vaccinera barn från 12 år och uppåt, verkställdes av FHM den 1 oktober 2021 och i vissa regioner ansvarade skolan för genomförandet. Regeringens förvaltningsmyndighet för skolväsendet är Skolverket. Uppdraget innebär bland annat att säkerställa likvärdig utbildning för alla barn och elever, bevaka utbildningsområdet för att kunna göra bedömningar om insatser i skolväsendet. Dessutom är myndigheten ålagd att utarbeta och genomföra insatser som tillgodoser elevers behov (SFS 2015:1047). Under pandemin följde Skolverket regeringens riktlinjer, som i sin tur utgick ifrån FHM:s råd. Skolverket har fungerat som informationskanal till berörda i respektive skola, där förordningarna har fått förtydligande beskrivningar av hur genomförandet kan se ut:

Specialpedagogiska skolmyndigheten har som uppgift att ansvara för att barn och elever med funktionsnedsättning blir erbjudna och får tillgång till en likvärdig utbildning i skolan (SFS 2011:130) och vidare finns även Skolinspektionen med uppdrag att granska och inspektera huvudmän och verksamheter. Deras fokus är att alla barn och elever ges tillgång till en högkvalitativ, trygg och likvärdig utbildning i skolan (SFS 2011:556).

Skolverket fick i uppdrag att undersöka vilka konsekvenser skolväsendets utbildningar fått i och med pandemin (Skolverket 2020:1056, del 1). Detta uppdrag genomfördes av Skolverket, Skolinspektionen samt Specialpedagogiska skolmyndigheten och resulterade i ett antal delredovisningar. Under pandemin har Skolverket genomfört fyra delstudier för att följa upp hur skolan påverkats, där en av dem lyfter fram tre identifierande områden som belyser pandemins konsekvenser i skolan: tillgång till, och efterfrågan på, utbildning; kvalitet i utbildningen samt skolans uppdrag att kompensera för skillnader i elevernas förutsättningar (det kompensatoriska uppdraget) (Skolverket 2020:1056, del 2). En annan av delstudierna beskriver hur förutsättningar för hanteringen av pandemin skilt sig beroende på lokala kontexter (Skolverket 2020:1056, del 1).

## Om metod, urval och analys

Som underlag för den analys som genomförs i kapitlet, har fyra rektorer och fyra specialpedagoger intervjuats, samtliga verksamma i en till befolkningsantalet stor svensk kommun. Urvalet har skett genom att vårt professionella nätverk har använts, ett s.k. bekvämlighetsurval. En av rektorerna arbetar på en friskola, övriga på olika kommunala grundskolor. Det vi undersökt är resonemang om hur pandemin har hanterats i skolorna för att bredda förståelsen för de processer en katastrof som pandemin har åsamkat skolan. Sammanställningen fokuserar likheter och olikhet i det insamlade materialet, samt enskilda utsagor och erfarenheter för att presentera en samlad bild av samtliga intervjuresultat.

**Tabell 13.1.** Studiens informanter.

| Informant | År som verksam                                     | Skola           | Vilka som ingår i elevhälsan  |
|-----------|--|-----------------|---|
| Rektor 1  | 8 år som biträdande rektor<br>3 månader som rektor | F-9             | Rektor, biträdande rektor, skolsköterskor, kuratorer, studie- och yrkesvägledare och en specialpedagog.             |
| Rektor 2  | 6 år   | F-9             | Rektor, biträdande rektorer, studie- och yrkesvägledare, skolpsykolog, kurator, specialpedagoger och speciallärare. |
| Rektor 3  | 4,5 år biträdande rektor<br>10 månader som rektor  | F-9             | 5 lärare, rektor, två biträdande rektorer, skolsköterska, kurator, skolpsykolog, studie- och yrkesvägledare.        |
| Rektor 4  | 13 år som biträdande rektor<br>3 år som rektor     | F-9<br>Friskola | Rektor (specialpedagog), kurator, skolsköterska, speciallärare.   |

(Continued)

Tabell 13.1. Continued.

| Informant        | År som verksam | Skola | Vilka som ingår i elevhälsan  |
|------------------|----------------|-------|---|
| Specialpedagog 1 | 9 år           | 7-9   | Biträdande rektor, specialpedagog, speciallärare inom matematik, två lärare (matematik och svenska/engelska), skolkurator, socialpedagog, studie- och yrkesvägledare, psykolog och skolsköterska.                             |
| Specialpedagog 2 | 10 år          | F-9   | Specialpedagog, kurator, skolsköterska, yrkes- och studievägledare och biträdande rektor. I det stora elevhälsoteamet för hela skolan ingår skolsköterskor, kuratorer, studie- och yrkesvägledare, rektor och specialpedagog. |
| Specialpedagog 3 | 9 år           | F-9   | 5 specialpedagoger, kurator, skolpsykolog, 1,5 skolsköterska. Vid stor-EHT är även biträdande rektorerna och rektor närvarande.   |
| Specialpedagog 4 | 3,5 år         | F-9   | Rektor, biträdande rektor, psykolog, kurator, specialpedagog och skolläkare (vid behov).  |

Kapitlet bygger på en tematisk analys. Det innebär att vi kan möta vårt material utifrån ett flexibelt perspektiv. Lika mycket som tematisk analys bidrar med en friare blick, lika viktigt är det att arbeta planerat, systematiskt och strategiskt med vårt insamlade material för att skriva fram ett giltigt resultat (Braun & Clarke, 2006). Då vi har två frågeställningar och dessa är riktade till respektive yrkesprofession, har vi analyserat resultatet utifrån informanternas profession; rektor samt specialpedagog. När analysen av respektive profession var genomförd, fortsatte analysen av hur professioner och teman hänger samman, samspelar och påverkas av styrningen av skolan.

## Rektorerna om specialpedagogik i en skola under katastrofläge

Rektorerna i vår studie menade att det som pandemin har medfört kan ses som en specialpedagogisk situation i sig. Situationen påverkade samtliga i organisationen, det blev en dominoeffekt som förändrade arbetsuppgifterna och det fanns ingen möjlighet att fly. Rektorerna nämnde som exempel: frånvarande personal, en stegrad arbetsbelastning, oklara riktlinjer för att förhindra smittspridning, nya och fler arbetsuppgifter samt ett ökat behov av stöd och anpassningar för elever tillsammans med påverkan från vårdnadshavare:

Man försöker lösa det på alla möjliga sätt. Personalen är fantastisk i att de går in och täcker upp för varandra för att verksamheten ska kunna rulla så bra som möjligt. Men det innebär ju också att personalen i slutänden blir ganska hårt sliten. Det var ju också så att pandemin bara fortsatte och fortsatte (Rektor 3).

Rektorerna sade att specialprofessionerna hade haft det tufft då de jobbade på två ställen, digitalt och på plats, och hade fått bistå lärarna i en större utsträckning. Specialprofessionerna på en skola hade exempelvis fått ta hand om alla anpassningar i distansundervisningen och även hantera en del samtal med vårdnadshavare. I en annan skola hade specialprofessionerna använts väldigt konkret för att ta hand om de elever som fysiskt kom till skolan. Rektorerna menade att specialprofessionerna i stor omfattning fått ta emot elever som inte klarat ordinarie undervisning och att det arbetet borde förändras, för att möjliggöra ett mer förebyggande och främjande förhållningssätt, så att inte organisationen belastades så hårt:

Det blir ett merjobb, för mig. Alltså det är ett heltidsjobb bara med covid (Rektor 2).

Det hade även uppstått en trötthet hos rektorerna på grund av allt merarbete som pandemin skapat i relation till deras arbetsuppgifter. Vårdnadshavare hade i större omfattning tagit kontakt med skolan och kommit med förslag om hur verksamheten skulle organiseras, bland annat att skolans personal skulle mäta elevers kroppstemperatur innan de tilläts gå in i skolan. Den typen av kommunikation gjorde anspråk på arbetstid och rektorerna berättade att de under pandemin fått driva ärenden där vårdnadshavare hållit elever hemma, processer som hade tagit kraft och tid från andra arbetsuppgifter. De uttryckte att dialogen med vårdnadshavare många gånger inneburit stora utmaningar,

exempelvis när vårdnadshavare hade uttryckt stor oro för sina barn och inte ville skicka dem till skolan då de fruktade för deras liv. Rektorerna hade även fått höra att det skulle vara deras ansvar om elever dog i covid-19. Rektorernas arbete påverkades dessutom av att samarbetet med både Barn- och ungdomspsykiatri (BUP) och Socialtjänsten hade varit oerhört svårt och kravfyllt:

Och det är ganska svåra dialoger för att många vårdnadshavare vill på något sätt avkräva ett totalt ansvar (Rektor 3).

Under pandemin var det många elever som inte klarade av distansundervisning. Det visade sig bli ytterligare en arbetsuppgift att identifiera vilka som inte klarat av övergången till distansundervisning. Rektorerna fick i detta avseende begära in och ta del av kontinuerliga rapporter från lärarna. De kommunala grundskolorna genomförde distansundervisning i olika omfattning, medan däremot friskolan beskrev skillnader med avseende på strategier för att förhindra smittspridning. Friskolerektorn beskrev att de tolkade uppdraget på ett annat sätt, där högsta prioritet var att eleverna kände sig trygga och höll avstånd. Friskolerektorn ställde sig frågande till att många av de kommunala skolorna kände sig tvungna att stänga, trots att de hade dubbelt så mycket yta som deras friskola. Det har varit många debatter och åsikter om strategier för att minska smittspridning, där rektorerna upplevde att de fått stå till svars inför personal, vårdnadshavare och elever. Friskolans större möjligheter att kunna välja strategi, mötte både positiv och negativ kritik. En del uppskattade att skolan höll öppet som vanligt medan andra menade att den inte tog pandemin på allvar:

Det vi också märkte nu under pandemin, var att det inte gick att tänka 'en för alla, alla för en'. Det gick inte att ha en anpassning som funkade för alla (Rektor 1).

Rektorn i citatet ovan resonerade om hur olika kompetenser hos personalen, hur materiella förutsättningar i skolan respektive hemmet samt hur den praktiska organisationen fungerat. Samtliga utgjorde betydelsefulla faktorer för att kunna erbjuda alla elever en likvärdig utbildning. Rektorerna framhöll också olika lösningar som har tillämpats: att individanpassa från person till person, att växla veckor då olika klasser fick vara på plats i skolan, att lägga om scheman för att klasserna inte skulle blandas, att bruka lokaler på andra sätt samt att ge en mer traditionell katederundervisning större utrymme.



Rektorerna uttryckte att en förutsättning för att klara av omställningen till distansundervisning, var att lärare har en stark autonomi, så att de kan styra sig själva i den pedagogiska undervisningen. Lärare utan denna förmåga hamnade utanför, vilket gjorde det svårare att erbjuda en likvärdig utbildning. För vissa skolor utgjorde bristen på digitala enheter en utmaning. Det hade även varit svårt att få rätt kompetens på rätt plats eftersom skolan inte alltid haft tillgång till vikarier, samt att de vikarier som ändå funnits inte alltid förmått skapa en kvalitativ undervisning. Lösningen blev oftast att placera resurspedagoger hos ordinarie lärare eller ge eleverna håltimmar.

Den specialpedagogiska kompetensen hade enligt rektorerna använts på olika sätt i skolans likvärdighetsarbete. För att lösa situationer uppkomna av pandemin, hade de inte haft något annat val än att använda specialpedagogerna för andra arbetsuppgifter än de vanliga. Specialpedagogerna fick en annan roll, de tog emot elever som kom till skolan och de arbetade med undervisning på andra sätt:

Jag kanske tänker att specialpedagogen ska jobba mer på gruppnivå och kanske med organisation lite mer än vad de fick göra under distansen. Jag var tvungen att använda dem (Rektor 2).

Specialpedagogernas roll skilde sig mellan de olika skolorna. Pandemin bidrog till att specialpedagogernas arbetsuppgifter blev tydligare och rektorerna uttryckte att ytterligare förändringar av arbetsuppgifterna behövde ske. På en skola gjordes ingen skillnad mellan specialpedagogens och speciallärarens arbetsuppgifter. Rektorn menade i det fallet, att en förändring behövde ske, så att specialläraren och specialpedagogen eventuellt kunde arbeta i par tillsammans, men med en tydligare arbetsfördelning. Specialpedagogen borde arbeta mer på grupp-, struktur- och organisationsnivå, och framför allt behövde specialpedagogens administrativa roll förändras. Förutsättningen för att det skulle bli möjligt, var att staten skulle minska det byråkratiska trycket på dokumentation. Därutöver, menade rektorn, att samarbetet mellan lärare, mentor och specialpedagog skulle kunna systematiseras på andra sätt och på så sätt bli mer effektivt:

Jag ser ju väldigt mycket administration hos specialpedagoger idag. Det är extremt mycket press på den byråkratiska delen ... Ja, en orättvis och en orimlig fördelning av tid (Rektor 1).

Det har funnits svårigheter i kontakten med BUP under pandemin. För en del skolor har svårigheterna uppvägs av att samverka med

Socialtjänsten har fungerat, detta till följd av medverkan i ett EU-finansierat projekt för att förebygga frånvaro. Inom ramen för projektet deltog det skolsociala teamet på möten, vilket gjorde att beslut snabbt kunde fattas. Rektorer uttrycker att BUP haft för få medarbetare och en ineffektiv organisation som behöver förändras. Bland annat skulle samverkan underlättas om representanter från BUP skulle finnas på plats i skolorna:

Det har utan överdrift varit en fullständig katastrof. Där det tagit månader innan elever fått hjälp, där elever akut har behövt terapi eller stöd. De har inte fått det. Jag har till slut tvingats säga att det kommer en polisanmälan om de inte gör någonting. Och då blev det action! Jag kopplade in socialtjänsten också (Rektor 1).

Pandemin ledde till att särskilda undervisningsgrupper skapades på skolan, där elever i behov av stöd fångades upp och fick vara på plats alla veckans dagar. Rektorer beskriver att organisationen för elever i behov av stöd justerades så att total närundervisning tilläts. Anledningen var att elevgruppen ofta har svårigheter att organisera sina studier. Vissa skolor anpassade undervisningen för elever som tillhörde riskgruppen, med digital undervisning och digitala veckoplaneringar. Rektorer menade att alla elever måste ha samma materiella förutsättningar för att skolan ska lyckas skapa en likvärdig undervisning. Digitala förutsättningar beskrevs som en betydelsefull faktor för en likvärdig undervisning, samt att samverkan med hemmet var nödvändig. I vissa skolor hade alla elever sin egen digitala enhet, medan andra helt saknade digitala enheter. En rektor berättade att en del lärare fick arbeta hemma och den digitala undervisningen genomfördes då med stöd av lärarassistenter på plats i skolan. Eleverna fick använda aulan för att kunna hålla avstånd och läraren ledde undervisningen på skärm. En av de bästa digitala lösningarna var också den enklaste. Genom en enkel inspelning, kunde elever delta via sin enhet och både höra och se såväl läraren som de övriga i klassen. Tillgången till ändamålsenliga lokaler var under hela pandemin en knäckfråga. Lokalerna användes på alternativa sätt, men det var ändå inte tillräckligt för att i full utsträckning kunna erbjuda likvärdig undervisning. En del skolor hade till exempel flera stora lokaler, däremot inte tillräckligt med mindre så att avstånd kunde skapas och undervisning i mindre grupper erbjudas. Till skillnad från den kommunala grundskolan, kunde alla elever vara fysiskt på plats i friskolan.

## Specialpedagogerna om specialpedagogik i en skola under katastrofläge

En betydande del av specialpedagogers arbetsuppgifter medför olika slags möten, där varje möte i sin tur genererar nya arbetsuppgifter. Specialpedagogerna i vår studie uttryckte att digitaliseringen hade gjort att en del arbetsuppgifter har blivit mer effektiva under pandemin. Bland annat hade det varit möjligt att kunna genomföra fler möten inom ramen för arbetstiden. Flera av specialpedagogens arbetsuppgifter är administrativa, som t.ex. mailkontakt, åtgärdsprogram, pedagogiska utredningar och verksamhetsstöd. Bland dem nämnde specialpedagogerna att genomförandet av vissa uppgifter hade försvårats under perioden, bland annat kontakt med externa aktörer som vårdnadshavare och BUP.

Bland specialpedagogerna fanns det tämligen stora skillnader mellan att arbeta övergripande och elevinriktat på individnivå, vilket även skapade skillnader i arbetsuppgifterna under pandemin:

Som specialpedagog känns det liksom som att du kan allt och att du ska kunna allt. Du kan inte säga nej på något sätt (Specialpedagog 4).

Det skilde sig också mellan skolorna när det gällde arbetsbelastningen under pandemin, vilket kan relateras till hur arbetsuppgifterna förändrades. Specialprofessionernas arbetsuppgifter verkade i stor utsträckning bero på vilka professioner som skolan hade att tillgå, något som även påverkade arbetsuppgifterna före pandemin. Under pandemin beskrev specialpedagogerna exempelvis att de behövde stötta skolsköterskans ökade arbetsbelastning, i och med vaccinationerna som skulle ske på skolan. Elevfrånvaron under pandemin ledde till förändrade arbetsuppgifter, där specialpedagogerna haft i uppdrag att omforma skolans frånvarorutiner så att de blev tydligare. För några medförde pandemin även fler elever att ta hand om, med arbetsuppgifter som att kontakta dem som varit hemma en längre tid för att stämma av och skicka hem uppgifter. Specialpedagogerna hade i det sammanhanget försökt avlasta lärarna, som var hårt belastade och hade ansvar för mer distansundervisning med elever i behov av särskilt stöd:

Vi fick hålla extra mycket koll på frånvaron. Varför var de borta? Vi ringde mycket hem till föräldrar för att hålla kontakten och för att fråga om något hade hänt som gjorde att barnet inte kom till skolan (Specialpedagog 2).

En specialpedagog redogjorde för hur pandemin förändrade arbetsuppgifterna på ett annat sätt. Specialpedagogen arbetade främst i en studio

och beskrev sin roll som del av skolans kompensatoriska hjälpmedel. Besluten som togs på skolan var kortsiktiga. När pandemins inverkan var som värst, togs nya beslut dag för dag. Flera av dessa beslut innebar att specialpedagogen fick en stor ökning av antalet elever, fick hjälpa till för att lösa digitaliseringen, och fick se till att det fanns datorer samt kontakta lärare när tekniken inte fungerade. Ibland kom det nya, helt okända elever till skolan, och de varierade i antal från dag till dag. En annan sak som specialpedagogen fick göra var att vikariera för sjuka klasslärare, vilket tillsammans med alla övriga uppgifter innebar en stor påfrestning.

Förändrade arbetsuppgifter har främst varit att digitalisera möten och upprätta avstånd för att minska smittspridning. Vissa av dessa förändringar medförde helt nya arbetsformer, som att inte alltid behöva vara på plats, även om elevhälsan verkade vara den yrkesgrupp som mest varit på skolorna. Samarbetet inom elevhälsan var ytterligare en arbetsuppgift som specialpedagogerna ansvarade för att realisera. Under pandemin var det elevhälsan som ansvarade för beslut om vilka elever som var i behov av undervisning på plats i skolan. Här framgick det dock att inte alla som bedömdes ha behov fick komma till den fysiska skolan, eftersom rektorerna bestämde ett maxantal utifrån pandemins övergripande riktlinjer:

Då fick vi ha max fem stycken och det tyckte jag var besvärligt. För jag visste att vi skulle kanske skulle behöva ha åtta. Men det var stenhårt där, fem fick vi ha. Sen fuskade jag lite ändå, så det blev några till (Specialpedagog 3).

Specialpedagogerna lyfter att det sedan tidigare svaga samarbetet inom skolan, försvagades ännu mer under pandemin. När personalgrupperna plötsligt inte kunde ses alls, blev avståndet mellan dem ännu större. Den som bestämmer specialpedagogens arbetsuppgifter är ytterst rektorn, men specialpedagogerna betonade att de själva bestämde över sitt arbete i samråd med biträdande rektor och elevhälsa. Den som skiljer sig från de övriga är specialpedagogen som arbetade i en studio, som menade att det formellt är rektorn som beslutar, men att det inte finns någon arbetsbeskrivning, utan det ska finnas flexibilitet från dag till dag och termin till termin. Specialpedagogerna beskriver att den rådande skolkulturen påverkat hur de förändrade arbetsuppgifterna tagit form. Den biträdande rektorsrollen har fått en mer framträdande roll på bekostnad av specialpedagogens, vilket i och för sig varit märkbart redan tidigare, men blev ännu tydligare under pandemin. Många av den biträdande rektorns uppdrag var mer lämpade för specialpedagogerna, som har utbildning inom dessa arbetsområden.

Specialpedagogerna anser att de borde få återta sin rättmätiga plats när det gäller att utveckla skolans pedagogiska arbete.

Vilka elever som har fått stöd på plats under pandemin har varierat och specialpedagogerna beskrev här olika strategier. Bland annat bestämde rektorn, som tidigare nämnts, ett maxantal om fem elever. Specialpedagogerna bedömde då att fler hade behov av att vara där, och beslutade att samtliga fick vara i skolan. En annan strategi var att elever med stora behov under hela perioden var välkomna till skolan, till exempel på grund av svåra hemförhållanden. En tredje strategi var att alla elever var välkomna till skolan, oavsett stödbehov, vilket ledde till ett ökat elevantal för specialpedagogerna och därmed försämrat stöd till de elever som sedan tidigare bedömts vara i behov av stöd. Specialpedagogerna förklarar att vårdnadshavare skickade sina barn till skolan för att de inte skulle vara ensamma hemma. Dessa elever var egentligen inte i behov av stöd, vilket hade en negativ påverkan för de elever som verkligen behövde stöd:

Kanske inte personalfrånvaron, men jag tror att distansen i sig har påverkat kvalitén. För vissa elever har det varit svårt (Specialpedagog 1).

Distansundervisningens omfattning skilde sig mellan skolorna. Specialpedagogerna nämnde att lokalerna varit en avgörande faktor. Schemaändringar för att skapa spridning av elever och skolans storlek avgjorde om en del skolor i större omfattning än andra fick dispens till distansundervisning. Skillnader visade sig i specialpedagogernas resonemang om distansundervisningens påverkan på undervisningens kvalitet. De menade att de elever som låg precis ovanför gränsen för E i betygsskalan var de största förlorarna. Specialpedagogerna framhöll att de elever som hade behov av en tydlig struktur och tydliga rutiner drabbades mest. Av olika skäl fungerade inte heller distansundervisning för vissa elever och de skickades i stället till specialpedagogen för individuell undervisning. Vidare poängterades att distansundervisning aldrig kan ersätta en lärare i det fysiska rummet:

För en del elever så ser jag att det här med att ha undervisning på distans är bra. För det är tufft för många elever att klara av det stora sammanhanget. Det pratas om att vi ska ha en inkluderande skola eller att vi ska ha en skola för alla. Men de förutsättningarna finns inte i dagens skola (Specialpedagog 3).

Specialpedagogerna beskriver vidare hur utmanande det varit att hitta lösningar för en distansundervisning med elevens bästa i fokus. De menade att en del elever måste ha flexibla lösningar som medger

uppehåll från fysisk undervisning, och undervisning på distans, för att sedan komma tillbaka till skolan. Specialpedagogerna sammanfattade att det gick bättre för vissa elever under pandemin, medan det gick sämre för många andra. Det blev till exempel svårt att undersöka och utreda frånvaro utifrån ett elevperspektiv. I och för sig ökade frånvaron under pandemin, men så kallade hemmasittare gynnades av att inte behöva motivera sin skolfrånvaro. Specialpedagogerna menade dock att det blev svårare för elever att komma tillbaka efter lång tids frånvaro, vilket var en utmaning i relation till elevers psykiska ohälsa.

## Slutsatser

### Vad händer med specialpedagogprofessionen vid en katastrof?

Studien som presenteras i detta kapitel, hade som syfte att undersöka rektorers och specialpedagogers upplevelser av specialpedagogiskt arbete i en skola i ett katastrofläge. Utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv är det angeläget att undersöka hur dessa två professionella roller i skolan hanterar en pandemi som covid-19. Då det är rektor som ytterst ansvarar för skolans organisation, och därmed är central för hur specialpedagogens roll formas, blir det dessutom intressant att få närmare kunskaper om hur specialpedagogens kompetens har använts under pandemin. Vi utgick ifrån att specialpedagogen hade använts på organisatorisk nivå under pandemin, och även varit delaktig vid utvecklingen av distansundervisningens pedagogiska aspekter. En helt annan bild visade sig dock. Rektorer ville i och för sig använda specialpedagoger på andra sätt, men det ökade trycket på skolan under pandemin resulterade i kortsiktiga lösningar. Akuta behov som skolan behövde lösa, främst med avseende på personalfrånvaro, innebar att specialpedagoger, liksom övrig personal, användes på andra sätt. Åstrand (2020) beskriver att skolans sedan tidigare välkända svagheter och styrkor har förstärkts under pandemin. Skolan som organisation ska både kunna hantera befintliga utmaningar och de som uppkom under pandemin. Det vi kan se här är att både rektorer, specialpedagoger och övrig personal slog knut på sig för att kunna erbjuda undervisning, ändamålsenliga lokaler och personal. Det fanns flera positiva inslag, där vi såg att skolan gång på gång och på olika sätt hanterade de påfrestningar som pandemin förde med sig. Skolan visade en oerhörd flexibilitet och anpassade sig ständigt i förhållande till de situationer som uppstod, vilket skapade trygghet i och med att det i en kaotisk omvärld fanns en verksamhet som välkomnade dem som är i störst

behov av det. Ekström Lind m.fl. (2020) visar på möjligheter att se pandemins kaos, sårbarheten och otillräckligheten som en resurs och vi kan bekräfta att pandemin har utmanat skolans plasticitet, både när det gäller dess struktur och flexibilitet.

Enligt Skolverket (2020:1056, del 3) har pressen på elevhälsan ökat, men i vårt material verkar belastningen på hela organisationen ökat, eftersom pandemin endast verkade fortsätta utan slut. Dessutom förändrades skolans uppdrag plötsligt och vid ett flertal tillfällen under pandemin. Det kunde handla om att bidra till smittspårning eller genomföra vaccinationer, allt helt nya uppdrag som belastade en redan hårt ansatt organisation, utan att den gavs tillräckliga förutsättningar för att genomföra dem. Rektorerna uttrycker vilken utmaning det var att hantera pandemin, framför allt upptog bristen på personal en stor del av deras arbetstid, något som även Åstrand (2020) och Skolinspektionen (2020) har noterat. Personalbristen, som följde i pandemins spår, beskriver rektorerna som en eskalerande arbetsuppgift, vilket påverkade andra arbetsuppgifter. En dominoeffekt uppstod som förflyttade fokus från andra viktiga uppgifter och det är tydligt att rektorerna i vårt material, saknat stöd i sin hantering av pandemins effekter. Såväl Skolinspektionen (2020) som Åstrand (2020) beskriver personalfrånvaro som ett tecken på bristande utbildningskvalitet, vilket vårt resultat också bekräftar. Enligt Skolverket (2020:1056, del 1) har elevhälsan under pandemin haft i uppdrag att främja närvaron i skolan. Det skilde sig mellan skolorna hur de gick tillväga, men samtliga arbetade aktivt med elevfrånvaro, vilket påverkade hela personalgruppens arbetsbelastning. En konstant hög arbetsbelastning och stress hos personalen kan på sikt påverka hela verksamheten om inte en hållbar förändring genomförs. Vi kan se att den autonomi som specialpedagogerna ändå hade, verkar ha varit gynnsam för deras vilja och förmåga att hålla ut. Rektorerna framhåller att personalfrånvaron inneburit en hård belastning för personalen och att en trött och sliten personalgrupp även påverkar eleverna. Det framgår att personalen har utgjort en betydelsefull resurs för att hålla samman skola och elever under pandemin, något som även överensstämmer med vad Ekström Lind m.fl. (2020) samt Åstrand (2020) framhåller. Däremot kan vi konstatera att vi inte har underlag för att uttala oss om personalens hälsa. I samma utsträckning som personalen haft betydelse för elevers trygghet och välmående, behöver även hänsyn tas till personalens psykosociala arbetsmiljö.

### Vilka framgångsfaktorer kan urskiljas?

Specialpedagogers autonomi har alltså utgjort en framgångsfaktor, då denna medförde en viss frihet i att självständigt möta arbetsuppgifterna. De skillnader som uttrycktes i hanteringen av katastrofläget, tyder på att kontextuella faktorer påverkar deras roller och uppgifter (Magnússon & Göransson, 2019). De specialpedagoger som uttryckte självbestämmande i sin hantering av elever och undervisning, verkade ha mött pandemins utmaningar på ett helt annat sätt än den specialpedagog som såg det som viktigt att vara flexibel dag för dag och från termin till termin. Pandemin förefaller ha påverkat den sistnämnda specialpedagogens arbetsuppgifter, där det kan handla om kortsiktiga lösningar för att till varje pris uppfylla uppdraget att möta alla elever. Skillnaden mellan specialpedagogernas erfarenheter kan kanske härledas till de förväntningar som ställts på specialpedagogen när det gäller att förverkliga sitt uppdrag i förhållande till de olika, och många gånger motsägelsefulla, krav som politiska och organisatoriska beslut ställer på dem. Det som framträder är att specialpedagogens verklighet är både komplex och krävande, samt att kontextuella faktorer i högsta grad bidrar till yrkets möjligheter till autonomi. Ytterligare en faktor kan vara rektorns inställning till det specialpedagogiska uppdraget. Möllås m.fl. (2017) beskriver att specialpedagogers uppdrag påverkas av kontextuella förutsättningar, förväntningar samt rektors inställning. Just rektorers syn på specialpedagogers uppdrag framträder här på flera olika sätt, där de betonar att specialpedagoger är alltför administrativa, eller att deras arbete inte skiljer sig från speciallärares. En rektor kan uttrycka att specialpedagoger borde arbeta närmare eleverna, medan en annan menar att de bör arbeta mer på grupp-, struktur- och organisationsnivå.

I lika stor utsträckning som specialpedagoger uttrycker frihet och flexibilitet i sitt uppdrag, går det att se att rektorer använder deras mångsidighet för att klara av verksamheten i alla lägen. Specialpedagogen blir därigenom en av rektors viktigaste medarbetare, vilket å andra sidan visar på balansen mellan frihet och ofrihet i specialpedagogrollen. Friheten innebär i själva verket att ansvara för och utföra arbetsuppgifter på en högre organisatorisk nivå. Specialpedagogen verkar förväntas kunna allt, vilket leder till frågan vad detta "allt" innebär i skolan? Svaret verkar vara att specialpedagogen ska kunna hantera det som är viktigt i skolans uppdrag. Specialpedagogen förväntas ha förmåga att se och bekräfta de elever som har störst behov av det samt att bygga såväl hållbara relationer som en hållbar organisation.



Det som ofta beskrivs som vagt och otydligt i specialpedagogens uppdrag kan även relateras till frihet och flexibilitet, vilket kan bidra till professionens autonomi. Om uppdraget och arbetsuppgifterna blir alltför tydligt beskrivna och renodlade, påverkas även hur självständigt professionen kan utöva sina kunskaper och sin kompetens. Genom att specialpedagogen har en stor rörelsefrihet, skapas en helt annan potential för professionalisering i det att specialpedagogen kan fortsätta att självständigt utforma sitt kvalificerade uppdrag. Magnússon och Göransson (2019) beskriver att specialpedagogen ska bidra till skolutveckling och finnas tillgänglig för att utveckla skolans lärmiljöer. Khlaif m.fl. (2021) betonar samma aspekt av specialpedagoguppdraget och menar att undervisningen kan utvecklas genom detta expertisstöd. Studiens specialpedagoger nämner skolutveckling som ett saknat uppdrag under pandemin. De hade velat vara delaktiga i att utveckla skolans digitala lärmiljö under pandemin, och förväntade sig detta, men de fick täcka andra behov i verksamheten. Rektorerna anser också att specialpedagogerna i större utsträckning bör arbeta på organisatorisk nivå, men att de under pandemin behövde använda sin personal där behov uppstod. Det finns med andra ord en motsättning mellan det som är önskvärt och det som praktiseras i realiteten. Under pandemin utvecklade specialpedagogerna nya strategier i sina uppdrag, framför allt har den digitala omställningen bidragit till en positiv utveckling. Detta gällde framför allt i att flera av deras möten skett digitalt, vilket både bidrog till ett effektivare arbete och utgjorde en fördel i dialogen med vårdnadshavare. Det påpekas även att digitala möten kunde underlätta arbetet med elever i behov av stöd, eftersom distansundervisningen bidrog till en tryggare undervisning för de elever som benämns hemmasittare. Specialpedagogerna lyfte själva fram förhoppningen om att kunna behålla den varierade arbetsformen med distansarbete som en flexibel lösning inför framtiden. Det överensstämmer med Ekström Lind m.fl. (2020) som beskriver att pandemins komplexa övergång till en annan sorts undervisning kan föra med sig en klarare syn på vår samtid som i sin tur kan resultera i flera positiva effekter av distansundervisningen, både för elever och skolan som helhet. Åstrand (2020) menar att det som har skett i den svenska skolan sedan pandemins början, kommer att påverka det svenska samhället för en lång tid framöver. Förändringar är dock inte främmande inom skolans värld, och det går att se flera positiva sådana under pandemins påverkan, där brister synliggörs och skolutveckling på många sätt har forcerats fram. Digitaliseringen

upplevdes bidra till att öka både skolans effektivitet och vårdnadshavares delaktighet, men även till att medföra en förändring av skolans undervisning. Den katastrofsituation som pandemin ställde skolan inför, bidrog på så sätt med flera framgångsfaktorer och nya utmaningar inför framtiden.

## Referenser

- Braun, V & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Ekström Lind, L., Martín Bylund, A. & Stenliden, L. (2020). Covid-19 i svenska skolor synliggör sårbarhetens potential i lärares praktik. *ATENA Didaktik*, 3(2). <https://doi.org/10.3384/aten.2020.3345>
- Folkhälsomyndigheten (2020). *Rekommendation om delvis stängning och övergång till fjärr- eller distansundervisning i gymnasieskolan* (Diarienummer 01499–2020). <https://www.folkhalsomyndigheten.se/contentassets/b3dcfo884c2b480589426f5defoc7b51/rek-distansundervisning-final.pdf>
- Folkhälsomyndigheten (2021). *Beslut om rekommendationer*. Folkhälsomyndigheten <https://www.folkhalsomyndigheten.se/contentassets/1afo38208f854bdeb25d1637577ee6c9/rekommendationer-2021-12-07.pdf>
- Khlaiif, Z.N., Salha, S., Affouneh, S., Rashed, H. & ElKimishy, L.A. (2021). The Covid-19 epidemic: teachers' responses to school closure in developing countries. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 95–109. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1851752>
- Magnússon, G. & Göransson, K. (2019). Perimeters of, and challenges to, the jurisdiction of Swedish special educators: an exploration of free text responses. *European Journal of Special Needs Education*, 34(3), 257–271. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1458473>
- Möllås, G., Gustafson, K., Klang, N. & Göransson, K. (2017). *Specialpedagogers /speciallärares arbete i den dagliga skolpraktiken. En analys av sex fallstudier*. Karlstad university studies. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-48556>
- SFS 2010:800. *Skollag* (Svensk författningssamling 2010:2010:800 t.o.m. SFS 2021:452). [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)
- SFS 2011:556. *Förordning (2011:556) med instruktion för Statens skolinspektion*. <https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument>

/svensk-forfattningssamling/forordning-2011556-med-instruktion-for-statens\_sfs-2011-556

SFS 2015:1047. *Förordning (2015:1047) med instruktion för Statens skolverk.* [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-20151047-med-instruktion-for\\_sfs-2015-1047](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-20151047-med-instruktion-for_sfs-2015-1047)

Skolinspektionen. (2020). *Utbildning under påverkan av coronapandemin: Sammanställning av centrala iakttagelser från en förenklad granskning av 260 grundskolor och grundsärskolor* (Diarienummer: 2020:5177). <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/ovriga-publikationer/2020/utbildning-under-paverkan-av-coronapandemin---grundskola/>

Skolverket. (2021). *Extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram. Extra anpassningar och särskilt stöd under coronapandemin. Hur ska skolor förhålla sig till extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram vid fjärr- eller distansundervisning?* Skolverket. <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/extra-anpassningar-sarskilt-stod-och-atgards-program#h-Extraanpassningarochsarskiltstodundercoronapandemin>

Skolverket. (2020:1056, del 1). *Covid-19-pandemins påverkan på skolväsendet: Delredovisning augusti 2020.* Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=7079>

Skolverket. (2020:1056, del 2). *Covid-19-pandemins påverkan på skolväsendet: Delredovisning oktober 2020.* Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=7473>

Skolverket. (2020:1056 del 3). *Covid-19-pandemins påverkan på skolväsendet: Delredovisning 3 Tema elever i behov av stödinsatser.* Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=8167>

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2020). *Undervisning på distans för elever med intellektuell funktionsnedsättning.* Specialpedagogiska skolmyndigheten. <https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/utvecklingsstorning/undervisning-pa-distans-for-elever-med-intellektuell-funktionsnedsattning/>

World Health Organization. (2021). *Timeline: WHO's COVID-19 response.* <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/interactive-timeline>

Åstrand, B. (2020). *Den svenska skolan och coronapandemin – om skolans likvärdighet och segregation. Externa perspektiv. Segregation och covid-19. Artikelserie del 6* (Diarienummer: 2020-4.1.1-351/52). <https://www.delmos.se/wp-content/uploads/2020/12/ART6-Åstrand-WCAG.pdf>

## 14. Demokratins väktare? Skolans specialprofessioner som ämbetsmän

Veronica Borg, Gunilla Grönqvist<sup>22</sup> & Wieland Wermke

### Inledning

Det specialpedagogiska området är ett komplext område, där många olika personer och professioner förväntas kunna samverka. Elevers skolvårigheter blir belysta ur olika perspektiv och specialprofessionerna behöver ta ställning till, samt motivera, beslut med elevens bästa i fokus. Dessa ofta avgörande val och beslut, kan i sin tur kollidera med övriga beslut fattade på förvaltningsnivå. Därtill antyder aktuell medie-debatt att det i skolans verksamhet råder en viss ambivalens angående hur skolpersonal ska kunna signalera och säga ifrån när något inte känns rätt. Exempelvis redovisar Bergling (2019) i fackföreningstidningen *Skolvärlden*<sup>23</sup> en enkätundersökning, som tydligt visar att många lärare inte vågar säga ifrån, på grund av att de till exempel är rädda om sina löner, om andra förmåner, eller om sin kompetensutveckling. Detta betyder att lärares rädsla för repressalier kan få konsekvenser för elevernas skolgång, trots att undervisande lärare enligt rådande styrdokument ska ha autonomi och ansvar avseende sina elevers utbildning. Hur resonemang förs utifrån ett specialpedagogiskt professionsetos, såväl inför beslut som med avseende på etiska ställningstaganden, utgör grunden för framställningen i detta kapitel.

---

<sup>22</sup> Borg, V. & Grönqvist, G. (2021). *Likvärdighetens väktare? Speciallärares och specialpedagogers resonemang om etos, yrkesroll samt etiska dilemman inom professionen*. [Självständigt arbete i akademisk yrkesutbildning på avancerad nivå, Stockholms universitet]. <https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1632672/FULLTEXT01.pdf>

<sup>23</sup> <https://skolvarden.se/artiklar/granskning-varannan-larare-ar-tyst-av-radsla-att-straffas>.

---

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

Borg, V., Grönqvist, G. & Wermke, W. (2024). Demokratins väktare? Skolans specialprofessioner som ämbetsmän. I W. Wermke, G. Höstfält & G. Magnússon (red.), *Specialpedagogik som politik och praktik: Specialpedagogiska professioner i den svenska skolan sedan 1980*, s. 259–276. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bcqn>. Licens: CC BY 4.0

## Specialprofessionernas värderingsförmåga och förhållningssätt

Specialprofessionerna, med kunskaper om elevers olika specialpedagogiska behov och kompetens, utgör en viktig faktor för elever i behov av stöd. Genom handledning av lärare och stöttning av arbetslag bidrar de till att utveckla en differentierad undervisning, vilken bland annat är en fördel i stora klasser med många elever med skiftande behov. Individuell undervisning är, förutom stöttning och handledning, av stor vikt, särskilt när det gäller elever som inte har automatiserat avkodningen och utvecklat en god språkförståelse (Oakhill m.fl., 2018). Mot den bakgrunden föreligger behov av ett allmänt specialpedagogiskt etos, som grund för eventuella beslut som ska fattas. Med statsvetaren Lennart Lundquists (1998) terminologi är ett sådant etos grunden för ett specialpedagogiskt ämbetsmannaskap. *Etos* är det värdesystem som utifrån ett professionsperspektiv omfattar yrkets ideal, värden och övertygelser (Bauer & Prenzel, 2013). Här definierar vi etos som en persons sammanfattande etiska värdeomdömen och menar att de värden och grundvalar som styr personers handlingar kan förstås som individens, organisationens eller samhällets moraliska uppfattningar och förpliktelser av själva yrket. Göransson m.fl. (2015) (se även kap. 2 i denna publikation) beskriver specialprofessionernas yrkesutveckling från hjälpklasslärare fram till 60-talet, diagnostik-pedagogisk specialist mellan 60-tal och 80-tal, till skolans förändringsledare på 80-talet fram till dagens speciallärare och specialpedagoger. Trots att specialprofessionernas båda utbildningar har införts efter statliga beslut, saknas ett förtydligande om att särskilt stöd ska utföras av en profession med särskild utbildning. Tvärtom betonar såväl skollag som läroplaner den undervisande lärarens ansvar för att säkerställa alla elevers behov av.

En teoretisk utgångspunkt, som Göransson m.fl. (2015) lyfter fram, är att förstå undervisning som en moralisk handling, och att skolproblem och förväntningar på skolan därigenom samverkar med organiseringen av skolproblemens lösning. Ytterligare en utgångspunkt är professionsfrågan, där Göransson m.fl. (2015) ställer sig tveksamma till om specialpedagoger och speciallärare kan betraktas som professioner i egentlig mening. De menar att en profession innebär en specialistutbildning och att enbart de som erhållit examen har rätt att utöva professionen. Som tidigare nämnts finns inget officiellt behörighetskrav för dem som arbetar med specialpedagogiskt stöd, förutom kravet (från och med år 2011) på lärarlegitimation i grundutbildning och

speciallärarutbildning. Däröver finns ingen beskrivning av vilka arbetsuppgifter som tillfaller respektive profession inom specialprofessionerna, dvs. för speciallärare respektive specialpedagoger. På dessa grunder sammanfattar Göransson m.fl. (2015) att specialprofessionerna saknar professionell jurisdiktion, eftersom ”full professionell jurisdiktion innebär att yrket har ensamrätt att utföra de arbetsuppgifter som definieras av behörighetsområdet (specialpedagogiskt stöd) och är ensamt om att äga de speciella kunskaper som krävs för arbetsuppgifterna” (Göransson m.fl., 2015, s.5). Förutom dessa teoretiska utgångspunkter, problematiserar Göransson m.fl. (2015) specialprofessionernas autonomi gentemot staten. Det vill säga statens kontroll via lagar, regler och styrdokument, samt förutsättningarna för att utföra arbetet. Dessutom refererar Göransson m.fl. (2015) till Beckmans (1989) ståndpunkt att specialprofessionerna bör ha den informella makt som krävs för att hävda företräde till att definiera och lösa skolproblem framför andra aktörer som klasslärare, kuratorer och skolpsykologer.

#### Specialprofessionernas arbetsfält

Magnússon (2015) presenterar forskning som visar en ökning av segergerande lösningar på skolproblem, vilket skapar en ambivalent bild av den svenska skolans inkluderingsambition. Dessutom understryker Magnússon (2015) innebörden i begreppet *elev i behov av stöd*, som en kontrast till det traditionella begreppet *elev med behov av särskilt stöd*, där det sistnämnda placerar orsaken till stödbehovet hos eleven. Magnússon (2015) beskriver även konsekvenserna av införandet av *new public management* i den svenska skolan under 1990-talet, som ledsagades följande tre centrala begrepp: *decentralisering*, *valfrihet* och *privatisering*. *Decentralisering* flyttar makt och ekonomiskt ansvar nedåt i ansvarskedjan, från högre instanser till lägre. *Valfrihet* innebär ökade valmöjligheter och ansvarstagande för vårdnadshavare att välja skola samt ökad konkurrens mellan skolorna om elever och resurser. *Privatisering* innebär införandet av privata aktörer som huvudmän inom skolväsendet (Magnússon, 2015). De grundläggande argumenten för fritt skolval och privatisering har flera beröringspunkter med argumenten för decentralisering. Exempelvis är huvudargumentet för decentralisering att om beslutsvägar och avstånd till makthavarna blir kortare, innebär det att makt förskjuts från huvudmannen till personal inom skolväsendet och/eller till elever och deras vårdnadshavare. Dessutom anförs argument som kostnadseffektivitet, förnyelse samt ökad anpassning till lokala behov. Kort sagt handlar argumenten om

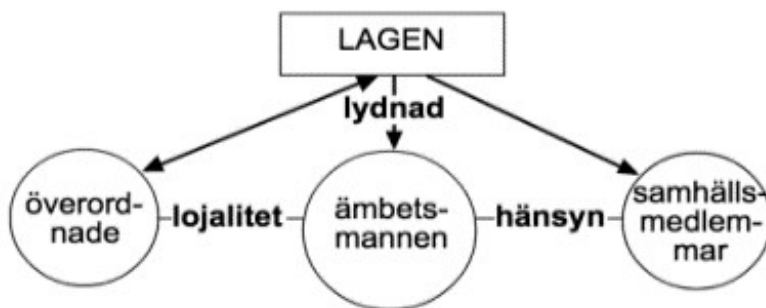
högre måluppfyllelse genom en förbättrad och mer kostnadseffektiv behovsanpassning (Magnússon, 2015).

Utifrån dessa diskussioner med betydelse för specialprofessionernas värderingsförmåga och förhållningssätt, avser vi undersöka deras otydliga roll i skolan. Vi kommer att ställa frågan om det är möjligt att förstå specialprofessionerna som ämbetsbärare. Frågan är relevant i förhållande till den här bokens utgångspunkter, nämligen den komplementära relationen mellan organisation och profession i ett utbildningssystem, kopplad till idén att signifikanta delar i denna relation formgivs av förvaltningsstrukturer. Kapitlets metodologiska val – hur materialet har studerats, grupperats och tematiserats – underbyggs av statsvetarens Lennart Lundquists (1998) arbete *Demokratins väktare*.

### Ämbetsmannens karaktär

Lundquist (1998) skriver om ämbetsmännen och den offentliga förvaltningens etos. Han diskuterar vilken benämning som lämpar sig bäst för anställda inom offentlig förvaltning och väljer att använda termen ämbetsman med förklaringen att det handlar om en ”tjänsteman med självständiga uppgifter” (Lundquist, 1998, s.19). Vidare menar Lundquist att ämbetsmannen bör förstås i en kontext, i förhållande till den organisationsform han eller hon är en del av. Enligt Lundquist innefattar den offentliga förvaltningens etos specifika värden, som just är offentliga och där demokrativärden bör utgöra en central del. Samhällets krav på den offentliga verksamheten är samlade i vårt offentliga etos och bygger på en kontinuerlig dialog med samhällets medborgare. Figur 14.1 illustrerar Lundquists tankar om relationerna som en ämbetsman har att förhålla sig till (1998, fig. 17).

Lundquist menar att ”kraven från dessa tre håll kan komma i konflikt med varandra och med värdena i vårt offentliga etos” (Lundquist, 1998, s. 106). Lojalitetsbegreppet utgör en stor del av ämbetsmannens överväganden i olika fall. En ämbetsman behöver ta egna beslut och då ta ställning till frågor som kräver etiska överväganden i relation till ett offentligt etos. I det offentliga uppdraget att följa lagen samtidigt som hänsyn tas till samhällets medlemmar, delas det moraliska ansvaret i olika frågor mellan olika aktörer. Lundquist (1998) framhåller tre åtgärder som en ämbetsman kan använda för att påvisa felaktiga eller oetiska situationer: väcka, vissla eller viska. Samtliga åtgärder handlar om situationer då ämbetsmannen bedömer att ärendet behöver lämnas över till en överordnad.



Figur 14.1. Ämbetsmannens etiska grundrelationer.

I en artikel resonerar Lundquist (2006) om läraren som ämbetsman och lärarens roll som demokratins väktare. Lundquist argumenterar här för att lärarens individuella lönesättning kan ses som en fara för demokratin. Han menar att grunden för att en ämbetsman ska ta mod till sig och säga ifrån är upplevelsen av att inneha ett visst mått av självstyre. Viktiga kriterier för ett självstyre är bland annat lön, anställning och befordran och när dessa kriterier styrs av chefen för förvaltningen – i skolans fall en rektor – försvinner även ämbetsmannens oberoende ställning. Konsekvensen blir att ämbetsmannens möjligheter att meddela medborgarna felaktigheter i förvaltningen hindras och den enda möjligheten att påpeka att något inte stämmer i förvaltningen blir därför att viska. Lundquist (1998) uppmärksammar ytterligare ett dilemma, nämligen att ämbetsmannarollen både kan ses som ett hot och en tillgång för demokratin. Han vill, i enlighet med bokens titel *Demokratins väktare*, belysa ämbetsmannens roll som väktare av demokratin, ett uppdrag som både bidrar till förändring och stabilitet. Ett annat begrepp som blir centralt i sammanhanget är *legitimitet*. Samhället måste veta vad det kan förvänta sig av ämbetsmannen. Legitimitet knyts till handlingar och beslut, men även till systemets konstruktion och makthavares auktoritet. I ett demokratiskt samhälle ska dessa krav kunna preciseras. För att kunna föra en offentlig diskussion kring dessa frågor, krävs att samhället vet hur ett ämbete bör och kan skötas. Lundquist (1998) tillägger att även *tillit* får en viktig roll som utgångspunkt för att hitta gemensamma värden.

## Om metod, urval och analys

Intervjudeltagarna är yrkesverksamma i olika kommuner i Stockholmsområdet. Flera av dem har erfarenhet av arbete i socioekonomiskt utsatta områden. Urvalet har skett enligt snöbollsprincipen



(Bryman, 2008), där befintliga kontakter används för kontakt med intervjudeltagare med såväl kunskap som relevans inom ämnesområdet (Denscombe, 2018). Empirin består av åtta transkriberade intervjuer jämt fördelade mellan speciallärare och specialpedagoger (S 1–8). Intervjuerna följde den ledtråd som presenteras i tabell 14.1 nedan.

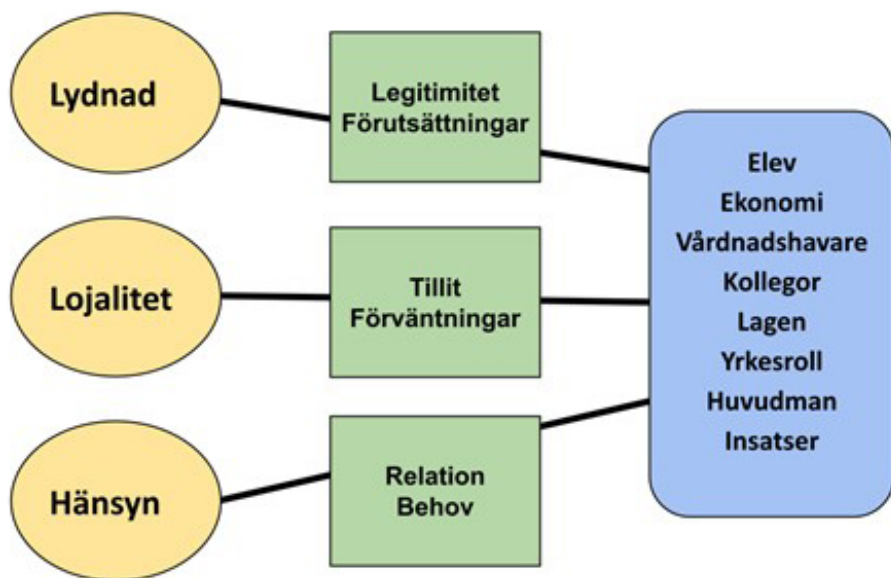
**Tabell 14.1.** Fokusområden i intervjuledtråd med kommentarer.

| Fokusområden   | Kommentar   |
|--|---|
| Bakgrundsfrågor  | Bakgrundsfrågor ställdes för att få en klar bild av de olika professionernas yrkesvardag samt jämföra arbetsbeskrivningar.              |
| Uppfattning om yrkesroll och uppfattning om skolans roll | För att få ett resonemang angående yrkesrollen i jämförelse med och i kontrast till skolans roll ställdes ett antal frågor kring detta. |
| Dilemman i yrkesrollen                                   | För att lyfta fram dilemman ur yrkesvardagen gavs ett fiktivt exempel och ett resonemang kring processen efterlystes.                   |
| Perspektiv, svårigheter och inkludering                  | För att ge en djupare dimension till resonemangen följde frågor kring olika perspektiv och inkludering.                                 |
| Avslutande frågor  | Två avslutande frågor om tips och råd till blivande lärare inom specialprofessionerna gav ytterligare en nyanserad bild av yrket.       |

Empirin har analyserats med en deduktiv ansats utifrån Lundquists (1998) modell som presenteras i tabell 14.1 ovan. Modellen illustrerar förhållandet mellan lagstiftning, överordnad chef, samhällsmedborgare och ämbetsman. I situationer med motstridiga lojaliteter inom en verksamhet som styrs av dels ekonomiska dels demokratiska värden, uppstår dilemman som professionen, i det här fallet specialprofessionerna, måste förhålla sig till ur såväl ett professions- som ett förvaltningsetiskt perspektiv.

## Etiska dilemman

Med utgångspunkt i Lundquists (1998) teoretiska modell om ämbetsmannens etiska grundrelationer, framkommer följande teman i analysen: *lydnad*, *lojalitet* och *hänsyn*. Sammanfattningsvis visar resultatet



Figur 14.2. Kodernas relation till huvudteman.

att specialprofessionernas etos framförallt utgår från lojalitet till eleven. Genom att visa hänsyn, skapas en god relation till vårdnadshavarna så att det blir möjligt att genomföra olika insatser med eleven. Därför prioriterar specialprofessionerna lojalitet mot vårdnadshavarna, samtidigt som lojalitet mot huvudman och kollegor utgör en förutsättning för arbetet. Vidare är lydnad mot lagen påtagligt prioriterad, dock med hänsyn till elevens bästa.

### Lydnad

Lydnadsbegreppet framträder tydligt när intervjudeltagarna resonerar om det är demokratiska eller ekonomiska värden som styr deras yrkesvardag. För att kunna utföra arbetet, behöver specialprofessionerna ha goda förutsättningar att följa skollagens skrivning att ge alla elever det stöd de behöver för att de ska nå så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling. Bland annat nämner intervjudeltagarna att avsaknaden av ekonomiska förutsättningar skapar motstridiga känslor genom att det hindrar specialprofessionerna att lyda lagen, det vill säga erbjuda särskilt stöd till alla elever som behöver det. För att specialprofessionerna ska kunna vara lojala mot överordnade, framhålls vikten av att förvaltningen har tillit till och förtroende för specialprofessionernas yrkesutövning, något som i sin tur kan leda till en positiv utveckling av verksamheten. En av intervjudeltagarna ser sitt uppdrag som tudelat,

dels som ett uppdrag styrt av läroplan, förvaltning och skollag, dels styrt av en professionsetik som utgår från elevens behov:

Jag tänker på det här med förvaltningsetiken, att där ligger ju även läroplanen och skollagen. Så tänker jag. Allt som styrs uppifrån och ibland funderar jag över vad som är mitt uppdrag. Det är ju förvaltningsetiken som måste gälla. Men sen så finns professionsetiken. Det finns ibland elever som inte funkar alls, som har helt andra behov än skolbehovet. Då kan jag hamna i ett dilemma där jag tänker att då får ju eleven gå före (S8).

Vidare anser en annan intervjudeltagare att det är viktigare att lyssna till professionsetiken, trots att den inte stämmer överens med förvaltningens etik. Detta utmanar Lundquists (1998) förklaring om det offentliga etoset, vilken innebär att samhällsmedborgarna ska veta vad de kan förvänta sig av en ämbetsman och även att samhällsmedborgarna bör veta hur ett ämbete ska skötas. Mot den bakgrunden påverkas professionens legitimitet i och med att intervjudeltagarna främst låter sig styras av ett specialpedagogiskt professionsetos.

Intervjudeltagarna lyfter fram flera dilemman och ett av dem är kopplat till inkludering och *en skola för alla*. Deltagarna ser stora svårigheter med att skapa *en skola för alla*, eftersom ekonomiska värden styr den pedagogiska verksamheten mer än demokratiska. De menar att det är svårt att lyda lagen utan rätt ekonomiska förutsättningar:

Vi hamnar ju ofta i dessa dilemman, där vi hör att det finns ett behov som inte kan mötas av ekonomiska skäl. Viljan finns ju där och kunskapen finns också hur vi skulle kunna göra, att vi skulle kunna hjälpa (S4).

Vidare anser samtliga intervjudeltagare att skolans främsta prioritering bör vara att säkerställa elevernas grundtrygghet och grupptillhörighet. Därigenom hamnar specialprofessionerna i dilemmat att de behöver välja mellan att följa läroplanen eller prioritera elevens välbefinnande. Särskilt tydligt framgår detta i svaren från de intervjufrågor som berör skolans uppdrag i samhället och vilka prioriteringar skolan bör göra. Frågorna är av flervalskaraktär och intervjudeltagarna svarar sammanfattningsvis, att skolans fokusområden bör vara ett likvärdigt och jämlikt samhälle, med elever som känner trygghet och grupptillhörighet:

Skolan har ju en jätteviktig roll, ibland den viktigaste för många barn [...] Många barn kanske bor i trasiga hem och då måste vi få dem att känna sig trygga i skolan, att känna att de trivs här (S5).

Flera av deltagarna menar att flervalsfrågornas övriga faktorer, ökad utbildningsnivå i samhället och likvärdighet, kommer naturligt om

eleven känner att rätt förutsättningar finns. Detta kan relateras till Lundquists (2006) resonemang om lärarens roll som demokratins väktare och lärarens förhållande till lagar och förordningar. Han menar att en policy ytterst avgörs av den enskilde lärarens konkreta och praktiska val i yrkesvardagen, inte vad lagen säger. Därigenom får en enskild lärare val konsekvenser ur ett lydnadsperspektiv, exempelvis att elevernas bästa får avgöra när etiska dilemman ska avgöras:

För att kunna lära sig i ett klassrum, behöver man känna sig trygg. Behöver man ha trygghet. Och har man det, så tänker jag att man kan ta till sig kunskap och även utvecklas på ett personligt plan. Så jag tänker att först prioriterar jag tillhörighet, trygghet och säkerhet, sedan tänker jag att det andra faller på plats (S8).

Lojalitet till kollegor skapar ibland motstridiga känslor och ett dilemma som framträder handlar om skilda perspektiv på skolvårigheter. Flertalet intervjudeltagare menar att deras kollegor, vilka oftast är klasslärare, har ett mer kategoriskt perspektiv, medan de själva oftare resonerar utifrån ett relationellt perspektiv:

Skolorna tittar oftast på individen, för att det många gånger är för jobbigt att gå in och rota i det andra. Men det skapar ju en svårighet hos eleven (S3).

Å andra sidan menar några att ett kategoriskt perspektiv är oundvikligt, både vid kartläggning när särskilt stöd utreds och utifrån ett individuellt utvecklingsperspektiv. I balansen mellan ett kategoriskt och ett relationellt perspektiv får hänsyn en stor betydelse i värderingen av elevers skolvårigheter.

## Hänsyn

Hänsynsbegreppet är en viktig del av specialprofessionernas perspektiv på elever i behov av särskilt stöd. Framförallt belyser deltagarna hur ett flexibelt perspektiv på elevens behov av stöd, bidrar till att skapa en relation till eleven som sedan ligger till grund för det fortsatta arbetet. Att ta hänsyn till vårdnadshavare har även det en avgörande betydelse, helt i överensstämmelse med Lundquists (1998) påstående att ämbetsmannens dialog med samhällsmedborgaren utvecklar ett offentligt etos. Ett dilemma som lyfts fram är dock de situationer där hänsyn till eleven måste prioriteras framför hänsyn till vårdnadshavaren. En deltagare uttrycker exempelvis att det kan leda till en onödigt utdragen process om vårdnadshavaren inte initialt ger sitt medgivande i ett elevärende. En annan deltagare menar helt enkelt att:

Vi kan ju ha åsikter från skolan vad vi tycker, men det är ju faktiskt nu vårdnadshavaren som bestämmer. Är det så att vårdnadshavaren inte vill då kan vi inte tvinga vårdnadshavaren (S2).

Ytterligare en aspekt gällande hänsynstagande, vilket flera av intervjudeltagarna uttrycker, är vikten av att huvudmannen och förvaltningsledningen visar hänsyn till verksamheten och lyssnar på specialprofessionerna för att nå bästa resultat:

Alltså på förvaltningen sitter ju massa människor och de är inte lärare, de är inte speciallärare och arbetar inte i skolan. De har ju ett helt annat övergripande paraplyansvar. Så då måste man tala om för dem att de kan skollag och sådana saker, men man kanske måste förklara hur man tänker när det gäller speciallärares uppgifter och kompetens (S1).

### Lojalitet

En grundinställning är förhållandet till begreppet ämbetsman. Efter ett förtydligande samtal mellan intervjuare och intervjudeltagare, huruvida skolans specialprofessioner kan förstås som ämbetsmän eller ej, ökade intervjudeltagarnas förståelse för begreppsanvändningen. Två av åtta intervjudeltagare svarar klart och tydligt att de ser sig som ämbetsmän och dessa två arbetar på central nivå. Att de accepterar ämbetsmannarollen är i linje med Lundquists (1998) teori om att ämbetsmannen bör ses i en kontext i förhållande till vilken organisationsform denne är en del av. Dessa två intervjudeltagare arbetar således närmare förvaltningen och är därför mer insatta i offentlig verksamhet. Av övriga sex deltagare uttrycker två att de inte ser sig som ämbetsmän och resterande fyra uttrycker en ambivalens inför frågan huruvida de ser sig som ämbetsmän eller inte. Eventuellt kan osäkerheten innebära att resultatet inte är helt tillförlitligt angående deras inställning till att vara ämbetsman eller inte. Flera av deltagarna ger dock exempel på hur de avstår från att lyda och visa huvudmannen lojalitet, till förmån för elevernas bästa och deras behov:

Min profession säger ju mig att vi ska göra allt vi kan. Allt som är möjligt som vi kan göra för att nå alla barn, för att alla barn ska få det stöd de behöver och då kan ju förvaltningen säga att ”nej, det här ska ni inte jobba med”. De säger att de ska spara in och så där. Så då gör jag väl det jag upplever är rätt utifrån min utbildning och min profession som jag har lärt mig (S6).

I relation till ämbetsmannarollen som demokrativäktare resonerade intervjudeltagarna om visselblåsning som åtgärd. Enligt deltagarna är

förtroendet mellan specialprofessionerna och huvudmannen en viktig faktor för att forma ett fungerande specialpedagogiskt etos:

Jag tror att man måste våga dra i snöret om det är så att barnen hamnar i kläm och säga ”Nej! Nu tycker jag att det är fel!” Men det är inte alltid så lätt (S4).

Det är tydligt att specialprofessionerna är ambivalenta när det gäller lojalitet mot huvudmannen ställd mot lojalitet mot eleven. Lundquist (1998) belyser dilemmat genom att framhålla lärarens beroendeställning gentemot förvaltning och rektor och menar att den enda möjligheten som finns för en lärare att larma om felaktigheter i verksamheten är att viska.

Elevernas behov och vikten av hänsynstagande framhävs tydligt när de intervjuade belyser elevernas rätt att få vara en del av en gemenskap. Några deltagare ställer sig frågande till vad *en skola för alla* egentligen innebär och ifrågasätter om inkludering är rätt modell för samtliga elever. De ger flera exempel på elever som far illa av en alltför strikt inkluderingsambition och menar att eleverna inte nödvändigtvis behöver vara i sina ordinarie klassrum:

Om gruppstillhörigheten är svår för eleven, kanske man kan jobba i ett mindre sammanhang, på ett annat sätt fast eleven fortfarande har klasstillhörighet (S3).

De etiska grunder och dilemman som blir tydliga här, leder till att lojalitetsbegreppet blir påtagligt och det uppstår frågor som: Var ska lojaliteten ligga? Vem ska specialprofessionerna ta hänsyn till? och Hur ska specialprofessionerna kunna lyda under rådande förutsättningar? När intervjudeltagarna beskriver sina etiska grunder, framträder dilemman som visar hur lydnad, lojalitet och hänsyn påverkar specialprofessionernas yrkesutövning. Enligt Lundquist (1998) bör ett ”fast etos”, ett etos som inte går att bortse ifrån, vägleda offentlig verksamhet. Trots att skolan är en offentlig verksamhet framträder en viss ambivalens huruvida ett gemensamt etos existerar eller inte. På så sätt leder intervjudeltagarnas resonemang vidare till ett nytt nyckelbegrepp, nämligen *förtroende*:

Jag tror att det här med lojaliteten innebär att man måste vara väldigt, väldigt påläst när du jobbar med den här rollen. Du ska ju vara som navet i skolan [...] Alla ska ju ha förtroende för dig och du ska ha förtroende för alla. Därför är det viktigt att du är påläst när det gäller skollag och allt ansvar som är vårt och även är lite ödmjuk av att göra avvikelser från dem ibland (S7).

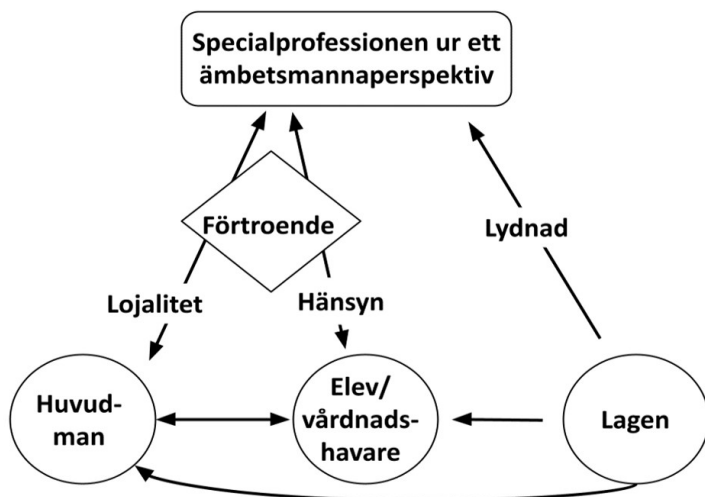
Deltagaren reflekterar här över specialprofessionernas komplexitet och förhållandet mellan studiens tre huvudteman och förtroende. Ämbetsmannen behöver ta egna beslut och ta ställning i frågor som kräver etiska överväganden i relation till ett offentligt etos. Därigenom delas det moraliska ansvaret i olika frågor, dels mellan olika aktörer i relation till laglydnad, dels genom hänsyn till samhällsmedlemmarna. Intressant är att om ingen tar det moraliska ansvaret, eller inte låter någon annan ta det, blir det lättare att beslut och lösningar enbart får en ekonomisk karaktär. Således blir även *förtroende* ett centralt begrepp i ett specialpedagogiskt professionsetos.

## Diskussion och slutsatser

Sammanfattningsvis anger intervjudeltagarna att gruppstillhörighet och grundtrygghet bör vara ett prioriterade områden i skolan. Dessutom menar de att inkluderingskravet och införandet av *en skola för alla* fungerar i teorin, däremot inte riktigt i praktiken eftersom skolan mestadels styrs av ekonomiska värden på bekostnad av demokratiska värden. Detta förhållande ser Westling Allodi (2010) som en möjlig bidragande faktor till att demokratiska målsättningar och värderingar försvagas, vilket i sin tur objektifierar synen på eleverna. Dessutom framgår det att en flexibel inställning till skolsvårigheter, det vill säga utifrån både kategoriska och relationella perspektiv, kan vara gynnsamt för elevers individuella utvecklingsbehov. Flera intervjudeltagare låter även professionsetiken styra då de ställs inför olika etiska dilemmasituationer. Detta kan även ses mot bakgrund av deltagarnas ambivalenta inställning till att beskriva sin profession med stöd av begreppet ämbetsmannaroll. Yrkesvardagens olika etiska dilemmasituationer försvårar därigenom specialprofessionernas utveckling av ett gemensamt professionsetos.

### Specialpedagogiska ämbetsmän?

Specialprofessionernas ämbetsmannaroll har en stark koppling till de tre begreppen lydnad, lojalitet och hänsyn. Lämpliga förutsättningar tillsammans med en erkänd legitimitet, skapar en grund för lojalitet, vilket tillsammans med goda relationer, tillgodosedda behov och tillit skapar förtroende. Förtroende krävs för att samhällsmedborgarna ska känna att hänsyn tas till dem, först då kan de ge specialprofessionerna det mandat som behövs. Resultatet kan därför både styrka, förändra och vidga Lundquists (1998) teori. Framförallt belyser speciallärare



Figur 14.3. Specialprofessionernas etiska grundrelationer.

och specialpedagoger vikten av tillit, legitimitet och förtroende i ett professionsetos. Därmed avviker resultatet från Lundquist teoretiska grundmodell genom att betona ett mer relationellt förhållande mellan ämbetsmannen och övriga aktörer dvs. huvudman och samhällsmedborgarna, vilka här innebär elev och vårdnadshavare. Koderna trygghet, relation, tillit och förväntningar leder i sin tur fram till nyckelbegreppet *förtroende*. Mot den bakgrunden omskapas den tidigare modellen (se figur 14.1).

Begreppet förtroendes innebörd är även att arbetet med elever i skolsvårigheter kräver en relation, samt att avsaknaden av tillit försvårar eller rent av omöjliggör ett individuellt utvecklingsarbete med eleven. Dessutom betonar flera deltagare betydelsen av en god relation till vårdnadshavarna, för att kunna skapa det mandat som ger specialprofessionerna legitimitet. En deltagare uttrycker att skolan må ha åsikter om arbetet med elever i behov av stöd, men det är ändå vårdnadshavaren som har det sista ordet. Mot den bakgrunden kan Howes m.fl. (2018) påpekande om vårdnadshavarens starka röst leda till frågan om specialprofessionerna behöver starkare autonomi för att kunna möta och bemöta vårdnadshavarnas medbestämmanderätt? Flera av deltagarna nämner just vikten av en god relation med vårdnadshavare som en förutsättning för att fatta beslut. Å andra sidan refererar Göransson m.fl. (2015) till Beckman (1989) med avseende på specialprofessionernas informella makt. Beckman menar att specialprofessionerna bör kunna hävda företräde i att definiera och lösa skolproblem framför



andra yrkeskategorier såsom klasslärare, skolpsykologer och kuratorer. Att ha ett sådant mandat, är av stor betydelse i arbetet med, och i, klasserna för att genomföra olika stöttande eller förebyggande insatser. En deltagare i denna studie har exempelvis mandat att flytta en resurs från ett klassrum till ett annat. För att specialprofessionerna ska kunna fatta beslut om sådana åtgärder, krävs dels mandat från huvudmannen, dels förtroende från kollegor. Med avseende på lärares autonomi framhåller dock såväl Göransson m.fl. (2015) som Terhart (1998) den ibland motstridiga relationen till skolförvaltningen. Specialprofessionerna hindras ifrån att utföra sitt pedagogiska arbete på förväntat sätt i vissa dilemmasituationer, eftersom de tvingas välja mellan lydnad och lojalitet. Det innebär att specialprofessionerna tappar den legitimitet som enligt Lundquist (1998) har en betydelsefull funktion för ämbetsmannen. Konsekvensen blir att ämbetsmannen riskerar att tappa medborgarnas tillit och förtroende, det vill säga utgångspunkten för att hitta gemensamma värden.

### Dilemmahantering som ämbetes kärna?

Förutom att specialprofessionerna tappar legitimitet, saknar de enligt Göransson m.fl. (2015) såväl jurisdiktion som en tydlig arbetsfördelning och arbetsbeskrivning. Eftersom lärare både är anställda och ansvariga, samt förväntas följa såväl lag som profession, tvingas de ibland att välja mellan lydnad och lojalitet. Om jurisdiktionen var länkad till ett legitimitetskrav för specialprofessionerna, skulle det kunna lyfta bort det ansvar som klassläraren idag har för elever i behov av stöd. Förutom jurisdiktion och legitimitetskrav, skulle även tydliga arbetsbeskrivningar för speciallärare och specialpedagoger, utförda av exempelvis Skolverket, bidra till att alla inom skolan skulle veta vad de kan förvänta sig av respektive yrkesgrupp. Nilholm (2020) framhäver att dilemmaperspektivet belyser specialprofessionernas komplexitet i förhållande till etik och makt. Komplexiteten framgår tydligt även här, där flera diskussioner och åsikter landar i ett å ena sidan och ett å andra sidan beträffande maktförhållandefrågan. Framförallt resonerar intervjudeltagarna huruvida det är rätt att välja det ena eller andra perspektivet och vem som i så fall har rätten att välja? Deltagarna landar ofta i tankar om rätt eller fel, när det i själva verket handlar om behovet av ett flexibelt synsätt. Mot den bakgrunden framträder flexibilitet som en viktig framgångsfaktor som knyter an till Ahlbergs (2007) reflektioner över skolans uppdrag i ett skiftande och föränderligt samhälle. Vidare har samtliga tre huvudteman en betydande roll i dilemmasituationerna.

Hänsyn blir väsentligt i förhållande till elevens behov och förutsättningar. I relation till det behöver specialprofessionerna vara lojala mot vårdnadshavare och samtidigt lyda skollagen. Därutöver antar många av intervjudeltagarna ett relationellt förhållningssätt samtidigt som de genomför kategoriska insatser. Flera respondenter menar även att kategoriska insatser är ofrånkomliga. Genom att undersöka och kartlägga elevens behov på individnivå för att sedan värdera verksamheten utifrån ett paraplyperspektiv, skapas relationella insatser. Därmed gör ett hänsyntagande till elevens behov, att specialprofessionerna kan lyda lagen och samtidigt vara lojala mot huvudmannen, genom att utforma en differentierad undervisning utifrån de förutsättningar som finns på skolan.

Lortie (1975/2002) lyfter fram tre aspekter som påverkar utformandet av specialprofessionernas etos och skapar kopplingar till deras fokusområden. De tre aspekterna är konservatism, individualism och presentism och betyder att lärare litar på sina egna övertygelser, och därför hellre söker stöd i sin beprövade erfarenhet än att försöka utveckla nya arbetsmetoder tillsammans med andra. Genom att använda ett relationellt perspektiv, fokuserar specialprofessionerna däremot på utredning av elevens tidigare upplevda svårigheter, och eventuella orsaker i elevens lärmiljö, som kan ha bidragit till den nuvarande situationen. Perspektivet betonar även vikten av att möjliga insatser ska ge effekt på längre sikt och därmed kunna bidra till en hållbar skolgång för eleven. Lojaliteten till lärarkollegor kan därför skapa motstridiga känslor. Ett vanligt dilemma uppstår då lärarkollegor utgår från ett kategoriskt perspektiv på lösningar, något som kan försvåra samarbetet och bidra till motsättningar. Av detta skäl väljer specialprofessionerna att medvetet fokusera elevens historik och lösningar inför framtiden, det vill säga på dåtid och framtid, inte presens. Enligt resultaten i Lorties (1975/2002) studie har klasslärare och ämneslärare mer fokus på presens, det vill säga situationen just nu, för att följa uppdraget att alla elever ska bli sedda. I en strävan efter ett specialpedagogiskt professionsetos kan uppdelningen bidra till en helhetssyn, eftersom alla aspekterna behöver beaktas. Ett gemensamt professionsetos, som innefattar en gemensam yrkesetik och ett yrkesspråk som alla delar (Colnerud, 2017) kan bidra till att tillgodose alla elevers behov. I detta sammanhang blir frågan om legitimitet ännu tydligare, då det kräver att skolans olika professioner har en tydligare uppdelning som tar hänsyn till mandat, förtroende och lydnad mot skollagen. Framställningen i detta kapitel belyser tydligt vikten av förtroende och tillit till och från samtliga inblandade aktörer.

## Det specialpedagogiska ämbetes autonomi

Inkluderingsbegreppet, en inkluderande lärmiljö under parollen *en skola för alla*, har fått en allt större betydelse de senaste årtiondena (Tinglev, 2014). Inkluderingskravet har ökat i så stor utsträckning att speciallärare börjat fundera över hur det praktiska arbetet egentligen ska utformas i verksamheterna. Därigenom ökar även kravet på autonomi för specialprofessionerna så att de har mandat att kunna göra ändringar i elevgrupper och skapa olika sorters grupper. På så sätt kan specialprofessionerna säkerställa att inkluderingskravet inte riskerar att utsätta eleverna för alldeles för stora utmaningar, som exempelvis en stor grupp kan innebära. En av de intervjuade uttrycker: ”en skola för alla låter ju tjusigt, som ni vet, men vad är det?” I likhet med Ahlberg (2007) undrar intervjudeltagarna hur ideologi och praktik ska kunna fungera i praktiken. Kravet på inkludering är kanske den yrkesmässiga börda som får såväl special- som lärarprofessionen att känna sig otillräcklig. Möjligtvis ger de röst åt den avsaknad av autonomi som Terhart (1998) och Göransson m.fl. (2015) argumenterar för. Legitimiteten gör nämligen att professionella, i kraft av sin utbildning, själva får avgöra vilken form av inkludering som ska ske, och när den ska ske, i samråd med den som det berör, det vill säga eleven själv. Härigenom kan specialprofessionerna erhålla den åtråvärda jurisdiktionen, det vill säga ensamrätt för yrkesutövning inom det specialpedagogiska fältet, att inneha det specifika kunnande som krävs för arbetet. Göransson m.fl. refererar till Beckman (1989) och förtydligar att jurisdiktion, ensamrätt för yrkesutövning, innebär att ”professionell auktoritet karakteriseras av att vara tilltrodd att bära en speciell sorts kunskap och förmåga att tolka problem som den icke-professionella saknar.” (Göransson m.fl., 2015, s. 11).

Som tidigare nämnts, presenterar Magnússon (2015) forskning som visar på en ökning av segregering på skolproblem, en ökning som skapar en diffus bild av den svenska skolans inkluderingsambition. Mot den bakgrunden ökar även antalet inkluderingsströtta lärare, vilket kan göra det förståeligt att mindre undervisningsgrupper verkar vara på frammarsch efter flera års höga inkluderingsambitioner. En av de intervjuade lyfter fram just detta och menar att inkludering inte nödvändigtvis behöver betyda att alla sitter i samma klassrum. I stället anser den intervjuade att en differentierad undervisning med flexibla gruppstorlekar under skoldagen, kan göra stor skillnad för vissa elever. Kanske är segregering och differentierade lösningar på skolproblem chockerande för dem som arbetar inom förvaltningen. De kanske håller

fast vid inkluderingsambitionen i så stor utsträckning att den missgynnar de elevgrupper som har behov av särskilda lösningar och flexibla anpassningar? Kanske det kan vara dags att införa krav på undervisningserfarenhet för dem som anställs i utbildningsförvaltningen? Ett sådant krav skulle kanske göra att demokratiska värden ökar i verksamheterna på bekostnad av de ekonomiska och att Skollagens kap. 3, 2 § (SFS 2010:800) blir en realitet istället för den utopi som den utgör idag, nämligen att alla elever får den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål.

## Referenser

- Ahlberg, A. (2007). *Specialpedagogik av igår, idag och i morgon. Pedagogisk forskning i Sverige* 12(2), 84–95.
- Bauer, J. & Prenzel, M. (2013). *Approaches to investigate teachers' ethos in large scale studies: Exemplary findings on teachers' educational goals* [Paper presented at the 15th biennial conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI)]. Munich, Germany.
- Bergling, M. (2019). *Varannan lärare är tyst av rädsla för att straffas*. Skolvärlden. <https://skolvarlden.se/artiklar/granskning-varannan-larare-ar-tyst-av-radsla-att-straffas>
- Bryman, A. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Colnerud, G. (2017). *Läraryrkets etik och värdepedagogiska praktik*. Liber.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur.
- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnússon, G. & Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning: En enkätstudie* (Rapport 2015:13). Karlstad University Studies.
- Howe, K. R., Boele, A. L. & Miramontes, O. B. (2018). *The Ethics of Special Education*. ProQuest Ebook Central, Columbia University. Teachers College Press.
- Lortie, D. C. (2002). *Schoolteachers a sociology study*. The University of Chicago. (Originalt publicerat 1975).
- Lundquist, L. (1998). *Demokratins väktare*. Studentlitteratur.

- Lundquist, L. (2006). Läraren som demokratins väktare. *Ord & Bild tema skolan, nr 3-4*. <https://docplayer.se/12938959-Lararen-som-demokratins-vaktare.html>
- Magnússon, G. (2015). *Traditions and Challenges special support in Swedish compulsory schools*. [Doktorsavhandling, Mälardalens högskola].
- Nilholm C. (2020). *Perspektiv på specialpedagogik*. Studentlitteratur.
- Oakhill, J., Cain, K. & Elbro, C. (2018). *Läsförståelse, insikt och undervisning*. Liber.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet. [https://www.riksdagen.se/sv/dokumentlagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokumentlagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)
- Terhart, E. (1998). Formalised Codes of Ethics for Teachers: between professional autonomy and administrative control. *European Journal of Education, 33*(4), 433-444.
- Tinglev, I. (2014). *Elevhälsan. En specialpedagogisk överblick*. Skolverket.
- Westling Allodi, M. (2010). *Undervisningsmiljö och socialt klimat*. I R. Helldin. & B. Sahlin (Red.), *Etik i specialpedagogisk verksamhet* (upplaga 1, 49-67). Studentlitteratur.

## 15. Att förstå specialprofessionernas förändring som historisk dynamik

Wieland Wermke, Gabriella Höstfält & Gunnlaugur Magnússon

Det vi försökt synliggöra i denna bok är att det behövs både ett teoretiskt och ett historiskt perspektiv på specialprofessionernas utveckling. Vi använde inledningsvis det systemteoretiska begreppet differentiering för att förstå och förklara den mycket speciella formen av specialpedagogiska professioner i den svenska skolan. Enligt detta kännetecknas den sociala världen av funktionella (del)system som växer fram i förhållande till hanteringen av viktiga samhällsfrågor som rättvisa, makt, hälsa och utbildning. I varje funktionellt system utvecklas olika strukturer för att hantera specifika problem och i hanteringen följer alltid en systemrelaterad motivering. Till exempel hanterar strukturer som organiserar hälso- och omvårdnadssystemet det specifika problemet hälsa, och utbildningssystemet hanterar utbildning. Enligt denna förståelse är förändring och utveckling relaterad till differentieringsdynamik.

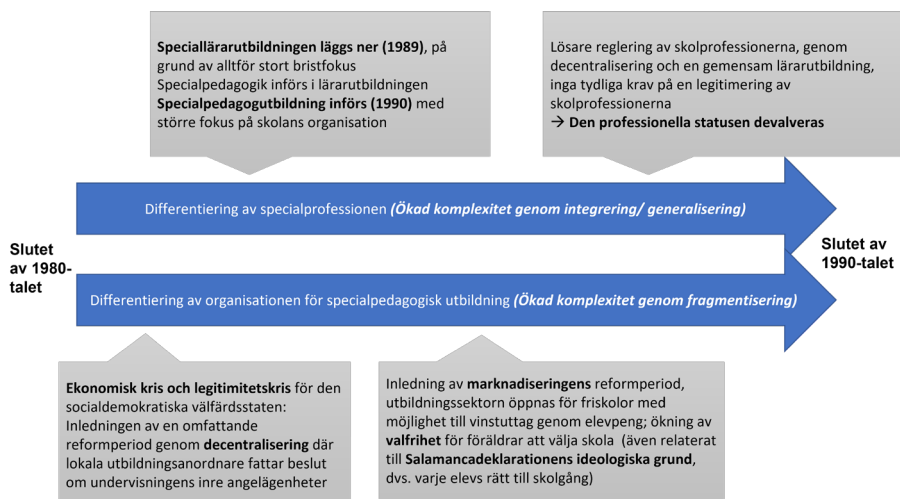
Med utgångspunkt i en systemteoretisk förståelse antar vi dessutom att delsystem på olika nivåer i grunden har två strategier för differentiering: förändringar i organisationer och förändringar av professioner. Båda strategierna relaterar till varandra och på så sätt kan vi förstå våra specialpedagogiska professioners utveckling, vilket illustreras av figuren nedan.

Den specialpedagogiska utvecklingen sedan slutet av 1980-talet, vilken är denna boks huvudtema, inleds med en kris inom skola och specialpedagogisk organisation (se kap. 5). Både det kalla krigets slut och en omfattande ekonomisk kris i den svenska socialdemokratiska välfärdsstaten medförde avgörande förändringar i samhället och dess styrning. En av lösningarna på dessa kriser var massiva decentraliseringsinsatser där många frågor om organisering av offentlig utbildning, däribland frågor som rör specialundervisning, överfördes från centrala statliga myndigheter till lokala utbildningsmyndigheter. För att möjliggöra en utvidgad valfrihetspolitik som uppfyller föräldrars och deras

---

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

Wermke, W., Höstfält, G. & Magnússon, G. (2024). Att förstå specialprofessionernas förändring som historisk dynamik. I W. Wermke, G. Höstfält & G. Magnússon (red.), *Specialpedagogik som politik och praktik: Specialpedagogiska professioner i den svenska skolan sedan 1980*, s. 277–294. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bcq.0>. Licens: CC BY 4.0



**Figur 15.1.** Specialundervisningens utveckling mellan 1980- och 1990-talen.

barns olika önskemål och behov, kombinerades decentraliseringsreformerna med marknadsreformer. Genom föräldrars val var marknaden tänkt att uppmuntra skolorna till kontinuerlig kvalitetsutveckling för att locka ”kunder”. Reformerna ledde till enorma möjligheter för olika privata aktörer att grunda skolor (Montelius m.fl., 2022).

Decentralisering och marknadsiering underlättades dels av öppna läroplaner, som snarare fokuserade på generiska kompetenser än specifika ämneskunskaper, dels genom att reformera lärar- och specialpedagogutbildningarna från specialistkunskaper och specialistprofessioner till generalistkunskaper och generalistprofessioner. Detta antogs vara sättet att förbereda lärare och andra pedagoger för vitt skilda lokala förutsättningar och arbetsplatser (Wermke & Forsberg, 2017). Eftersom lärarutbildningen bygger på en delad pedagogisk och didaktisk utbildning med en integrerad skolpraktik, är tanken med generalistkunskaper att lärare bör undervisa inom ett bredare spektrum av ämnen, som naturvetenskap eller samhällsvetenskap. Istället för en specialisering på enskilda akademiska ämnen blir då relationen till skolpraktiken starkare med ett starkt pedagogiskt och ämnesdidaktiskt fokus. Resultatet blir en förstärkt gemensam pedagogisk kunskapsbas till priset av försvagade akademiska ämneskunskaper, vilket kan utgöra hinder för elevers kunskapsutveckling.

Ett första, mycket radikalt, steg var att helt överge speciallärarutbildningen eftersom den decentraliserade organisationen utgick ifrån att den professionella läraren kan hitta lämpliga lösningar då problem uppstår (se kap. 2). För den här reformen passade bära-eller-brista-logiken perfekt som strategi, dvs först genomföra förändringen och

därefter bygga strukturer. Stora kriser, verkliga eller upplevda, möjliggör stora beslut utan hänsyn till konsekvenserna, som i det svenska fallet var en 180-gradig övergång från centraliserade byråkratier till decentraliserade styrningsstrukturer. En talande allegori för förändringens karaktär är kommuner som förgäves ringer till Skolverket och dess generaldirektör som svarar i media att kommunerna måste lära sig att lösa sina problem själva (se kap. 4). Det som visade sig mer hållbart var att skapa en ny specialpedagogisk profession (se kap. 9). Att ta bort etiketten ”lärare” i professionens titel utgjorde en viktig signal, eftersom det innebar en förskjutning av specialpedagogiskt fokus från undervisningen. Fokus riktades nu mot allmänna frågor som strategier för organisationsutveckling för att utveckla flexibla lärandemiljöer anpassade för varje enskild elev. Sveriges nya decentraliserade styrningsstruktur uppmanade till lokala lösningar för skolans organisation, dvs. en politik relaterad till en stark, kompetent och kreativ profession.

Den progressiva tanken bakom reformen kan ses som positivt orienterad, men från ett mer cyniskt perspektiv var det ett trubbigt sätt att utforma politiken för att påverka praktiken. Elever i behov av särskilt stöd och de nyutbildade specialpedagogerna blev utan samtycke förändringsledare inom en komplex skolorganisation. De sistnämnda mötte verksamheter med lärare och rektorer som förväntade sig att de skulle arbeta på liknande sätt som de tidigare speciallärarna. De tidigare speciallärarna upplevde en betydande statusminskning, eftersom de tydligen representerade en ålderdomlig praxis som inte passade i moderna svenska skolor (kap. 5).

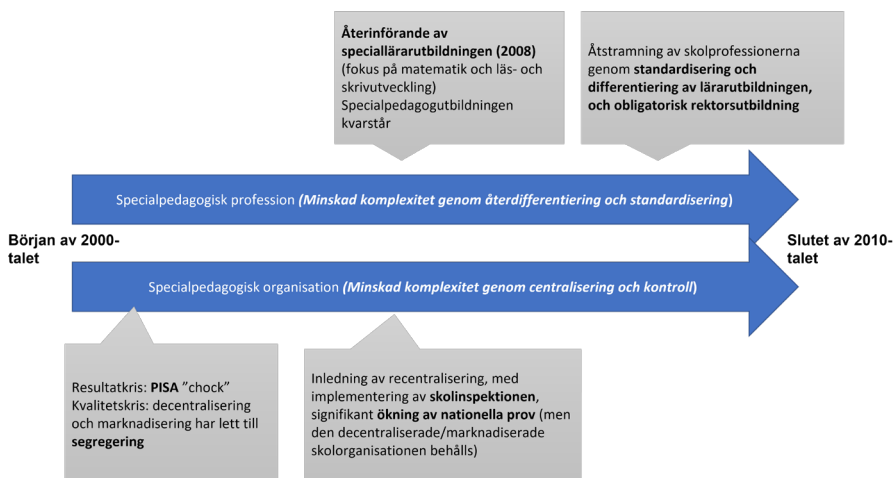
Emellertid tog det tid innan förändringar i skolpraxis ägde rum. Professionsreformer genomfördes på lärarutbildningsnivå och den äldre generationen speciallärare fortsatte sitt arbete som tidigare. Reformerna fokuserade lärarutbildningen, vilket är förståeligt eftersom staten har ett större grepp om lärarutbildningen och därför snabbare kan genomföra förändringar. Skolpraktiken förblir däremot tämligen orörd och stabil inledningsvis, vilket också är förståeligt eftersom lärare och speciallärare dagligen måste hantera hundratusentals elevers utbildning. Den tyske utbildningsforskaren Ewald Terhart (2001) har uppskattat att det tar ungefär 10 år innan en lärarutbildningsreform gradvis kan börja förändra skolpraktiken. Utan att diskutera antalet år Terhart nämner, är poängen här att det tar väldigt lång tid för skolan att förändras via lärarutbildningsreformer. Lärarutbildningen i dess olika former är å andra sidan en tacksam arena för reformer ämnade att förändra skolan (jfr. Hallsén, 2013). Därigenom kan förändringskraft visas utan att stabiliteten bryts i offentlig utbildnings komplexa system.



## Perioden 2000 till 2010

Vi är medvetna om att det finns en negativ underton i vår beskrivning som inte kan döljas. Skälet till den är att historien visar att reformer av det här slaget leder till nya kriser. 1990-talets kriser inom svensk utbildning utlöstes i hög grad av externa, yttre, förhållanden, i form av en omfattande ekonomisk kris och ett genomgripande politiskt skifte efter det kalla krigets slut. Som kontrast kan vi konstatera att nästa kris, som inföll tio till femton år senare, utlöstes av interna problem i det svenska utbildningssystemet. På grund av de tidigare beskrivna reformerna, fungerade utbildningssystemet helt enkelt inte enligt förväntningarna. Historiskt sett har Sverige aktivt deltagit i internationella kunskapsutvärderingar och även i att utveckla tillvägagångssätt för dem (Pettersson, 2008). Från och med 2000 blev storskaliga internationella bedömningar som PISA eller TIMSS dock allt viktigare för svenskt beslutsfattande, särskilt när resultaten efter millennieskiftet började visa sjunkande resultat för svenska elever, vilket ledde till en PISA-chock (Wermke, 2013). Ytterligare en följd av 1990-talets decentraliseringsreformer var att jämlikhet och jämställdhet hotades av skolans ökande mångfald (Lundahl m.fl., 2010). Statens reaktion blev återcentralisering, vilket innebar en ny styrteknik med rullande återcentraliseringsreformer till ett extremt öppet skolsystem (Wermke & Forsberg, 2017).

Sedan 2008 har de upplevda problemen hanterats genom utvärderingar av lärarutbildningen och certifiering av lärare (Frostenson, 2014). Vidare har utvärderingar av skolor ökat genom ett utökat system av skolinspektioner (Carlbaum m.fl., 2014) och nationella prov



Figur 15.2. Specialundervisningens utveckling mellan 2000 och 2010.

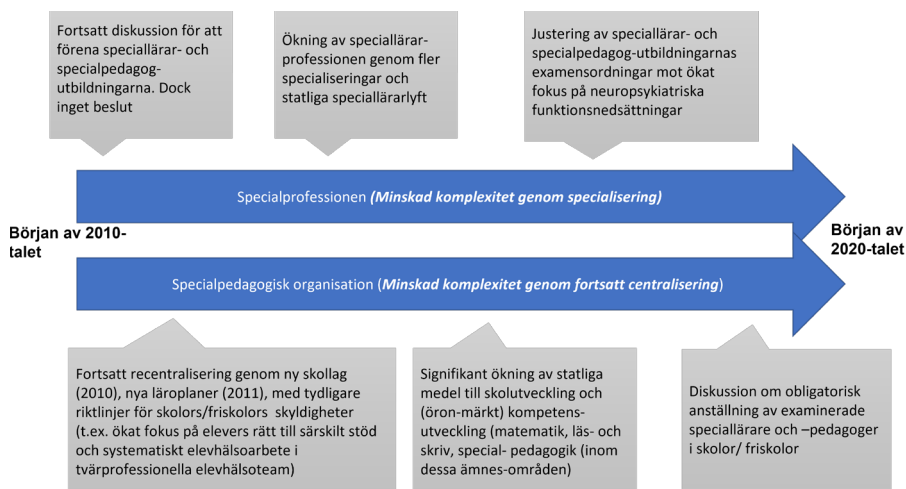
som omfattar fler ämnen och fler ålderskohorter i testförfarandet och i en större omfattning använder resultaten för bedömning. Pendeln för styrning av utbildningen svängde tillbaka till en mer centraliserad logik och regeringens fokus inriktades mot undervisning som en arena för förändring (Mikhaylova, Pettersson & Magnússon, i tryck)

Alla dessa förändringar påverkade även våra specialpedagogiska professioner, tydligast genom att det ”gamla” yrket speciallärare återinfördes. Som vi tidigare framhållit, försvann speciallärare under reformerna på 1990-talet i och med ett skifte av fokus från utbildning och undervisning till lärande och lärmiljöer. Speciallärare ersattes av specialpedagoger och den senare gruppens fokus var inte undervisning, utan kollegial vägledning med syftet att utveckla lärmiljöerna för elever i riskzonen. Reformerna som sedan följde stärkte åter lärarens och undervisningens roll som skolans kärna (Giota & Emanuelsson, 2011). Specialundervisningens karaktär och kunskapsbas förflyttades återigen från ett generiskt, pedagogiskt och organisatoriskt fokus till ett specialiserat fokus på ämnesdidaktisk kunskap i kombination med psykiatrisk kunskap om olika diagnoser (Wimmer m.fl., 2023). Vidare utmärktes differentieringsskiftet av att specialprofessionernas utbildning organiserades som en forskningsförberedande utbildning. Inträdeskravet för pedagoger blev därmed lägst en kandidatexamen och flera års yrkeserfarenhet. För den huvudsakligen statligt understödda specialläraren krävdes dessutom en lärarbakgrund, vilket medfört att senare års utveckling inom professionen antalsmässigt utgjort ett tillskott av erfarna ämneslärare. Under perioden har specialprofessionernas utbildningar även uppgraderats från grundläggande till avancerad nivå, varför en akademisering av yrket ägt rum i form av forskningsanknuten kunskap, forskningsmetod och akademisk terminologi (Bejerot & Hasselbladh, 2020).

Utifrån ett differentieringsperspektiv använder vi återigen pendeln som metafor, med betydelsen att den svängt mellan två utvecklingsmöjligheter: specialisering och generalisering.

### Perioden efter 2010

Den utveckling som inleddes 2000 till 2010 fortsätter. Staten reglerar nu allt fler skolområden genom detaljerade anvisningar om hur skolororganisationen ska utformas och gör det straffbart om kraven inte uppfylls. Flera föreskrifter syftar till förbättrade förutsättningar för elevers prestationer och relateras ofta till undervisning och bedömning, vilket innebär en förskjutning av organisationens fokus som får stor inverkan



**Figur 15.3.** Specialundervisningens utveckling sedan 2010-talet.

på specialprofessionernas dynamik. Speciallärarnas roll i skolan stärks, huvudsakligen genom enorma statliga medel för speciallärarutbildning – det s.k. speciallärarlyftet – i synnerhet inriktningar som bygger på stärkta matematiska eller språkliga ämneskunskaper. Andra exempel är (åter)integrering av ansvaret för undervisningens kvalitet genom mer detaljerade förväntningar på lärarna, standardisering av lärarutbildningen samt betydande anslag till lärares kompetensutveckling.

Specialpedagogiska organisationers och professioners utveckling påverkas även av olika politiska initiativ. Oavsett om dessa har, eller ännu inte har, genomförts, säger de något om lösningsförslagen på de problem som formuleras. 2012 diskuterades till exempel att överge specialpedagoger som individuell yrkesgrupp och ersätta den med en organisatorisk specialisering för speciallärare (Högskoleverket, 2012). Detta förslag omsattes aldrig, men illustrerar tydligt ett skifte i professionens fokus. I juli 2023 beslutades även att lokala huvudmän inte endast ska ha tillgång till allmänt formulerad specialpedagogisk kompetens i elevhälsan, utan måste anställa examinerade specialpedagoger eller speciallärare (SFS 2022:1315). En sådan förändring kommer att medföra en utbildning av ännu större omfattning med sannolik påverkan på professionen.

Argumentet här är att samspelet mellan organisation och profession inte upphör eftersom utbildningssystemets uppgift är att – med hänsyn till vissa förutsättningar, värderingar och kunskaper – utbilda barn och ungdomar. Argumentet kan också relateras till ingångscitaten i

kapitel 3: den enda konstanten i livet är förändring. Det vi kan se i dag är följaktligen något som ytterligare kommer att utvecklas i framtiden.

## Specialpedagogiska professioners differentiering

De olika berättelserna i denna boks kapitel kan utgöra underlag för analytiska antaganden om hur professioner i allmänhet och specialpedagogiska professioner i synnerhet kan förstås i förhållande till skolans organisation och utbildningssystemet i sin helhet.

### Olika funktionella system, olika logiker

Ett historiskt perspektiv visar att utformningen av specialpedagogiska professioner och organisationer är starkt relaterad till utbildningspolitiska ambitioner. Staten ger och staten tar. Politiska strömningar, som förväntningar på vad en skola är och hur den ska fungera, har stor inverkan på professionens och organisationens utformning. Utifrån det systemteoretiska perspektiv vi använder här, hävdar vi att problem uppstår på grund av de politiska systemens intervention i andra system. En sådan förståelse kan förklara den förvirring som kan uppstå när utbildade specialpedagoger och speciallärare möter praktiken, dvs. när de ska verka i skolorna. Att implementera politiska logiker i utbildningssystemet resulterar ofta i styrningsproblem eller organisatoriska dilemman (Teubner, 1998), eftersom utbildningssystemet enligt vårt teoretiska perspektiv är autonomt och därför följer sin egen logik.

Ett politiskt beslut som att främja inkludering i form av en skola för alla, utmanar ett traditionellt utbildningssystem som är uppbyggt kring idén om planerade lektioner inom skolbyggnadens organisatoriska ram. En politisk strävan efter en skola med likvärdiga och rättvisa möjligheter för alla elever bygger på den likaledes politiska idén om alla människors lika värde. Förhållandet mellan likvärdighet, rättvisa och kunskapsutveckling medför dock stora utmaningar för utbildningssystemet. För att inkludera de barn som tidigare ingick i hälso- och omsorgssystemet (Berthén, 2007), behövs helt nya organisatoriska strukturer. Som den här bokens kapitel bekräftar, är det något som tar tid och dessutom behöver utbildningssystemet hjälp av det politiska systemet. Den storskaliga ”inkluderingen” av elever i behov av särskilt stöd, blev till vissa delar en ren besparingsåtgärd (Magnússon, 2023) som åtföljdes av en förändring i specialprofessionernas professionella kunskapsbas. Specialpedagogik var tidigare en fråga om ständiga omstruktureringar

av specialundervisning som en del av utbildningssystemet, med förhandlingar mellan medicinska och pedagogiska medel. Utifrån detta perspektiv blir det inte förvånande att specialpedagogiska professioner måste hantera olika logiker, en medicinsk, med medel för behandling och diagnoser, och en pedagogisk, med didaktiska medel för lektionsplanering, betyg och bedömning. Den politiska ambitionen om en skola för alla skapar ett inneboende dilemma för speciallärare och specialpedagoger. Ett dilemma har inte någon egentlig lösning, utan endast mer eller mindre gynnsamma stadier av samtycke (Nilholm, 2005).

Faktum är att specialpedagogiska professioner idag utgör en befäst del av ett utbildningssystem som har byggt upp strukturer för att "lösa" problemet med variationen av elevers förmågor. Den främsta och dominerande strategin har varit parallella spår i form av specialskolor och specialprofessioner (se kap. 7), medan gränsen mellan den ordinarie och särskilda undervisningens lösningar däremot varit flytande. I samband med förhandlingar om specialskolor och specialundervisning har diskussioner förts om vad lärares, speciallärares och specialpedagogers professionsutbildningar ska innehålla. Ofta har det även diskuterats när elever faktiskt är i behov av särskilt stöd. I dagens Sverige operationaliseras särskilt stöd genom måluppfyllelse, det vill säga när elever riskerar att inte nå kunskapskraven. Här blir åter relationen mellan undervisnings- och hälso- och omvårdnadssystemet en fråga som både behöver diskuteras och hanteras.

I andra nationella sammanhang, även tidigare i Sverige, har elevers rätt till specialpedagogiskt stöd tillskrivits särskilda diagnoser. Övergången från medicinsk bedömning (diagnoser) till pedagogisk bedömning (lärandemål) manifesterar följaktligen relationerna mellan ett utbildningssystem och ett hälso- och omvårdnadssystem med avseende på att hantera elevers särskilda behov. Vår tids fokus på neuropsykiatriska beskrivningar som ADHD eller autism illustrerar å andra sidan att gränsen mellan undervisnings- och hälso- och omvårdnadssystemet inte alls är knivskarp. Medicinska och pedagogiska förhandlingar inom specialpedagogiken utgör en väsentlig del av professionen som aldrig helt kommer att försvinna.

Det finns en stark dynamik i förståelsen för specialpedagogik och specialprofessioner som verkar både i tid och rum. Den är resultatet av förhandlingar mellan flera aktörer: beslutsfattare på nationell och kommunal nivå, fackföreningar, akademiker, rektorer, lärarprofessioner och specialprofessioner. Förhandlingarna manifesteras i form av förändringar i läroplaner, lagstiftning eller ansvariga myndigheters

uppgiftsbeskrivningar. För speciallärare och specialpedagoger är sådana dynamiska förhandlingar av stor betydelse, eftersom de resulterar i förändrad status och/eller förändrade organisatoriska roller och resurser. För speciallärare och specialpedagoger är det även viktigt att utbildningssystemet etablerar praktiker av specialpedagogisk karaktär. Visionen om inkludering och en förståelse av specialpedagogiskt stöd som något alla elever kan behöva i vissa skeden av sin skolgång, ökar speciallärarens och specialpedagogens status och position i skolan (Göransson m.fl., 2019). Vårt argument är att både ökad medvetenhet om elevers särskilda behov i förhållande till lärandemål, och senare års fokusering på elevhälsoarbete, har lett till en väsentlig höjning av specialprofessionernas status. Men det som vårt historiska perspektiv samtidigt påvisar är att en sådan gynnsam situation i hög grad beror på politisk vilja och opinionsbildning. Staten ger och staten tar, som nämnts tidigare.

Utifrån ett övergripande samhällsperspektiv argumenterar vi för att lärarprofessionens roll och status ökade genom att en grundskola inrättades med lärare som ansvarade för barns och ungdomars kollektiva undervisning och fostran. Som en följd av samhälleliga individualiserings- och demokratiseringstrender, har sociala problem i allt större utsträckning förvandlats till individuella utmaningar. I och med den utvecklingen, kräver utbildningssystemet professioner som är specialiserade på att lösa den sortens problem. När organisationer och professioner inom utbildningssystemet blir tvungna att förhålla sig till en ny verklighet, får såväl specialundervisning som specialprofessioner förändrade roller och förändrad status.

### Specialprofessionernas föränderliga karaktär

Avgörande för systemteoretiskt tänkande är att möjligheter till struktur och handlingsfrihet är betingade, om än med begränsningar. Med avseende på våra specialpedagogiska professioners differentiering, argumenterar vi för att den pendlar mellan generalisering och specialisering. Studierna vi presenterar i den här bokens kapitel visar tydligt att ersättningen av speciallärarutbildningen med en specialpedagogutbildning innebar en tydlig förskjutning mot en generalisering av professionen. Samma sak gäller skolans organisation i sin helhet, eftersom en förändrad skola för alla behöver en specialpedagogisk profession som kan stödja varje enskild elev. Den idag giltiga operationaliseringen av särskilda behov i förhållande till risken att inte uppnå mål och resultat illustrerar denna generaliseringsdynamik.

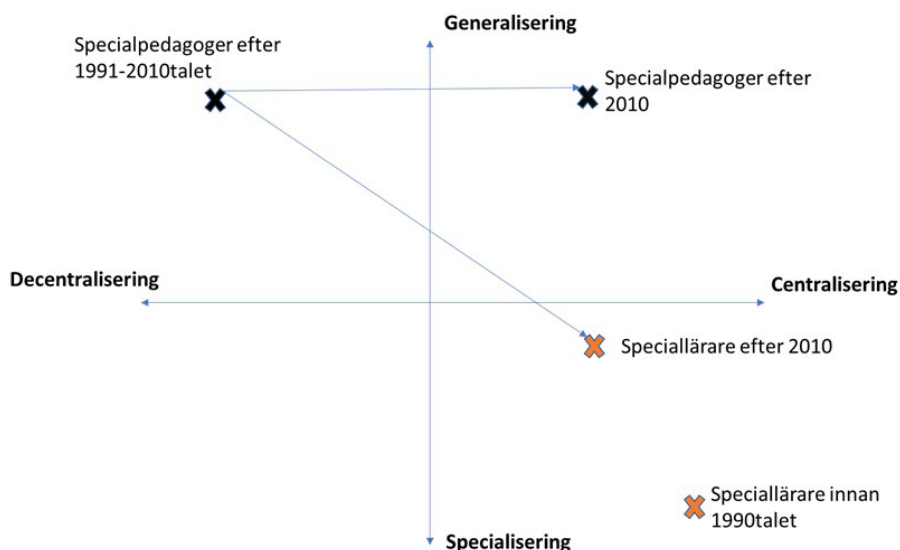
Som vi beskrivit tidigare uppvisar den ordinarie lärarkåren en liknande dynamik. En annan pendelrörelse är differentieringsdynamiken mellan centralisering och decentralisering (se kap 14). I Sveriges fall förändrades specialpedagogiken till följd av ett genomgripande skifte från ett mycket centraliserat till ett mycket decentraliserat utbildningssystem. Kommunala och privata huvudmän fick ett betydligt större ansvar för skolans organisation och därmed även för att hantera specialpedagogiska behov. En central idé för det decentraliserade utbildningssystemet är att möjliggöra lokala anpassningar och ge föräldrar och elever fler möjligheter att välja utbildning. I det svenska fallet påskyndades dessutom decentraliseringen av en new public managementideologisk trend, det vill säga en styrning av välfärdssektorn med marknadsekonomiska medel. Denna trend var i sin tur relaterad till 1990-talets ekonomiska kris i välfärdsstaten, men även till politiska beslutsfattares tro på ekonomiska styrmedels nytta och effektivitet. Utifrån den synvinkeln kan för mycket specialisering innebära ökade kostnader och istället förordas generella lösningar som är möjliga att anpassa för fler.

Svenska ungdomars sjunkande resultat i OECD:s PISA-studier, resulterade i en utbildningskris och i en återcentralisering av utbildningssystemet. I förhållande till undervisning innebär centraliserade skolsystem en mer detaljerad styrning av dess professioner. En sådan styrning formulerar gärna olika villkor och riktmärken för barns och elevers rättigheter tillsammans med hur de ska uppfyllas. Förväntningar som manifesteras i policydokument tvingar i stort sett professionerna att bli mer specialiserade på vad som ska levereras. Som ett led i denna process differentierades än en gång den specialpedagogiska professionen, genom att införa nya specialiseringsområden och i detalj återinföra en medicinsk kunskapsbas.

Vi hävdar att de specialpedagogiska professionerna kan beskrivas i relation till det tvåpoliga kontinuum som vi visar i figur 15.4. Figuren illustrerar svängningar mellan generaliserings- och specialiseringskunskaper samt mellan decentralisering och centralisering. Vår utgångspunkt är att det finns ett samband mellan centralisering, byråkratisering och specialiseringskunskaper, eftersom det ingår i massutbildningens logik att operationalisera professioner i samspel med organisationer.

### Profession kontra organisation

Vi har också undersökt förhållandet mellan profession och organisation, samt speciallärares och specialpedagogens administrativa uppdrag (se kap. 5 och 6). Som vi tidigare argumenterat för är utbildningssystemet



**Figur 15.4.** Specialprofessionernas svängningar mellan generalisering och specialisering samt mellan decentralisering och centralisering.

uppbyggt på två pelare, den organisatoriska (som omfattar juridiska och finansiella element) och den professionella (som omfattar bland annat rektorer, lärare, speciallärare och specialpedagoger). På grund av utbildningssystemets dynamiska natur samverkar dessa pelare, vilket beror på att de samtidigt måste kunna planera med god framförhållning och ha beredskap för innovativa lösningar. Utbildningssystemet måste med andra ord vara både stabilt och dynamiskt. Vad spänningsfältet visar är en strukturell konflikt mellan läroplansarbete och skolverksamhetens arbete. Konflikten ingår i den offentliga utbildningens natur och utgör kärnan i skolans professionella arbete. Om styrningen ska fungera, måste den vara entydig och heltäckande och det måste finnas handlingsutrymme. Konsekvenser av detta förhållande är att friktioner uppstår, vilket får konsekvenser för förståelsen av specialpedagogiska professioner.

Administrativa åtgärder som måste ske inom en viss organisatorisk ram utgör en väsentlig del av det professionella arbetet. En organisations administration behöver bygga på en hierarkisk maktfördelningsmodell. Utan en tydlig ordning med högre och lägre rang kommer principerna för administrationen att skadas. Organisationen kan inte fungera om inte någon fattar beslut och har huvudansvar för resultatet av besluten. De övre leden kontrollerar och styr de lägre, för skolans del har skolledare – rektorer och biträdande rektorer – särskilda roller



i organisationen och är även relaterade till varandra på särskilda sätt. Varje roll har mandat att besluta om vissa områden, ju högre upp i hierarkin desto mer riskfyllda och strategiskt viktiga beslut.

Samtidigt är professionell kunskap relaterad till kreativitet och/eller erfarenheter individuell egendom. Till skillnad från andra organisatoriska resurser kan den professionella kunskapen inte överföras, t.ex. genom reglering från en medlem i organisationen till en annan. Den professionella experten avgör hur kunskaperna ska användas i praktiska situationer. Men även om det faktiska beslutsfattandet bygger på att yrkesutövaren agerar efter övertygelse och bästa förmåga, bygger beslutets slutliga legitimitet på att det överensstämmer med organisationens reglerande strukturer, dvs. att det är godtagbart i relation till organisations regler (Etzioni, 1975). Ambivalensen mellan vad som är professionellt riktigt och vad som är organisatoriskt godkänt kan anta olika former (se Ohlhaber, 2005). För läkare, hälso- och omsorgssystemets huvudprofession, består den professionella grunden av kunskap och etik och utgör den starkaste organisatoriska inramningen. Statliga tjänstemän och militärer har en ännu starkare organisatorisk inramning och att handla ”i god tro” kan utgöra skäl för uppsägning. Utbildningssystemets professioner befinner sig mellan dessa två poler. För dem utgör spänningen mellan ”godkända handlingar” och ”handlingar i god tro” en professionell grund (Ohlhaber, 2005) där båda handlingarna är beroende av och kompletterar varandra.

I skolan litar ingen på att en order utan invändningar följs till 100%, ingen förväntar sig heller att en innovation först testas av de professionella för att därefter eventuellt kunna bli del av en politik. Skolan har snarare en lös koppling mellan olika nivåer, med en viss grad av autonomi. Kopplingen är relaterad till organisationens struktur, men bygger samtidigt på de professionellas legitimitet på var och en av nivåerna, en legitimitet som erhålls genom kompetens och bakgrund som lärare, speciallärare eller specialpedagog. De högre leden i en organisation har ofta pedagogiska erfarenheter, å andra sidan måste den organisatoriska kopplingen, t.ex. beslutskedjan, också vara legitim på de olika nivåerna. Lärarbakgrund ger legitimitet, men det gör även de högre leden i en organisation när de visar förmåga att hantera risker och komplexitet (Wermke & Salokangas, 2021). Den som följer ett beslut måste försäkras från oavsiktliga konsekvenser och i detta sammanhang kan termen semi-professionalitet användas (Ohlhaber, 2005). Det finns delar av personalens arbete som endast rör organisatoriska kriterier, inte professionella. Administrationen har legitimitet genom auktoritet medan

professionen har legitimitet genom kompetens. Båda kompletterar och bekräftar varandra.

Utifrån ett styrningsperspektiv kan spänningen mellan administration och profession förstås som att professionen måste ha grader av autonomi, vilket den får genom sin legitimation. Hopmann (1988) hävdar att certifiering, dvs. bevis på att en profession uppfyller specifikt ställda krav, inom offentlig utbildningsförvaltning är ett sätt att koppla de olika nivåerna till varandra. Administrativ och juridisk certifiering möjliggör t. ex. en standardisering av vissa åtgärder för att undvika de transaktionskostnader som kan relateras till styrningens komplexa dynamik, utan att administrationen hålls ansvarig för eventuella misslyckanden. Certifiering som differentiering kan följaktligen förstås som en strategi för styrning på distans, t.ex. i decentraliserade organisationer, som reglerar samverkan och grader av självständighet inom en organisation.

Enligt Hopmann (1988) är certifiering ett sätt att agera med en viss autonomi, så länge föreskrivna regler och förordningar följs. Reglerna definierar dock inte i detalj vilka åtgärder som ska vidtas. Hopmann använder körkortet som metafor för att förklara förhållandet. Körkort och trafikregler skiljer sig inte nämnvärt från lärarexamen och en statlig läroplan, båda föreskriver särskilda villkor för deltagande, men inte vart trafikanten ska köra, eller hur läraren ska undervisa. Legitimationen avser en särskild utbildning och det är därför certifiering av behöriga speciallärare och specialpedagoger är viktig eftersom de har legitimitet att besluta i viktiga frågor. Legitimationen avser en utbildning, medan certifiering av behörigheten är en byråkratisk åtgärd som ersätter individuella beslut och deras konsekvenser, med riktlinjer för förberedelse, genomförande och utvärdering av åtgärder. Certifiering av behörigheten bygger på särskilda tillvägagångssätt och så länge en åtgärd kan relateras till ett visst tillvägagångssätt kan den antas vara godkänd. Staten utfärdar certifikat till institutioner som blir behöriga att utföra speciallärar- och specialpedagogutbildningar. Däremot är staten inte ansvarig för eventuella felaktigheter som sker på institutionen, men har rätt att kontrollera den. Kärnfrågan blir då om den person inom institutionen som gjort något fel, var behörig och följde behörighetens certifierade villkor. Differentiering inom offentlig utbildning sker följaktligen genom ny behörighet, ändrad behörighet eller ersättning av tidigare behörigheter. Detta är något som vi historiskt kan följa i speciallärar- och specialpedagogutbildningarnas pendelrörelser.

Ovanstående resonemang är i högsta grad relevant när det gäller våra specialprofessioner. Vad blir de behöriga att utföra och vilket

berättigande har ett specialpedagogiskt körkort? Specialundervisningens ökade betydelse i vår tids svenska skola hänger samman med skolinspektionens insatser. När elever inte får det stöd de är i behov av, eller när det finns bevis för att en elevs hälsa är i fara, kan det leda till allvarliga konsekvenser för en skola. Dessutom innebär kopplingen mellan särskilt stöd och måluppfyllelse att värdet av specialpedagogiskt stöd ökar samt att speciallärare och -pedagoger ingår i organisationen (se kap. 11) som en del av skolledningen (se kap. 12). Priset för att flyttas upp i organisationen är att arbetets administrativa karaktär ökar (se kap. 10). I relation till den utvecklingen, ökar också ansvaret vilket i synnerhet Covid-situationen illustrerar (se kap. 13).

## Slutsatser

### Ett professionsteoretiskt bidrag

Som diskussionen här visar, illustrerar specialprofessionerna tydligt utbildningssystemets spänning mellan organisationen och professionen. Forskning om skolans professioner har internationellt varit starkt influerad av Andrew Abbotts, Eliot Freidsons och Julia Evetts konceptuella arbeten (se översikter i Alvehus, Eklund & Kastberg, 2019; Brante, 2014). Även forskningen om specialprofessioner ur ett professionsteoretiskt perspektiv bygger på dessa forskares arbete. Här är särskilt populationsundersökningen av svenska specialpedagoger och speciallärare central (se översikt i Göransson m.fl., 2019). Vårt arbete om specialpedagogiska professioner kan utgöra ett bidrag till teoriutvecklingen om professioner och professionalisering.

Enligt Abbott (1988) etableras professioner till stora delar genom hård konkurrens om tolkningsföreträdet för specifika problem. Den tolkning som görs, ligger till grund för krav ”som gör anspråk på att klassificera ett problem, att resonera om det och att vidta åtgärder mot det” (s. 40). I linje med detta resonemang kan inkluderingsdiskursen ge större möjligheter för specialprofessionen att klassificera problem med elever i riskzonen, än att den exempelvis lämnar sådana beslut till medicinska professioner (Göransson m.fl., 2019). Enligt Evetts (2003) är detta också karakteristiskt för professioner av komplex natur som ansvarar för att hantera riskabla situationer:

Ett annat sätt att kategorisera dessa yrken är att se professioner som strukturella, yrkesmässiga och institutionella arrangemang som hanterar arbeten förknippade med osäkerheten i moderna risksamhällen. Professionella är i stor utsträckning engagerade i att hantera risker, riskbedömning och,

genom att använda sin expertkunskap, göra det möjligt för kunder och klienter att hantera osäkerhet (s. 397).

Speciallärares och specialpedagogers yrkesmässiga fokus på den komplexa frågan om elever i riskzonen motiverar att de klassificeras som professioner, något som den här bokens empiriska och konceptuella arbeten bekräftar.

Förutom ovanstående teoretiska ställningstaganden, möter diskussionen om speciallärare och specialpedagoger som professioner flera analytiska frågor. Dessa frågor måste beaktas i lika hög grad som den ordinarie lärarprofessionen, eftersom den internationella forskningen om specialprofessioner är sparsam. Freidson (2001) hävdar att professioner, jämfört med yrken, utvecklar en viss *professionalism* som innehåller idealtyper av professionens arbets- och kunskapsområden. Hänvisningar till professionalism kan därför användas för att reglera vissa yrken, genom att tillföra dem idéer om en idealisk praktik (Evetts, 2011). Följaktligen bör en genuin profession själv kunna definiera sin professionalism och därmed ha kontroll över yrket (Freidson, 2001). Med utgångspunkt i dessa begrepp, i syfte att förklara förhållandet mellan internationella och nationella reformtrender och bildandet av skolprofessioner, har olika kategoriseringar, ofta motsägelsefulla, föreslagits. I internationell forskning stöter vi på följande två distinktioner:

(i) När det gäller frågan om professionell autonomi och kontroll av yrket, urskiljer Evetts (2013) två idealtyper: *organisatorisk professionalism* och *yrkesmässig professionalism*. Idealtyperna representerar två skilda sätt att se på hur professionellt arbete kan styras, vilka ger visst utrymme för själva yrket att konstruera sin professionella roll och praktik. Den organisatoriska professionalismens styrning kännetecknas av hierarkiska och byråkratiska kontrollstrukturer, standardisering av arbetsrutiner och ”yttre former av reglering och ansvarsutkrävande i form av målformuleringar och resultatuppföljningar” (Evetts, 2013, s. 787). Yrkesmässig professionalism, å andra sidan, innebär att professionen styrs inifrån genom kollegial auktoritet, och kännetecknas av yrkesmässigt omdöme och yrkesmässig kontroll över dess arbetsuppgifter. (ii) Det senare 1900-talets forskning som inriktades mot att beskriva förändringar av skolprofessionens praktiker, skilde ofta mellan *gammal* och *ny* professionalism (Hoyle, 2008). Den tidigare omfattar en klassisk förståelse av professionen med avseende på autonomi och status, men även dess institutionella förankring i en organisation som säkerställer och reglerar sina medarbetare. Ny professionalism däremot handlar mer om individuell autonomi och strikt inriktning mot klienter

som kunder. Den gamla professionalismen legitimerar professionen genom utbildning och certifiering, den senare genom sin effektivitet när det gäller resultat.

Denna tämligen dominerande förståelse av professioner resulterar i ett antal analytiska problem, något som framgår av vår bok. Det första är risken för dikotomisering, vilket innebär att kategorier som anses vara motsatta leder till förenklingar och partiskhet, vilket begränsar möjliga styrningskombinationer i olika sammanhang. I relation till Sveriges specialprofessioner har reformer i skolsystem och skolprofessioner sedan 1990-talet snarare resulterat i hybridformer av nyare och äldre strukturer, t.ex. speciallärare och specialpedagoger som verkar parallellt, där speciallärare t.o.m. benämns som en nygammal profession. Eftersom diskussionen om skolan ofta politiseras (Ingersoll, 2003) – som även det framgår av vår bok – får de olika kategorierna en normativ belastning, vilket kan förvirra deras analytiska syfte. Till exempel kan yrkesmässig professionalism uppfattas som mer positiv än organisatorisk, eftersom det tydligt kännetecknar en ”fri” profession.

I förhållande till våra specialprofessioner, kan vi konstatera att båda kategorierna utmanas. Yrkesmässiga och organisatoriska dimensioner är båda kompletterande delar av professionen. Professionens organisatoriska – eller med vår terminologi administrativa – delar samverkar med dess status. Ju mer staten bestämmer specialprofessionernas ramar, desto mer förbereder de sig för sin professionalism. Utifrån vårt historiska perspektiv, kan dessutom förhållandet mellan statlig styrning och mer eller mindre autonomt professionella bidra till teoriutveckling inom fältet. Differentieringsdynamiken inom professionsområdet gör att förändringar ständigt sker, varför både gammal och ny professionalism alltid kommer att finnas. Den ständiga pendelrörelsen mellan specialisering och generalisering, i samverkan med utbildningssystemets decentraliserings- och centraliseringsdynamik, kan utgöra en startpunkt för professionaliseringens fortsatta teoriutveckling.

## Referenser

- Abbott, A. (1988). *The system of professions. An essay on the division of expert labor.* University of Chicago Press.
- Alvehus, J., Eklund, S. & Kastberg, G. (2019). *Lärarkåren och Förstelärarna. Splittrad, stärkt och styrd lärarprofession.* Studentlitteratur.
- Bejerot, E. & Hasselbladh, H. (2020). *Professionalisering av läraryrket.* Studentlitteratur.

- Brante, G. (2014). *Den professionella logiken: hur vetenskap och praktik förenas i det moderna kunskapssamhället*. Liber.
- Carlbaum, S., Hult, A., Lindgren, J., Novak, J. & Rönnerberg, L. (2014). Skolinspektion som styrning. *Utbildning och demokrati*, 23(1), 5–20.
- Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism: occupational change in the modern world. *International Sociology*, 18(2), 395–415.
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(1), 406–422.
- Evetts, J. (2013). Trust and Professionalism: Challenges and Occupational Changes. *Current Sociology*, 61(5–6), 515–531.
- Etzioni, A. (1975). *A Comparative Analysis of Complex Organizations. On Power, Involvement, and Their Correlates*. Collier Macmillan Publishers.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism. The Third Logic*. University of Chicago Press.
- Frostensson, M. (2014). Lärarlegitimationen som organisationsfråga. Strategisk respons och professionella konsekvenser. *Utbildning och demokrati*, 23(2), 45–69.
- Giota, J. & Emanuelsson, I. (2011). Policies in special education support issues in Swedish compulsory school: A national representative study of head teachers' judgements. *London Review of Education*, 9(1), 95–108.
- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnússon, M. & Almqvist, L. (2019). Professionalism, governance and inclusive education – A total population study of Swedish special needs educators. *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 559–574.
- Hallsén, S. (2013). *Läroutbildning i skolans tjänst? En policyanalys av statliga argument för förändring*. Uppsala universitet.
- Hoyle, E. (2008). Changing conceptions of teaching as a profession: Personal reflections. In D. Johnson & R. Maclean (Eds.), *Teaching: Professionalization, development and leadership* (285–304). Springer.
- Högskoleverket. (2012). *Behovet av en särskild specialpedagogexamen och specialpedagogisk kompetens i den svenska skolan* (Högskoleverkets rapportserie 2012:11R). Högskoleverket. <https://gamla.uka.se/download/18.12f25798156a345894e2b95/1487841883074/1211R-specialpedagogexamen-svenska-skolan.pdf>
- Ingersoll, R. M. (2003). *Who controls teachers' work. Power and Accountability in America's Schools*. Harvard University Press.

- Lundahl, L., Erixon Arreman, I., Lundström, U. & Rönnerberg, L. (2010). Setting things right? Swedish upper secondary school reform in a 40-year perspective. *European Journal of Education*, 45(1), 49–62.
- Magnússon, G. (2023). När inkluderingen offrades till marknaden. I M. Larsson & Å. Plesner (red.), *Skolan efter marknaden* (70–85). Natur och Kultur.
- Mikhaylova, T; Pettersson, D. & Magnússon, G. (accepterad). "Who killed Swedish Teacher Education?" Historicizing Current Debates on Teaching and Teaching Methods in Sweden. In G. Magnússon; A. Phelan, S. Heimans & R. Unsworth (eds), *Teacher Education and the Contemporary: Essays from the International Teacher Education Research Collective*.
- Montelius, A., Wermke, W. & Höstfält, G. (2022). *Att bygga en friskola. Skolans organisation och lärares autonomi*. Makadam.
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(2): 124–138
- Ohlhaver. (2005). *Schulwesen und Organisation – Zur Gestalt und Problematik staatlicher Schulregulierung am Fall von Lehrplanarbeit [Skolsystemet och organisation. Om form och innehåll av statlig skolreglering i relation till läroplansarbete]*. Springer.
- Pettersson, D. (2008). *Internationell Kunskapsbedömning som inslag i nationell styrning av skolan*. Uppsala universitet.
- SFS 2022:1315. *Lag om ändring i skollagen (2010:800) om tillgång till specialpedagog eller speciallärare i elevhälsan*. <https://svenskkforfattningssamling.se/sites/default/files/sfs/2022-07/SFS2022-1315.pdf>
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung [Läraryrke och lärarutbildning]*. Beltz.
- Teubner, G. (1998). Juridification: Concepts, Aspect, Limits, Solutions. In R. Baldwin, C. Scott & C. Hood (Eds.), *A Reader on Regulation* (389–440). Oxford University Press.
- Wermke, W. & Forsberg, E. (2017). The changing nature of autonomy. Transformations of the late Swedish teaching profession. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 155–168.
- Wermke, W. & Salokangas, M. (2021). *The Autonomy Paradox. Teachers perception on self-governance across Europe*. Springer.
- Wimmer, H., Höstfält, G. & Wermke, W. (2023). Reading Towards a School for All? Comparing Course Literature Lists in Academic Swedish Special Education Teacher Training Between the 1980s and 2010s. In D. Mifsud & S. P. Day (Eds.), *Teacher education as an ongoing professional trajectory, Teacher education, learning innovation and accountability* (143–158). Springer.

## Bokens redaktörer och författare

**Wieland Wermke**, FD i didaktik, docent i pedagogik, är utbildad ämneslärare. Han är professor i specialpedagogik vid Specialpedagogiska institutionen vid Stockholms universitet.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3699-8610>

**Gabriella Höstfält**, FD i didaktik, är utbildad ämneslärare och specialpedagog samt lektor i specialpedagogik vid Specialpedagogiska institutionen vid Stockholms universitet.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7791-7429>

**Gunnlaugur Magnússon**, FD i didaktik, docent i pedagogik, är legitimerad grundskollärare i både Sverige och Island. Han är lektor i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik vid Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier vid Uppsala universitet.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5079-9581>

**Andreas Andersson** är utbildad ämneslärare och specialpedagog.

**Anders Bergfjord** är utbildad ämneslärare och speciallärare med specialisering utvecklingsstörning.

**Anna Burman** är utbildad ämneslärare och speciallärare med specialisering matematikutveckling.

**Veronica Borg** är utbildad ämneslärare och speciallärare med specialisering språk-, skriv- och läsutveckling.

**Linda Dahlin** är utbildad förskollärare och specialpedagog.

**Caroline Dyrén** är utbildad ämneslärare och speciallärare med specialisering språk-, skriv- och läsutveckling.

**Theresa Erickson** är utbildad förskollärare och specialpedagog.

**Helena Gerle** är utbildad ämneslärare och speciallärare med specialisering språk-, skriv- och läsutveckling.



**Gunilla Grönqvist** är utbildad ämneslärare speciallärare med specialisering språk-, skriv- och läsutveckling.

**Therese Hannus** är utbildad ämneslärare och speciallärare med specialisering språk-, skriv- och läsutveckling.

**Tomas Henrikson** är utbildad förskollärare och specialpedagog.

**Kristina Menckel** är utbildad ämneslärare och specialpedagog.

**Love Nilsson** är utbildad ämneslärare och specialpedagog.

**Izabelle Norgren** är utbildad ämneslärare och speciallärare med specialisering språk-, skriv- och läsutveckling.

**Erica Nordman** är utbildad ämneslärare och speciallärare med specialisering matematikutveckling.

**Kristina Röing** är utbildad förskollärare och specialpedagog.

**Lina Sponton** är utbildad ämneslärare och speciallärare med specialisering språk-, skriv- och läsutveckling.

**Ida Svensson** är utbildad förskollärare och specialpedagog.

**Cornelia Söderman** är utbildad ämneslärare och speciallärare med specialisering matematikutveckling.

**Martin Thorén** är utbildad lärare och speciallärare med specialisering utvecklingsstörning.

**Pia Thureson** är utbildad lärare och speciallärare med specialisering språk-, skriv- och läsutveckling.

**Nicklas Troedson** är utbildad ämneslärare och speciallärare med specialisering matematikutveckling.

**Miriam Zermouni Hellberg** är utbildad ämneslärare och specialpedagog.

**Karoline Öster** är utbildad ämneslärare och specialpedagog.

Boken belyser den svenska skolans speciallärar- och specialpedagogprofessioner mellan 1980 fram till 2020. Utifrån ett vetenskapligt perspektiv undersöks orsaker till dagens två professioner med specialpedagogisk inriktning samt hur likheter och skillnader mellan dem kan förstås.

Målgrupperna är flera: Forskare inom det specialpedagogiska och pedagogiska kunskapsfältet kan få både begreppsliga och empiriska bidrag till vidare undersökningar av hur skolans organisation, skolprofessionerna och samhällseliga ramar samverkar och manifesteras på olika sätt i en skola för alla. Boken kan med fördel ingå i kurser om specialpedagogik som tvärvetenskapligt kunskapsfält och där förmedla hur specialpedagogiska lösningar kan förstås utifrån ett nutidshistoriskt perspektiv.

Empiriskt material som samlats in inom ramen för speciallärar- och specialpedagogstudenters examensarbeten ligger till grund för delar av boken. Detta upplägg möjliggör såväl tillgång till ett rikt empiriskt material, som ett större djup i analyserna.



**STOCKHOLM**  
UNIVERSITY PRESS

ISBN 978-91-7635-255-7



9 789176 352557